

Miradas diversas a la enseñanza de la historia

SEBASTIÁN PLÁ, XAVIER RODRÍGUEZ LEDESMA
y VÍCTOR GÓMEZ GERARDO (Coordinadores)

Miradas diversas
a la enseñanza de la historia

Miradas diversas a la enseñanza de la historia

Sebastián Plá
Xavier Rodríguez Ledesma
Víctor Gómez Gerardo
(Coordinadores)

Miradas diversas a la enseñanza de la historia
Sebastián Plá, Xavier Rodríguez Ledesma y Víctor Gómez Gerardo
(Coordinadores)

Sylvia Ortega Salazar *Rectora*
Aurora Elizondo Huerta *Secretaria Académica*
José Luis Cadenas Palma *Secretario Administrativo*
Adrián Castelán Cedillo *Director de Planeación*
Mario Villa Mateos *Director de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Director de Unidades UPN*
Juan Manuel Delgado Reynoso *Director de Difusión y Extensión Universitaria*
Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirectora de Fomento Editorial*

Coordinadores de Área Académica:

Dalia Ruiz Ávila *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Gisela Victoria Salinas Sánchez *Diversidad e Interculturalidad*
Joaquín Hernández González *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
María Estela Arredondo Ramírez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Mónica Angélica Calvo López *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Diseño de maqueta: Rodrigo García García
Formación: María Eugenia Hernández Arriola
Diseño de portada: Jessica Coronado Zarco
Edición y corrección de estilo: Anastacia Rodríguez Castro

Primera edición, junio de 2012

© Derechos reservados por los coordinadores Sebastián Plá,
Xavier Rodríguez Ledesma y Víctor Gómez Gerardo.

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
número 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF www.upn.mx
ISBN 978-607-413-128-4

LB1982	
M6	
M5.7	Miradas diversas en la enseñanza de la historia / coord. Sebastián Plá. -- México: UPN, 2012 296 p. -- (Horizontes educativos) ISBN 978-607-413-128-4
	I. HISTORIA - ESTUDIO Y ENSEÑANZA - MÉXICO I. Plá, Sebastián, coord. II. Ser.

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

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 7

I. COLABORACIÓN ESPECIAL

LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS, UNA FINALIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Joan Pagès 19

II. MIRADAS CRÍTICAS

TIEMPOS FRONTERIZOS, DIVERSIDAD EN LA HISTORIA

Xavier Rodríguez Ledesma 69

UNA MIRADA A LA CULTURA HISTÓRICA EN LA SOCIEDAD MEXICANA

Julia Salazar Sotelo 91

EL BICENTENARIO EN LA ESCUELA SECUNDARIA: LA HISTORIA INVISIBLE

Lizeth Borrás Escorza 115

LAS MUJERES COMUNES EN EL LIBRO DE HISTORIA DE SEXTO DE PRIMARIA. PARA OBSERVADORES	
<i>María Eugenia Luna García</i>	139
III. EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS	
A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA GEOGRAFÍA	
EL USO DE LOS MAPAS PARA LA APREHENSIÓN DE LA NOCIÓN DE TERRITORIO EN EL SIGLO XIX	
<i>Víctor Gómez Gerardo</i>	169
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEDIANTE EL MÉTODO POR PROYECTOS	
<i>Ariana Toríz Martínez</i>	187
EL CINE EN LA COMPRENSIÓN DE FENÓMENOS HISTÓRICOS: LA SOMBRA DEL CAUDILLO	
<i>María del Carmen Acevedo Arcos</i>	211
CAUSALIDAD HISTÓRICA. UNA PERSPECTIVA DIDÁCTICA PARA SU APRENDIZAJE	
<i>Mónica García Hernández</i>	239
EVALUACIÓN DE UN TEXTO HISTÓRICO EN BACHILLERATO	
<i>Sebastián Plá</i>	265
SOBRE LOS AUTORES	289

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la historia es un objeto de investigación difícil de asir. Sus características polimorfas ocultas detrás de una aparente visión monolítica de enseñanza de la identidad nacional, requiere miradas diversas, tanto en lo teórico como en lo didáctico, para tratar de deshilar las dimensiones políticas, disciplinares y escolares que la conforman. Lo político no sólo se observa en la inclusión y en la exclusión de ciertos contenidos curriculares, sino en prácticas diversas dentro de la escuela, en la lucha política entre grupos disciplinares por definir los enfoques de enseñanza, en las tradiciones docentes e, incluso, en las ceremonias cívicas según el centro escolar que se analice. La lucha entre los saberes disciplinares por ser hegemónicos dentro del aula, como la psicología, la pedagogía o la historia, también construyen pluralidad de posicionamientos metodológicos y analíticos para analizar y transformar los procesos de enseñanza de la historia. Lo escolar, por otra parte, es constitutivo de ciertas significaciones sobre el pasado, pues legitima, proscribire, transforma saberes diversos para ser enseñados y aprendidos de determinada manera.

Esta división tripartita de la enseñanza de la historia es mucho más compleja que ciertas separaciones analíticas utilizadas por los especialistas. Una didáctica específica, por ejemplo, implica la

selección (con su inevitable exclusión) de ciertos contenidos históricos; la definición de un posicionamiento historiográfico determinado que, como bien ha aseverado Hyden White hace ya un par de décadas, necesariamente tiene un posicionamiento político; asumir un concepto de aprendizaje específico que necesariamente significa también defender una corriente teórica y disciplinar y que puede, según sea el caso, determinar qué se entiende por epistemología de la historia más allá incluso del trabajo profesional de los historiadores; y también una didáctica requiere valorar el contexto cultural de la escuela en la que se llevan a cabo distintas clases de procesos de enseñanza y aprendizaje, valoración que puede hacerse desde diferentes saberes disciplinares. Este desdoble de nuestro objeto de estudio permite afirmar por lo menos dos puntos: *a)* la enseñanza de la historia es una práctica escolar histórica y cultural compleja y, *b)* su estudio es un campo obligatoriamente fronterizo entre varios saberes disciplinares. Por tanto, se requieren miradas diversas para su estudio.

Para responder a las exigencias de la enseñanza de la historia como objeto de investigación, en noviembre de 2009 se fundó en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco el Seminario Permanente de Investigación en Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales (SPIEHCS). Psicólogos, historiadores, politólogos, pedagogos y maestros nos reunimos para discutir y tratar de responder, desde la pluralidad, preguntas como las siguientes: ¿Qué relación hay entre el saber histórico enseñado y el conocimiento histórico escolar? ¿Cuáles son las corrientes psicológicas hegemónicas en la enseñanza de la historia y qué impacto tienen en la realidad escolar mexicana? ¿Cuáles son las estrategias didácticas más eficaces para la enseñanza de la historia?

Mientras poníamos sobre la mesa de la discusión autores de diferentes partes de mundo como Mario Carretero, François Audigier, Joan Pagès, Keith Barton, Andrea Sánchez Quintanar, Selva Fonseca Guimaraes o Sam Wineburg, surgían nuevas preguntas: ¿Cuáles son las diferencias entre memoria colectiva, pensar históricamente

y enseñanza de la historia? ¿Existe la transposición didáctica? ¿Es únicamente la narración histórica producida por la historiografía profesional la única legítima para introducirse en el aula? ¿Es lo mismo educación histórica, alfabetización histórica y enseñanza de la historia?

Las respuestas fueron múltiples y desde diversos posicionamientos teóricos y metodológicos. Para concentrar nuestros esfuerzos, del que este libro es su primer producto, apuntamos las mirillas hacia dos temas centrales que lejos están de ser los únicos: la dimensión política de la enseñanza de la historia y la didáctica. El primer tema se centra en reconocer una condición inexorablemente política de la enseñanza de la historia. A diferencia de otros investigadores, en el seminario se partió de la idea de que esta condición no es un pervertidor de una enseñanza neutra y científica del saber histórico, sino por el contrario, que lo político atraviesa todas las dimensiones de la enseñanza de la historia, incluso al conocimiento científico. Por tal motivo, es una característica que no puede quedar excluida del análisis sistemático de los procesos de enseñanza de la historia, sea ésta en las prácticas dentro del aula, en los diseños curriculares, en las efemérides o en los presupuestos historiográficos o psicológicos que se defiendan.

El otro tema es el de la didáctica de la historia. En México desgraciadamente ha predominado una visión disciplinar de la enseñanza de la historia, en la que se observa a la didáctica como un simple conocimiento técnico de transmisión de un saber erudito a públicos más amplios, como son los niños dentro de la escuela. Sin embargo, en el aula se dan relaciones dialógicas, prácticas autoritarias, interacciones con materiales didácticos y condiciones culturales que dificultan inmensamente pensar la didáctica como una mera técnica de transmisión del conocimiento. La didáctica, como se entiende entre los autores del presente libro, implica conocer los contenidos de historia, reconocer los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en el aula, identificar el impacto de la cultura escolar en la conformación de significados sobre el pasado y distinguir los

sentidos históricos que subyacen sobre las distintas formas narrativas que se empleen. De esta manera, la didáctica exige por supuesto una práctica, pero un quehacer docente dirigido por la observación etnográfica, el estudio psicológico y el conocimiento disciplinar de la historia para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje significativos entre los estudiantes.

El seminario, además de tener como objetivo la creación de espacios de investigación que den cabida a múltiples miradas disciplinares y metodológicas, tiene la intención de consolidar en México la enseñanza de la historia como un objeto específico, especializado, de investigación. Para alcanzarlo, se han establecido dos estrategias relevantes: la primera es vincular nuestros trabajos con redes nacionales e internacionales, la segunda es fomentar la participación de estudiantes de posgrado interesados en el tema. Los resultados están a simple vista. El primer apartado de este libro tiene como colaborador especial al catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona, Joan Pagès. En segundo lugar, algunos capítulos están escritos por estudiantes que han participado activamente en las discusiones e investigaciones. Pero de nada sirve investigar en educación si nuestro objetivo último no sea intervenir de una u otra manera en las aulas. Por tal razón, la participación de docentes que se encuentran frente a grupo y han realizado estudios de posgrado, también han sido activos actores del SPIEHCS. El primer resultado tangible del trabajo colegiado es este libro.

Joan Pagès presenta un exhaustivo estado de la cuestión crítica sobre el concepto de competencias en enseñanza de la historia. A partir de la revisión de investigaciones en Europa, América Latina y Estados Unidos, así como los planes de estudio de varias naciones, incluido México. También describe el origen del concepto, las discusiones teóricas sobre la pertinencia de definir competencias disciplinares y despliega las potencialidades formativas de las competencias. Pagès destaca aquellas competencias que el aprendizaje de la historia habría de promover y construir de cara a una sociedad basada en el ejercicio de prácticas democráticas y, por ende, su función en la

reformulación de las nuevas ciudadanías. Pero no basta con definir las competencias de los estudiantes, por lo que este estudioso catalán profundiza en la importancia de la formación docente en competencias, para que ellos puedan ser capaces de desarrollar prácticas didácticas significativas y útiles para el desenvolvimiento de los estudiantes en la sociedad contemporánea.

En el segundo apartado titulado *Miradas críticas* se analizan diferentes dobles de lo político en la enseñanza de la historia. Se discute la lógica excluyente de ciertos discursos historiográficos y escolares que impiden la introducción de formas narrativas y significados diversos en las aulas; el impacto de las fiestas del bicentenario en la conciencia histórica mexicana y en las prácticas cotidianas de enseñanza de la historia en educación básica. Pero también hay otras dimensiones, como el análisis de materiales didácticos desde una perspectiva de género.

En su intervención, Xavier Rodríguez Ledesma sostiene que el rompimiento de la univocidad característica a la historia hegemónica pasa necesariamente por la superación y modificación de los valores arraigados y definidores de su enseñanza desde su instauración como disciplina escolar, entre los cuales el nacionalismo encarnado en la historia patria juega un papel axial. La propuesta no es menor y, curiosamente, encontrará entre sus principales detractores al gremio de los historiadores, quienes en su mayoría se arrojan la capacidad única y exclusiva de señalar los caminos por donde la enseñanza de la historia debe avanzar. Para esto, realiza indagaciones en la literatura, la historiografía y la política, que le permiten identificar cómo ciertas prácticas hegemónicas para significar el pasado dentro y fuera de la escuela, aún se siguen reproduciendo en nuestra sociedad contemporánea.

En seguida, Julia Salazar Sotelo entrega un análisis acerca de las consecuencias políticas que el aprendizaje de la historia, basada en una narrativa nacionalista vinculada estrechamente a la instauración de ceremonias cívicas, ha tenido en la formación de la sociedad mexicana contemporánea. Para ilustrar su tesis, echa mano de la

manera en que en 2010 el gobierno mexicano asumió la realización de los festejos del bicentenario del inicio de la independencia nacional y el centenario del estallido de la revolución. Salazar destaca cómo las celebraciones excluyeron a múltiples formas de interpretar la historia y a diferentes sujetos históricos relevantes para una sociedad democrática y, sobre todo, les niega el derecho a una reivindicación en el presente de su pasado y de su propia interpretación de la historia.

El texto anterior se vincula directamente con el trabajo de Lizeth Borrás Escorza, quien disecciona críticamente la forma particular como se implementaron en la escuela secundaria mexicana dichas conmemoraciones. El análisis de las ceremonias cívicas, de diversos documentos que le fueron entregados a los maestros y a los alumnos, así como de las estrategias didácticas implementadas para su utilización, arrojan valiosa información sobre el rol que la historia escolar continúa jugando dentro de la institución escolar, más allá de las declaraciones cargadas de buenos deseos en cuanto a la necesidad de reformular sus funciones sociales. Este estudio, con fundamentos empíricos sólidos, es una muestra de cómo la historia escolar no puede eludir su dimensión política y de cómo enfrenta inmensas dificultades para superar su tradición memorística y nacionalistas lejanas cada vez más de las realidades complejas y cambiantes de los jóvenes de educación secundaria.

Esta sección cierra con el trabajo de María Eugenia Luna, en el cual se hace el análisis particular de la manera en que las mujeres son vistas y presentadas en las imágenes que ilustran el nuevo libro de Historia de sexto grado de primaria, con ello se reproduce y se refuerza la idea de que las actividades desarrolladas por la mujer son única y exclusivamente las que tradicionalmente se asignan a ese género, el hogar. Esto a pesar de las declaraciones oficiales en el sentido de avanzar hacia una enseñanza de una historia que recupere la participación de los grupos sociales excluidos de la historia tradicional. La dimensión política de este texto radica en la exigencia de incluir una perspectiva de género que impacte de manera

contundente en la coeducación necesaria en nuestro país, la cual debe comenzar por los propios materiales didácticos producidos por la Secretaría de Educación Pública.

En la tercera sección, titulada *Experiencias alternativas*, aparecen cinco trabajos centrados en diversas prácticas docentes y en el uso de materiales didácticos. Se estudia la tradición de la cartografía decimonónica en la enseñanza de la Geografía, las ventajas y las dificultades del uso del método de proyectos en la enseñanza de la historia en la universidad, las potencialidades del cine para trabajar contenidos históricos como la Revolución mexicana y el problema tangible de la evaluación, sea en su relación con los procesos de aprendizaje o sea en relación con la significación del pasado a través de la escritura. Este apartado, podemos decir, tiene entre sus principales destinatarios a maestros frente a grupo.

Víctor Gómez Gerardo abre el horizonte analítico más allá de los contenidos tradicionalmente referidos a la historia, aventurándose en la reconstrucción de la manera en que los mapas ayudaron a aprehender y afianzar las nociones de territorialidad necesarias para la conformación del sentido de nación durante el siglo XIX en México. A partir de ese objeto de estudio, el capítulo evidencia con toda claridad los vínculos entre geografía e historia como disciplinas usadas para dar bases identitarias de índole nacional a una sociedad que carecía de ella.

Ariana Toríz Martínez nos narra los resultados de la implementación del método por proyectos en las materias con contenidos históricos de la carrera de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional de México. Los frutos obtenidos muestran que estos métodos son herramientas poderosas para alcanzar objetivos distintos a los tradicionales en el aprendizaje de esta disciplina escolar. Asimismo, este artículo trabaja con la categoría analítica de pensar históricamente, es decir, como el conjunto de habilidades provenientes de la metodología de los historiadores que permite pensar el pasado desde una perspectiva científica y crítica. Sin embargo, a pesar de que Toríz muestra la utilidad del método de proyectos para

pensar históricamente, también refleja las dificultades que enfrentan los alumnos para conseguirlo, así como la disparidad de niveles de aprendizaje que alcanzan.

Por su parte, María del Carmen Acevedo, partiendo de la necesidad de recuperar el sentido interdisciplinario en el abordaje de los contenidos de índole histórica, muestra las bondades que la utilización de fuentes cinematográficas posee para el estudio de temas históricos. Utiliza como ejemplo puntual *La sombra del caudillo*, película que en sí misma constituye un objeto de estudio, cuya historia particular echa luz acerca de los inicios del sistema político mexicano posrevolucionario.

El capítulo escrito por Mónica García Hernández versa sobre la importancia del concepto de causalidad histórica. Esta autora refiere que causalidad histórica es la capacidad de entender la relación causal entre diversos acontecimientos históricos. A partir de un trabajo realizado con estudiantes de educación superior explica las herramientas, estrategias empleadas y resultados alcanzados, los cuales muestran un interesante avance cualitativo en los objetivos de aprendizaje anhelados. Además, se estudia la causalidad en referentes escriturísticos, así como su función en el desarrollo de aprendizajes procedimentales. Pero García no se queda simplemente en la investigación básica, descriptiva, sino que trata de sugerir diferentes niveles o estándares de desarrollo de la causalidad que faciliten los procesos de evaluación del aprendizaje a los docentes.

Finalmente, Sebastián Plá aborda la evaluación de la escritura de la historia. A partir de la definición teórica del texto histórico escolar, es decir, de las particularidades de la escritura de la historia dentro de la educación media superior, se diseñan cuatro criterios que pueden observarse y, por tanto, evaluarse: intertextualidad, causalidad y personajes históricos, tiempo histórico y juicio reflexivo. Aunque trata sobre evaluación, la mirada crítica del autor, la cual está centrada en el análisis del discurso, más que proponer una rejilla de evaluación, demuestra otras formas más cualitativas y menos esquemáticas que dan libertad al profesor de enfrentar la

evaluación desde las propias condiciones en las que se encuentra en el aula. Esto último, por su convicción de que el docente tiene la obligación ética de responsabilizarse de su papel crítico frente a su propia práctica. En otras palabras, es un texto que sugiere un tipo de evaluación para los profesores y no a prueba de profesores.

Miradas diversas a la enseñanza de la historia es una muestra más de la necesidad de profundizar sobre esta práctica educativa desde perspectivas diferentes, incluso encontradas. Sin embargo, también somos conscientes de que el camino por recorrer todavía es largo, pero no carente de inmensas posibilidades metodológicas, analíticas y teóricas que puedan, en última instancia, impactar de una u otra manera en las prácticas docentes. Esperamos que este primer producto sea un escalón de apoyo para que los lectores busquen nuevas preguntas y respuestas a la enseñanza de la Historia como objeto de investigación.

*Xavier Rodríguez Ledesma,
Víctor Gómez Gerardo,
Sebastián Plá
Ciudad de México, 2012.*

I. COLABORACIÓN ESPECIAL

LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS, UNA FINALIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Joan Pagès

*The survival of our democracy is dependent on an informed citizenry,
able to make reasoned decisions based on critical thinking.*

*The courage that the poet calls for must be grounded in knowledge
—of ourselves and of others; of the historical, geographic, political, and
economic forces that shape our world; and of our democratic values.*

*An informed citizenry must be grounded in essential social studies
skills: the ability to distinguish opinion from fact, to recognize cause
and effect, to work as part of a group toward a common goal—to help
young people develop the ability to make informed and reasoned
decisions for the public good as citizens of a culturally diverse,
democratic society in an interdependent world (viii).¹*

Selwyn /Maher (2003). *History in the Present Tense*, p. viii

¹ “La supervivencia de nuestra democracia depende de una ciudadanía informada, capaz de tomar decisiones razonadas basadas en el pensamiento crítico. El valor que el poeta pide ha de basarse en el conocimiento —de nosotros mismos y de otros; de las fuerzas históricas, geográficas, políticas y económicas que forman nuestro mundo; y de nuestros valores democráticos. Una ciudadanía informada ha de basarse en las habilidades esenciales de los estudios sociales: la capacidad de distinguirse la opinión del hecho, de reconocer la causa y el efecto, de trabajar como parte de un grupo para un objetivo común —para ayudar a los jóvenes a desarrollar la capacidad de tomar decisiones motivadas y para el bien público como ciudadanos de una sociedad democrática, culturalmente diversa, en un mundo interdependiente.” [Traducción del autor.]

El actual debate sobre las competencias educativas se parece mucho, por sus expectativas y por sus incertidumbres, al debate desarrollado en España a raíz de la reforma curricular impulsada por la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) (1990), con la introducción de las capacidades con las que debían formularse los objetivos de aprendizaje, los criterios de evaluación –los saberes que debía demostrar el alumnado al final de una etapa educativa– y la nueva conceptualización de los contenidos con la inclusión de contenidos procedimentales y actitudinales, al lado de los conceptuales y factuales. La nueva racionalidad curricular pretendía, entre otras cosas, poner fin a la vieja polémica entre contenidos y métodos, y superar una enseñanza excesivamente transmisiva para dar mayor protagonismo al alumnado en su aprendizaje. Los contenidos procedimentales eran el instrumento que debía permitir al alumnado construir conocimientos conceptuales, así como aprender a utilizarlos en otros contextos y en otras situaciones distintas a las que le enseñaron. Algo parecido se había intentado con anterioridad –salvando, por supuesto, las distancias teóricas e históricas–, desde los supuestos de la escuela activa, por un lado, y desde los de la pedagogía mediante objetivos –también evaluables como las competencias– por el otro.

Entre la aparición en el currículo español de la LOGSE y la actual apuesta por un currículo por competencias –que, en el caso español, no se materializó sino hasta los años 2006-2007, con los nuevos currículos derivados de la LOE (Ley Orgánica de Educación)– ha llovido mucho y se han producido cambios importantes en todos los órdenes de la vida económica, social, política, cultural y tecnológica. Algunos de estos cambios se utilizan para justificar la necesidad de un currículo por competencias. Sin embargo, en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, en la práctica de su enseñanza en las aulas, se han producido menos cambios que en los textos y en los discursos curriculares. Probablemente, igual que en otras disciplinas. Por esta razón, es importante considerar hasta qué punto las nuevas propuestas sobre las competencias se van a reflejar

no sólo en los nuevos currículos y en los nuevos libros de texto, sino, fundamentalmente, en la práctica, en las aulas donde se enseña historia y donde los niños y niñas y la juventud pueden, y deben, forjar su pensamiento y sus conocimientos históricos, para poder transferirlos a otros hechos y situaciones del pasado y, en especial, del presente y del futuro.

Este trabajo se organiza en los apartados siguientes:

1. ¿Qué son las competencias?
2. Las competencias en historia
3. Algunos antecedentes: la pedagogía por objetivos
4. Las competencias, las actividades de enseñanza y aprendizaje de la historia y su evaluación
5. Las competencias y la formación del profesorado de historia

¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?

¿Qué se entiende habitualmente por competencia? ¿Qué es una competencia básica?, ¿y una competencia transversal? ¿Existen competencias disciplinares? Estas son algunas de las preguntas que emergen cuando uno entra en la temática de las competencias. También, por supuesto, surgen preguntas en relación con el origen de este concepto y las razones que hacen que hoy sea considerado, tal vez, el concepto más importante y más relevante del actual panorama educativo mundial. Una buena aproximación a estas preguntas, y a muchas otras, puede consultarse en Bolívar (2008). Por mi parte, realicé una aproximación a algunos de estos aspectos en un trabajo anterior, dedicado también a las competencias en la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia (Pagès, 2007a).

La noción de competencia ha sido definida y caracterizada de maneras tan distintas y variadas que llevaron a la Comisión Europea (EURYDICE, 2003, p. 14) a afirmar en relación con las competencias clave que “La conclusión principal que se puede obtener del gran número de contribuciones a esta búsqueda de una definición

es que no hay una acepción universal del concepto de ‘competencia clave’”. Sin embargo, hay definiciones. Analizaré tres: la de Perrenoud, la de Aguilar y Cepeda, y la de Rey y Staszewski.

Una de las definiciones más conocidas, y aceptadas, ha sido la ofrecida por Perrenoud (1999) en su trabajo sobre *Diez nuevas competencias para enseñar*. Para este autor, la competencia designa “una capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”. Perrenoud considera que las competencias no son por ellas mismas saberes, procedimientos o actitudes, pero “movilizan, integran, orquestan estos recursos”, “*mobilisent, intègrent, orchestrent de telles ressources*”. La movilización se realiza en *situation*, y pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por *schèmes de pensée*, que permiten determinar –más o menos consciente y rápidamente– y realizar –más o menos eficazmente– una acción relativamente adaptada a la situación. Finalmente, Perrenoud entiende que las competencias, en este caso las profesionales, se construyen en la formación, pero también en la opción de la *navigation* cotidiana de un práctico, de una situación de trabajo a otra. Las competencias principales –que en el caso de la propuesta de Perrenoud son diez– incluyen competencias más específicas, “*qui sont en quelque sorte ses composantes principales*” (p. 19).

Para Aguilar y Cepeda (2005, p. 16), “El concepto de competencia se refiere a un sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, como motivación, valores y emociones, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida y son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales”. La competencia supone, para estos autores mexicanos, la capacidad para poner en práctica, de manera integrada, habilidades, conocimientos y actitudes para enfrentar y resolver problemas y situaciones. Además, identifican las competencias con habilidades complejas.

Finalmente, para los belgas Rey y Staszewski (2004), una competencia es una disposición para cumplir una tarea, disposición que se adquiere cuando el sujeto es apto para llevar a la práctica el

conjunto organizado de saberes de diferentes tipos necesarios para cumplir la tarea en cuestión.

Atendiendo a estas tres definiciones, se puede considerar, *grosso modo*, que una competencia es una capacidad, un sistema o una disposición dirigida a la acción, a preparar a los ciudadanos para dar respuesta a todo tipo de situaciones concretas en las que se van a encontrar a lo largo de su vida. Esta competencia está formada por saberes, habilidades, actitudes y todo aquello que interviene en cualquier acto educativo y social (motivación, valores, emociones). Las competencias se construyen en la práctica, y en la práctica es donde se podrá comprobar si han sido desarrolladas correctamente.

El concepto competencia va acompañado a menudo de otras denominaciones, como competencias clave o competencias básicas, competencias transversales y competencias disciplinares. Las competencias básicas (*socles de compétences*, en el mundo francófono europeo) integran aquellos aspectos mínimos comunes que deben garantizarse a todo el alumnado. Las competencias transversales son las actitudes, las estrategias mentales y metodológicas comunes a diferentes metodologías, que se adquieren y practican en el transcurso de la elaboración de ciertos saberes y procedimientos, mientras que las competencias disciplinares proceden de una disciplina. La definición reenvía a lo que entendemos por disciplina y a cada disciplina particular.

Todos los documentos curriculares destacan las razones por las que han optado por un currículo por competencias. Así, por ejemplo, el Ministerio de Educación español, en el Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) (MEC, 2007, p. 685), afirma que “la incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización

personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”.

Para alcanzar estas finalidades, en el currículo de la ESO del Ministerio de Educación español se han identificado ocho competencias básicas, algunas claramente transversales y otras mucho más disciplinares. Son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

Por su parte, las competencias transversales se refieren a todo aquello que se puede desarrollar y aprender en todas y cada una de las áreas o disciplinas del currículo. Estas competencias incluyen diferentes tipos de instrumentos, considerados fundamentales para permitir al alumnado adaptarse a situaciones variadas y seguir aprendiendo a lo largo de su vida (Gouvernement du Québec, 2006). Estas competencias abarcan todos los dominios de la formación, y están estrechamente relacionadas con las competencias disciplinares.

El gobierno de la provincia canadiense de Quebec considera que en la enseñanza secundaria hay que desarrollar nueve competencias transversales, que presenta agrupadas en las cuatro categorías siguientes:

Categorías	Competencias
de orden intelectual	<ul style="list-style-type: none"> – explotar la información – resolver problemas – ejercer su juicio crítico – practicar el pensamiento creativo
de orden metodológico	<ul style="list-style-type: none"> – dotarse de métodos de trabajo eficaces – explotar las tecnologías de la información y de la comunicación
de orden personal y social	<ul style="list-style-type: none"> – actualizar su potencial – cooperar
de orden comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> – comunicar de manera apropiada

En el documento curricular adoptado por el gobierno de Quebec se explicita de cada competencia su sentido. Es decir, su razón de ser y su naturaleza, sus componentes, los criterios de evaluación que facilitan pistas para juzgar el desarrollo de las competencias y la evolución de la competencia, que viene a ser el aprendizaje que el alumnado deberá haber alcanzado al finalizar una etapa educativa. Como puede suponerse, la enseñanza de la historia puede participar de manera importante en el desarrollo de todas las competencias anteriores.

LAS COMPETENCIAS EN HISTORIA

Parece que actualmente existe un consenso bastante generalizado en aceptar que la finalidad principal de la enseñanza y del aprendizaje de la historia es su contribución a la preparación de los alumnos y de las alumnas de la escuela obligatoria para que se conviertan en ciudadanos activos de una sociedad democrática. En consecuencia, la principal competencia a la que se debería aspirar desde la enseñanza de la historia es la competencia ciudadana. Ahora bien, ¿en qué consiste esta competencia? ¿Qué puede aportar la historia a su desarrollo?

Es probable que la opción por un currículo centrado en las competencias –y, en particular, en la competencia ciudadana– logre

mayores y mejores aprendizajes históricos en el alumnado de las escuelas de enseñanza secundaria. Y, en particular, logre fomentarles el compromiso democrático con su sociedad y su mundo, con su comunidad, a través de la vinculación de los saberes con la vida. Un currículo por competencias considera que los conocimientos disciplinares tienen un importante papel, pero como “medios al servicio de” o “como instrumentos a movilizar” para resolver tareas-problema.

De esta manera, si los conocimientos son considerados como medios y se ponen al servicio del desarrollo de las competencias ciudadanas, la presión para conseguir acabar con unos programas históricos cargados de contenidos es probable que desaparezca, pudiéndose reorientar la situación de la enseñanza de la historia. Una situación que en los países donde se ha investigado, como en Francia, pide un cambio de rumbo urgente que, tal vez, pueda venir de la mano de un currículo por competencias. En opinión de Deleplace y Niclot (2005, p. 21), “a pesar de la ambición de las finalidades educativas atribuidas a estas dos enseñanzas [la geografía y la historia], numerosos autores han señalado que los aprendizajes en historia y geografía se limitan lo más frecuentemente a la memorización de hechos (datos, nombres, localizaciones) o a la adquisición de procedimientos de bajo nivel [...]. Explican, por otra parte, que las actividades de aprendizaje superiores de abstracción-generalización no están favorecidas ni por los programas ni, en la mayoría de los casos, por las situaciones de enseñanza-aprendizaje realizadas por el profesorado en sus clases”. Algo parecido, creo, a lo que ocurre en muchos otros países.

¿Podrán los nuevos currículos por competencias acabar con esta situación? En principio está bastante claro que esta es la intención. Sin embargo, en las concreciones programáticas y en la explicación de los contenidos por etapas, ciclos o cursos, se exponen importantes dudas. Veamos cómo se plantea el desarrollo de las competencias históricas –de la competencia ciudadana– en algunos currículos.

En el nuevo currículo español para la ESO, la competencia social y ciudadana es una de las ocho competencias básicas. Se considera que esta competencia “hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas” (MEC, 2007, p. 688).

También es una competencia básica en el currículo de ciencias sociales, geografía e historia del gobierno autónomo de Catalunya (España). En la introducción, se afirma explícitamente que las disciplinas sociales han de facilitar el desarrollo de la conciencia ciudadana del alumnado. Esta conciencia les ha de permitir “dar sentido a las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, y a su identidad territorial y cultural. Estas relaciones están en la base de la conciencia histórica y de la educación de la temporalidad, y permiten al alumnado ubicarse en el presente y leerlo e interpretarlo a la luz de los antecedentes más inmediatos, de los siglos XX y XXI” (Generalitat de Catalunya, 2007, p. 21907). Estas ideas se reafirman al explicitar las aportaciones de la historia al conjunto del área: “La sociedades occidentales confían a la enseñanza de la historia la formación de una ciudadanía informada y crítica, capacitada para participar en la vida democrática de sus países”, o bien “La formación del pensamiento histórico, el desarrollo de la conciencia histórica y la preservación de la memoria y del patrimonio justifican y dan sentido a la finalidad más importante de la enseñanza de la historia en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: la educación para la ciudadanía democrática” (Generalitat de Catalunya, 2007, p. 21909).

Por su parte, el alumnado del primer ciclo de la enseñanza secundaria de la provincia canadiense de Quebec, para alcanzar las finalidades previstas en esta etapa educativa –“Desarrollar su comprensión del presente a la luz del pasado y prepararse para participar de manera lúcida en la vida social, en una sociedad de-

mocrática, plural y abierta a un mundo complejo” (Gouvernement du Québec: 2006, p. 337)–, deberá desarrollar las siguientes competencias históricas:

- interrogar las realidades sociales desde una perspectiva histórica;
- interpretar las realidades sociales con la ayuda del método histórico; y
- construir su conciencia ciudadana con la ayuda de la historia.

Estas competencias están estrechamente relacionadas, y se desarrollan de manera integrada a partir de los mismos contenidos. De cada una de estas tres competencias se detalla su sentido, sus componentes, los criterios de evaluación y su evolución al finalizar la etapa educativa. Por ejemplo, la presentación de la competencia “construir la conciencia ciudadana con la ayuda de la historia” (p. 349) incluye los aspectos siguientes:

Sentido	<ul style="list-style-type: none"> • El ejercicio de la ciudadanía constituye la expresión tangible de la conciencia ciudadana: <ul style="list-style-type: none"> – conciliar la pertenencia común con la diversidad de identidades de la sociedad quebequense; – construir la identidad social; – comprender que la democracia ciudadana es el resultado de un largo camino; – descubrir que el cambio social es tributario de la acción humana.
Componentes	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar los fundamentos de su identidad social: <ul style="list-style-type: none"> – poner de relieve los cimientos de su identidad individual; – calificar la participación en la vida colectiva; – establecer la relación de realidades sociales con la vida democrática; – comprender la utilidad de las instituciones públicas.
Criterios de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> – transferencia de conocimientos históricos; – consideración de la participación en la vida colectiva; – consideración del carácter plural de una sociedad.

<p>Expectativas del final del ciclo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre el plano de transferencia de saberes históricos el alumno: <ul style="list-style-type: none"> – utiliza conceptos relacionados con el objeto de concienciación; – despliega sus capacidades metodológicas; – establece una relación entre el pasado y el presente. • Sobre el plano de la consideración de la participación en la vida colectiva, el alumno: <ul style="list-style-type: none"> – evoca ocasiones de participación social o obstáculos que la dificultan; – pone de relieve principios y valores que están en la base de esta participación; • Sobre el plano de la consideración del carácter plural de la sociedad, el alumno: <ul style="list-style-type: none"> – muestra la diversidad de identidades sociales.
---	---

El gobierno de México (SEP, 2007), por su parte, presenta otro modelo. En las orientaciones para el currículo de Historia de la enseñanza secundaria destina un apartado dentro de la presentación del programa a “Preguntas frecuentes”. En este documento, las competencias se plantean a partir de la siguiente pregunta: “¿Cuáles es la relación de los programas de Historia en secundaria con las competencias del Perfil de Egreso de la Educación Básica?” La respuesta incluye las competencias siguientes: competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de información, competencias para el manejo de situaciones y competencias para la convivencia y para la vida en sociedad. La primera competencia está pensada para que el alumnado ubique procesos o sucesos en el tiempo, identifique múltiples relaciones, analice comportamientos humanos y, en definitiva, pueda llegar a comprender y a explicar los diferentes contextos o situaciones con los que se encuentre en la escuela y en la vida.

Las competencias para el manejo de información y de situaciones son de tipo metodológico, la primera, y conceptual, la segunda, y tienen relación con la obtención y el tratamiento de la información histórica y con el aprendizaje de conceptos temporales, como cambio y continuidad, que podrán aplicarse a muchas situaciones. Finalmente, las competencias para la convivencia y para la vida en

sociedad están destinadas a “propiciar que los estudiantes piensen y actúen con conciencia histórica y adopten actitudes y valores propios de una convivencia democrática e intercultural. Esto implica que se reconozcan como parte de su comunidad, nación y mundo y tomen decisiones responsables orientadas al beneficio colectivo al comprender que sus acciones tienen repercusiones”.

Al lado de las propuestas curriculares oficiales, existen otras propuestas realizadas por expertos, como resultado de sus investigaciones o de sus reflexiones. Es el caso, por ejemplo, de las propuestas en Francia por Stouder (2004) y Braxmeyer, Braxmeyer y Dos Santos (2007).

Stouder (2004), en su propuesta para la enseñanza de la historia en el liceo –etapa no obligatoria–, analizó las competencias que debía tener el alumnado que accedía a esta etapa después de finalizar la enseñanza obligatoria, el *collège*. En su opinión, los jóvenes franceses debían de haber adquirido las competencias siguientes:

- conocer los principales referentes de la historia de los hombres, saberlos situar en relación con otros con el fin de comprender la articulación y la significación;
- reconocer los documentos patrimoniales (textos fundamentales, obras principales);
- dominar un método para explotar los documentos: identificar las informaciones en un documento histórico, sobre un mapa, un croquis, un diagrama, poner en relación y cruzar datos, analizar críticamente los recursos de información o algunas interpretaciones;
- ser capaz de redactar un párrafo argumentado de 15 o 20 líneas, ordenando los conocimientos, buscando factores de explicación.

A partir del desarrollo de estas competencias, Stouder proponía que en el *lycée* el aprendizaje intelectual referido a las competencias disciplinares y transversales se centrara en el análisis intelectual requerido para la construcción del discurso histórico: identificar,

clasificar y poner en relación, realizar la síntesis, es decir, escribir o decir la historia. La primera capacidad a desarrollar consiste en la identificación de la información, identificación que supone el análisis del cuerpo documental. La segunda capacidad que el alumnado debe adquirir se refiere al tratamiento y a la organización de la información. Supone un primer examen crítico de la información, que requiere el desarrollo de otra competencia: la puesta en relación de informaciones (verificación por confrontación con otros documentos y con otras informaciones, relacionar el acontecimiento y su contexto). El alumno debe saber explotar la información para elaborar la argumentación (sacar de la información una idea fuerza, transformar las informaciones en argumentos y criticarlos). La última capacidad se refiere al dominio de la expresión escrita. El alumnado ha de desarrollar una forma de expresión argumentada, organizada y estructurada, respondiendo a una problemática dada. Es decir, ha de desarrollar su competencia narrativa. Son, como ha podido comprobarse, competencias que podríamos considerar metodológicas, y en las que el referente ciudadano presente en los documentos anteriores no aparece de manera explícita.

Algo parecido ocurre en la propuesta realizada por Braxmeyer, Braxmeyer y Dos Santos (2007) en su investigación sobre los logros alcanzados por el alumnado al finalizar la enseñanza obligatoria. Estos autores franceses han identificado tres grandes grupos de competencias –también de naturaleza metodológica–, a partir de los contenidos de los programas del *Collège* y del cuerpo de conocimientos de historia, geografía y educación cívica:

Competencia	Componentes
1. Identificar (leer e identificar; reconocer y nombrar)	<ul style="list-style-type: none"> – localizar, enumerar; contextualizar: situar en el tiempo y en el espacio, listar los elementos de un espacio, de un periodo, situar un acontecimiento, un hecho, en su contexto. Se evalúa lo que el alumno ha memorizado. – seleccionar una o más informaciones, implícitas o explícitas, en documentos o en su memoria;
2. Tratar la información (organizar) relativa a una situación	<ul style="list-style-type: none"> – clasificar, jerarquizar; – poner en relación, comparar informaciones, datos, cruzando diferentes lenguajes, establecer relaciones de causas y consecuencias.
3. Interpretar una situación (dar sentido)	<ul style="list-style-type: none"> – generalizar: mostrar una idea, dar un título, dar un nombre a un criterio, resumir, proponer una síntesis; – argumentar: explicar un acontecimiento, un hecho, justificar una afirmación, ilustrar con ejemplos, distinguir una información de una opinión, criticar una información, un documento,.... – realizar: utilizar el material documental y sus técnicas, reformular informaciones utilizando diferentes lenguajes (redacción, construcción de mapas, de esquemas, de croquis, de leyendas, ...).

En todos estos ejemplos se destaca que las competencias históricas tienen un componente práctico, procedimental. Indican que sólo podrán desarrollarse a través de la práctica, de actividades de enseñanza y aprendizaje que supongan retos cognitivos y predispongan al alumnado a querer construir sus conocimientos históricos enfrentándose a los mismos. Son competencias que requieren, fundamentalmente, de habilidades de alto nivel, pero también contenidos, puesto que sin ellos no se puede pensar ni se pueden desarrollar competencias de ningún tipo.

La reflexión sobre los contenidos históricos se ha subordinado en muchos países a las competencias. No hay duda de que en la enseñanza obligatoria los contenidos han de ser un medio para (en el caso de la historia) la formación de la ciudadanía democrática. Sin duda. Nadie puede pretender que en la enseñanza obligatoria haya que formar historiadores o historiadoras. Pero tampoco matemáticos o lingüistas. Hay que formar hombres y mujeres para que

ejerzan su ciudadanía de manera consciente y comprometida. Pero ello no puede hacerse en el vacío. Se requieren conocimientos, y se impone una reflexión sobre qué contenidos necesitan los jóvenes hoy y cómo deben vincularse con las competencias.

En opinión de Osandón y Ayala (2007, p. 79), “una competencia se evidencia cuando concurren simultáneamente unos saberes que se movilizan poniendo en juego ciertas capacidades del individuo frente a situaciones problemáticas que impone el campo contextual específico” (p. 78). Para estos autores, “el contenido en las competencias persiste como un recurso a ser “movilizado”, sin necesidad aparente de profundizar en la estructura, secuencias y límites que comporta aquello que se moviliza. Desde una perspectiva epistémica, aquello que se moviliza en el caso de la historia es acontecimiento, recuerdo, evidencia, concepto, narrativa; sin que podamos distinguir muy claramente cuándo opera o predomina una u otra cosa frente a un desempeño específico”.

En otro lugar (Pagès, 2007b) he sugerido algunos criterios para la selección de los contenidos históricos que me parece deberían ser aprendidos por los jóvenes al finalizar la enseñanza obligatoria. Existen también otras propuestas destinadas a ir más allá del clásico currículo cronológico y eurocéntrico (por ejemplo, Taylor, 2000; Rey y Staszewski, 2004; Biancardi, Rosso y Sarti, 2006).

Para Biancardi, Rosso y Sarti (2006), el desarrollo de las competencias históricas ha de programarse a lo largo de todo el currículo, de manera vertical, para hacer converger su desarrollo de manera progresiva, coherente y creíble con los contenidos. Optan por un desarrollo en espiral, basado más en la progresiva profundización de las competencias que en la clásica repetición de los contenidos. Entienden que en este proyecto formativo hay que explicitar los marcos epistemológicos, didácticos y formativos. El marco epistemológico ha de considerar los siguientes aspectos:

- la historia pasa por el **contraste con las fuentes**;
- **pensar históricamente** es escoger en el presente las raíces y las diversas estratificaciones del pasado, pero también tener

conciencia que cualquier pasado histórico es el resultado de una reconstrucción a partir de las demandas y de las necesidades del presente;

- de ahí deriva la complejidad del **hecho histórico**, que es el resultado de la interacción sistemática de distintas variables (por ejemplo: sujetos, sectores, tiempos, espacios), que pueden ser asumidas de vez en cuando como un punto de vista privilegiado;
- igualmente complejo es el **conocimiento histórico**, que precisamente por eso utiliza una pluralidad de instrumentos y de saberes: desde la sociología a la antropología, de la economía a la demografía” (p. 56).

Por su parte, en los marcos didáctico y formativo incluyen aspectos como la confrontación con las fuentes, la adquisición de una aproximación crítica, el conocimiento de las características de la historia y de sus métodos de investigación, en el primer caso, y el desarrollo de la capacidad de orientación en el presente y de proyección hacia el futuro, de la educación para la complejidad, de la educación para la convivencia civil, la interculturalidad, la paz, el desarrollo o la educación para la descentración, la comprensión del punto de vista del otro y la ampliación del punto de vista cultural, en el segundo.

Otras propuestas incluyen listados de conceptos y de procedimientos históricos con la intención de no dejarse arrastrar por la vorágine de los contenidos. Así, por ejemplo, lo hizo Taylor (2000) después de analizar y comparar la situación de la enseñanza de la historia y de su investigación en el mundo. Este autor australiano propone la siguiente relación de categorías de pensamiento y de comprensión histórica, y de conceptos y habilidades:

- una comprensión del uso y del valor de diferentes formas de evidencia;
- una capacidad para establecer relaciones causales entre evidencias;
- una comprensión del cambio en el tiempo;

- una habilidad para observar acontecimientos desde el punto de vista de los participantes (empatía);
- una habilidad para matizar (*to sift*) a través de pruebas, para producir hipótesis de trabajo y producir conclusiones (explicación histórica) que son de composición abierta, por ejemplo, que no están necesariamente de acuerdo con la interpretación del profesor;
- una habilidad para presentar un informe y ubicar los acontecimientos en su propio contexto histórico.

Los siguientes conceptos y habilidades en historia son comunes en los currículos de los diferentes estados y territorios australianos:

Conceptos	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> – cambio – causalidad – colonialismo – comprensión – conciencia – continuidad – cultura – democracia – discriminación – empatía – evolución – género – herencia – impacto o consecuencias – imperialismo – invasión – multiculturalismo – raza y etnicidad – revolución – solución – valores 	<ul style="list-style-type: none"> – analizar – argumentar un caso – clasificar – comparar evidencias y representaciones – contar historias – describir – diseñar – entrevistar – escribir informes y ensayos – escuchar – establecer <i>rankings</i> – evaluar evidencias – explicar – investigar – organizar – presentar oralmente – realizar modelos – <i>role play</i> – sintetizar

También basan su propuesta en listados parecidos Rey y Staszewski (2004). Para estos autores, saber cuáles son las macrocompetencias históricas, cuya apropiación es necesaria para ejercer el “oficio” de ciudadano activo, no es suficiente para determinar la elección

de contenidos a enseñar, puesto que la adquisición de cada una de las competencias necesita la apropiación de toda una serie de competencias más elementales, que serán adquiridas mediante el aprendizaje de algunos conceptos, procedimientos y actitudes. Estos son algunos ejemplos de su propuesta:

Actitudes	Procedimientos	Conceptos
<ul style="list-style-type: none"> – curiosidad intelectual; – voluntad de comprender; – voluntad de actuar sobre el entorno; – espíritu crítico; – exigencia de rigor, de precisión; – aptitud para descen- trarse (colocarse mentalmente en un punto de vista distinto del suyo); – aptitud para distinguir las ideas de las personas que las defienden para poder adoptar o combatir las ideas sin identificarlas con las personas que las tienen. – etcétera. 	<ul style="list-style-type: none"> – distinguir, en un texto o en un discurso, un hecho de una opinión; – analizar los argumen- tos de un texto o de un discurso; – hacer una exposición oral ante un grupo sin leer un texto; – comparar ideologías diferentes; – encontrar rápida- mente una informa- ción precisa en una enciclopedia o en una biblioteca; – encontrar rápidamen- te una información precisa en Internet con la ayuda de mo- tores de búsqueda. – etcétera. 	<ul style="list-style-type: none"> – relación de causa- efecto; – relación dialéctica; – reforma; – revolución; – tasa de natalidad, de mortalidad, de fecundidad; – democracia política; – dictadura política; – poderes legislativo, ejecutivo, judicial; – colonización, desco- lonización, imperialis- mo político; – sindicato; – partido político; – clase social. – etcétera.

Sin duda, para el desarrollo y el aprendizaje de las competencias son necesarias propuestas como las anteriores. La eficacia de un currículo por competencias depende, en buena medida, de la selección de contenidos, habilidades y actitudes, y de su concreción en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Por esto todas las propuestas y reflexiones que se hagan en el sentido de ir más allá de una selección de contenidos basadas en hechos históricos, y en etapas o periodos históricos, redundarán, en mi opinión, en la mejora de la enseñanza. Por esta razón propuse los siguientes criterios para la selección de los contenidos de historia en la enseñanza obligatoria (Pagès, 2007b):

- Problematizar los contenidos históricos escolares.
- Potenciar más la enseñanza del siglo XX. “El presente y el futuro inmediato –ámbitos de la acción de nuestros jóvenes escolares– son, como es sabido, mucho más el resultado de lo que sucedió en el siglo pasado que no de lo que sucedió en El Renacimiento o la Edad Media. Hace falta, por ejemplo, estudiar mucho más de lo que se estudia el franquismo y sus repercusiones para los pueblos y los hombres y las mujeres de España. Esto no significa que no deban estudiarse otros periodos anteriores. Significa que debemos pensar muy bien qué debemos enseñar para que los chicos y las chicas al finalizar la escolaridad obligatoria sepan qué está pasando en España, en Europa y en el mundo y puedan tener una opinión personal al respecto e intervenir como ciudadanos formados e informados ante aquellas situaciones que requieren un posicionamiento, y a veces, una acción explícita de la ciudadanía” (p. 212).
- Fomentar más los estudios comparativos. “Comparar qué ocurre en una determinada situación conflictiva o en una actividad económica o política en dos países distintos o qué ocurrió en un periodo concreto del pasado de un país con lo que está ocurriendo hoy en el mismo país o en otro, permite, por un lado, relativizar lo propio y, además, facilita el aprendizaje de los procesos sociales y de los conceptos que los explican” (p. 212).
- Potenciar el estudio de casos y evitar enfoques excesivamente generales.
- Conceder mucho más protagonismo a los hombres y a las mujeres concretas, a quienes han ocupado y ocupan los territorios y a quienes han protagonizando los cambios y las continuidades históricas. “En primer lugar a las mujeres que siguen estando marginadas en la mayor parte de los textos que se utilizan en la enseñanza de la historia. Pero también debe darse más protagonismo a la gente de la calle, a los cam-

pesinos y a las campesinas, a los obreros y a los artesanos, a los inmigrantes –a los de hoy pero también a los de ayer–, a los esclavos –también en España hubo esclavos–, a los gitanos y gitanas, un colectivo que hace muchísimos años que cohabita entre nosotros –no con nosotros– pero cuya historia y cuya cultura es ignorada en la enseñanza de la historia. Y, por supuesto, a la historia de los y de las inmigrantes actuales” (pp. 212-213).

- Renunciar a la “antropomorfización” de las realidades objeto de estudio, de nuestros países, de nuestras naciones. “España, Francia, Europa... no existen. No son objetos ni seres ni personas. Son constructos del pasado que perduran en el presente, que nos permiten ubicarnos, identificarnos, saber de dónde venimos, compartir una misma cultura, convivir en un mismo territorio y participar en su construcción o en su destrucción, etc... pero son constructos que no existirían si no hubiese habido unos hombres y unas mujeres que los crearon, otros que los continuaron y nosotros que les damos vida y sentido. Su pervivencia en el futuro será, en buena parte, una consecuencia de la creación de una conciencia histórica, de una conciencia ciudadana, en las nuevas generaciones” (p. 213).

Soy consciente de que los cambios de los contenidos de historia no son fáciles de asumir ni por los políticos, que aprueban los currículos, ni por el profesorado, ni siquiera por expertos en didáctica de la historia. El fuerte peso de la tradición hace que las rutinas y las continuidades resistan los embates de los cambios. Un ejemplo lo encontramos en los propios currículos basados en competencias. Por ejemplo, en el currículo de Catalunya para la ESO. En el primer curso (12-13 años), la historia comparte espacio con la geografía. La programación de historia sigue el clásico modelo etapista: desde los orígenes –las sociedades prehistóricas– a finales del mundo romano. En total, unos cinco grandes temas (la vida de los pueblos

prehistóricos, las primeras civilizaciones urbanas, los pueblos colonizadores del Mediterráneo, la Grecia clásica y el Imperio romano, el cristianismo). En segundo, y también compartiendo espacio con la geografía, las Edades media y moderna, con temas como la Europa feudal, el Islam, la Corona catalano-aragonesa, el Imperio español, Cataluña bajo el Imperio español y el siglo XVIII. En tercero, el espacio lo ocupa íntegramente la geografía, mientras que en cuarto (15-16 años) el protagonismo recae en la historia y en el presente: del Antiguo Régimen al mundo actual, pasando por las revoluciones Industrial y Francesa, la evolución política de España en el XIX, los fascismos y los comunismos, los grandes conflictos del XX, la II República, la Guerra Civil española y el franquismo y, por supuesto, la evolución de la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días. Y no es el único caso. El currículo del Ministerio de Educación español y los de las Comunidades Autónomas siguen la misma organización. Y ejemplos parecidos podemos hallarlos en los países que he ido citando en el trabajo (Quebec, Francia, Italia, Bélgica, México) y, por supuesto, en los que no he citado (Gran Bretaña, Estados Unidos y la mayor parte de los países latinoamericanos).

Esta situación no debería, no obstante, ser un impedimento para transformar las prácticas y otorgar protagonismo al alumnado para aprender historia. Existen investigaciones que una y otra vez reclaman la necesidad de pensar más en términos de calidad que de cantidad. Existen propuestas en que han primado tanto los contenidos como los procedimientos, haciendo un importante trabajo de selección y secuenciación. Por ejemplo, la propuesta para el desarrollo de habilidades históricas, realizada por parte de las autoridades educativas inglesas (DES, 1985).

Bajo el epígrafe de “Algunas habilidades para el progreso de los alumnos en habilidades históricas” (6 a 16 años), se presentaron las siete habilidades siguientes, secuenciadas por bloques de edad (hasta los 8, 10, 12, 14 y 16 años):

- habilidades para la búsqueda de información;
- habilidades en cronología;

- habilidades en la utilización del lenguaje y de las ideas históricas;
- habilidades para el análisis de las evidencias;
- habilidades para la comprensión empática;
- habilidades para formularse preguntas históricas; y
- habilidades de síntesis y comunicación utilizando ideas básicas.

Veamos, como ejemplo, el detalle de las habilidades para el análisis de las evidencias:

Edades	Habilidades
8 años	<ul style="list-style-type: none"> – Describir las características principales de evidencias concretas del pasado (ilustraciones, objetos, edificios) y formular hipótesis sobre ellas. – Familiarizarse con el uso de la pregunta: ¿Cómo lo sabemos?
10 años	<ul style="list-style-type: none"> – Definir con palabras sencillas “fuente” y “evidencia”. – Hacer deducciones a partir de documentos escritos y evidencias materiales (ilustraciones, objetos,...). – Describir las principales características de mapas sencillos, diagramas, gráficos,... – Formularse cada vez más la pregunta: ¿Cómo lo sabemos?
12 años	<ul style="list-style-type: none"> – Conocer la variedad de evidencias históricas de distintos periodos. – Distinguir entre fuentes primarias y secundarias y hacer inferencias de las mismas. – Reconocer lagunas en las evidencias. – Interpretar fuentes gráficas sencillas.
14 años	<ul style="list-style-type: none"> – Comparar informes sobre un mismo acontecimiento y observar contrastes y diferencias. – Reconocer que las fuentes pueden no ser imparciales. – Distinguir hechos de opiniones. – Interpretar fuentes estadísticas sencillas.
16 años	<ul style="list-style-type: none"> – Diferenciar fuentes relevantes de las irrelevantes. – Comparar varias fuentes y hallar contradicciones y lagunas. – Reconocer prejuicios y propaganda.

Recuperar propuestas como ésta, o presentar nuevas propuestas fruto de las investigaciones que se están realizando, permitirá, sin duda, una mejora en la enseñanza y el desarrollo de las competencias ciudadanas. Sirva como ejemplo la propuesta de Barton y Levstik (2004), realizada desde los supuestos de la teoría sociocultural.

Para estos autores, el análisis sociocultural del que parten se centra menos en la cognición individual que en la práctica social (lo que la gente hace en contextos concretos más que el conocimiento conceptual o procedimental que existe en sus cabezas). Consideran que para “hacer historia” los estudiantes han de realizar cuatro acciones específicas: **1.** identificar, es decir, realizar conexiones entre sí mismos y la gente con los acontecimientos del pasado; **2.** analizar, es decir, establecer relaciones causales; **3.** responder moralmente, es decir, recordar, admirar o condenar a gente y acontecimientos del pasado; y, finalmente, **4.** exhibir sus conocimientos, la información que han aprendido del pasado, mostrar sus narrativas.

Como puede comprobarse, existen muchas propuestas que abren enormes expectativas al futuro de la enseñanza de la historia y al desarrollo de competencias sociales e históricas. En opinión de Éthier y Lefrançois (2008, p. 31), que comparto, “el desarrollo de competencias de naturaleza social e histórica forma parte de un desarrollo global de la persona y toca inevitablemente varias facetas de su actividad (tanto política como privada)”. Pero “desconocemos en qué ocasiones, en qué condiciones y de qué maneras se moviliza el alumnado y transmite las competencias que se consideran desarrolladas en clase de historia y ciencias sociales”. Para estos autores canadienses, “los objetivos de la formación histórica y cívica se basan no sólo en el hecho de cultivar un sentido de la justicia, una virtud de civilidad, un compromiso político profundo o incluso una identidad común, sino también en un nuevo deber de razón recíproca que debe asumir la ciudadanía: el de debatir juntos con el objetivo de justificar las decisiones colectivas en el mayor grado posible” (p. 32). Habrá que ver cómo estos objetivos se materializan en el futuro.

ALGUNOS ANTECEDENTES: LA PEDAGOGÍA POR OBJETIVOS

El futuro es el reto. En el pasado podemos, sin embargo, obtener ideas e informaciones sobre lo que hubiera podido pasar, pero no

pasó. La importancia de conocer qué se debe enseñar de historia o qué deben aprender los jóvenes de historia viene de lejos, prácticamente de los orígenes de su enseñanza. Sin embargo, este conocimiento no generó, durante los largos años de hegemonía de las historias nacionales, ningún tipo de problemas, ni causó demasiadas polémicas. Era, supuestamente, un conocimiento objetivo que el alumnado tenía que aprender sin más; es decir, tenía que memorizar mecánicamente para demostrar donde fuere que era un buen ciudadano de su nación.

Con el tiempo, sin embargo, se vio que el enfoque factual y cronológico de las historias nacionales no funcionaba ni para la selección de contenido ni para su secuencia en etapas, ciclos y cursos. Y mucho menos para generar aprendizajes duraderos y aplicables a la vida. Algo parecido ocurría en otras disciplinas. Y, por esta razón, empezaron a aparecer propuestas alternativas, tanto desde la escuela activa como desde otras instancias vinculadas a la educación y a la enseñanza. Cabe recordar, sin profundizar en ellas, las reflexiones y las ideas de Dewey sobre la enseñanza de la historia y de la geografía, de Cousinet o de Jeffreys, y de un largo etcétera de autores de finales del siglo XIX y de la primera mitad del XX, que ofrecieron interesantes propuestas sobre contenidos y métodos de enseñanza de la historia, basados tanto en el protagonismo del alumnado como en su utilidad social.

Sin embargo, una de las propuestas alternativas más cercanas en el tiempo es la que se derivó de la pedagogía por objetivos. Es verdad que la pedagogía por objetivos, y que propuestas de taxonomías como las de Bloom, obedecen a una racionalidad diferente a la de las competencias (Bolívar, 2008). Pero también lo es que la pedagogía por objetivos pensaba en otorgar protagonismo al alumnado en su aprendizaje y racionalizar la enseñanza a través de otras vías, distintas a la imposición de unos contenidos escolares derivados de la lógica disciplinar. Otra cosa es si lo consiguió. Además, las competencias, al igual que los objetivos, sólo se desarrollan si se aprenden como resultado de algún proceso de enseñanza, se

evalúan de manera parecida a los objetivos y a las capacidades y, en ambos casos, son la consecuencia del diseño y de la realización de unas actividades de aprendizaje que contienen conocimientos, procedimientos o habilidades y actitudes.

Tal vez por ello sea aconsejable una relectura de algunas de las propuestas vinculadas a la pedagogía por objetivos para, entre otras cosas, evitar caer en errores a la hora de diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje –hoy en muchos textos se denominan competencias a los objetivos–, y para evitar los dogmatismos en que se cayó a la hora de aplicar mecánica y formalmente el currículo por objetivos.

En el momento de la expansión de la pedagogía por objetivos se asistió a algo parecido a lo que está ocurriendo actualmente: una preocupación entre el profesorado por saber qué era un “objetivo educativo”, qué incluía, cuál era su función, cómo se debía llevar a la práctica, etcétera. Más o menos como ocurre con las competencias, aparecieron distintas definiciones, y cada autor ponía el énfasis en aquello que, desde su punto de vista, le parecía más relevante. A modo de ejemplo de su aplicación en la enseñanza de la historia, presento las principales características de uno de los debates más relevantes entre partidarios y contrarios a la aplicación de la pedagogía por objetivos a la historia, y una propuesta de adaptar las taxonomías de Bloom a su enseñanza.

En el debate sobre qué se debía entender por “objetivo educativo” en la enseñanza de la historia destacan los trabajos de Coltham y Fines (1971) y Gard y Lee (1978).

Para Coltham y Fines (1971), un objetivo educativo “describe primeramente lo que un estudiante puede hacer como resultado de haber aprendido algo; en segundo lugar, describe lo que un observador [...] puede ver que hace el estudiante de modo que puede juzgar si el objetivo ha sido alcanzado con éxito o no. Y en tercer lugar, el objetivo, al describir lo que el estudiante habrá conseguido también indica qué tipo de experiencia educativa requiere si ha de alcanzar el objetivo” (de la edición española, 1982, p. 138).

Para estos autores, los objetivos educativos en historia se podían agrupar en las cuatro grandes categorías:

<p>A. Actitudes hacia el estudio de la historia (vinculación emocional de los estudiantes al estudio de la asignatura; aspectos afectivos de la personalidad de los estudiantes)</p> <ol style="list-style-type: none">1. Atención2. Respuesta3. Imaginación
<p>B. Naturaleza de la disciplina (análisis de la forma específica de conocimiento, comportamiento cognitivo)</p> <ol style="list-style-type: none">1. Naturaleza de la información2. Procedimientos de la organización3. Productos
<p>C. Habilidades y destrezas (relevantes del conocimiento histórico, comportamiento cognitivo)</p> <ol style="list-style-type: none">1. Adquisición de vocabulario2. Destrezas referenciales3. Memorización4. Comprensión5. Traducción6. Análisis7. Extrapolación8. Síntesis9. Juicio y evaluación10. Destrezas de comunicación
<p>D. Resultados educativos del estudio (contribución de la historia al desarrollo personal del estudiante)</p> <ol style="list-style-type: none">1. Intuición2. Conocimiento de valores3. Juicio razonado

El trabajo de Gard y Lee (1978) es un análisis a las aportaciones de Coltham y Fines, y una crítica a algunos de sus supuestos: “Aunque nuestro capítulo es crítico, no debe pensarse que estamos en contra de las aspiraciones generales que para la enseñanza de la historia han hecho Coltham y Fines. Nosotros compartimos sus puntos de vista en lo referente a su énfasis en la participación del alumnado en el aprendizaje de la historia, señalando que éste no se enfrenta con la historia como una *tabula rasa* sino que él mismo posee su ‘propio fondo de conocimiento personal y experiencia’, tratando a la histo-

ria como un modo de investigar sobre el pasado, más que como un ente para adquirir información. Nuestra aseveración se basa en el hecho de que la forma en la que Coltham y Fines han seguido para articular estas aspiraciones y las confusiones que nos presentan, han contribuido a llegar a conclusiones erróneas” (p. 168 de la edición en español).

Una de las críticas más importantes de estos autores se refiere a la concepción de objetivo educativo mantenida por Coltham y Fines. “Los Objetivos Educativos para el Estudio de la Historia –afirman Gard y Lee– tienen como premisa básica la suposición de que es posible y útil producir una lista de objetivos para la enseñanza de la historia. Estamos de acuerdo en que los profesores de historia necesitan pensar mucho sobre lo que están intentando lograr pero, como hemos intentado mostrar, los objetivos precisos deseados por Coltham y Fines son (al menos) extremadamente difíciles de formular en historia, y desde luego, su valor y la posibilidad de lograrlos, es un asunto dudoso para una amplia gama de disciplinas. [...]. Pensamos que el enfoque de objetivos de ‘comportamiento’ sólo ofrece una falsa precisión, y que probablemente causará más daño que bien al deformar la historia en aras a unos propósitos de valoración. Esta deformación es tanto más seria porque [...] Coltham y Fines están presentando no tanto una lista de objetivos como un análisis parcial de la disciplina de la historia” (p. 188 de la edición española).

La apuesta de la pedagogía por objetivos generó, además de debates, importantes reflexiones y propuestas curriculares, como hoy ocurre con el currículo por competencias. Sin embargo, aportaciones como las de Orlandi (1975) o la de Lafourcade (1972) para la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, tuvieron más trascendencia en la programación y en la evaluación que en el diseño de actividades de aprendizaje. No pretendían cambiar grandes cosas ni entraban en el debate sobre la naturaleza del saber histórico escolar –tal vez porque procedían de otros ámbitos disciplinares–, pero ofrecían sugerencias para plantear las actividades de aprendizaje de manera bastante distinta del enfoque memorístico tradicional.

Lafourcade ofreció una propuesta de objetivos de estudios sociales utilizando la taxonomía de Bloom, que “las comisiones de los distintos ciclos y establecimientos reajustarán y redefinirán de acuerdo a las exigencias y requerimientos más específicos del grado, curso o fase respectivos” (p. 335). Esta propuesta estaba enmarcada por consideraciones como las siguientes:

“La incorporación del niño al complejo social que le haya tocado en suerte, la toma de conciencia de su propia ubicación dentro de un sistema de valores y pautas cada vez más carentes de permanencia y estabilidad; la necesidad de compartir sus días con seres que se le vinculan de diverso modo y ante los cuales de continuo deberá calibrar sus expectativas y *roles*; la comprensión de las fuerzas que impulsan sus destinos y el de los demás, e infinidad de problemas que irán exigiendo la participación de sus propios mecanismos de comprensión y adaptación, representan situaciones hacia las cuales las instituciones escolares, como órganos vivos de la estructura social, deberán dirigir sus mejores influencias con el objeto de resolverlas con la mayor eficacia” (p. 334).

Como puede comprobarse en el texto anterior, estas reflexiones no están muy lejos de reflexiones parecidas relacionadas con las necesidades que la sociedad de la información y de la comunicación plantea a la ciudadanía y con el aprendizaje a lo largo de la vida.

Esta preocupación estuvo presente también en la obra de Scipione Guarracino (1984). Guarracino intentó relacionar las taxonomías con los contenidos de historia y propuso, siguiendo a Bloom, una taxonomía de objetivos para su enseñanza. Consideró cinco finalidades principales de la enseñanza de la historia: *a)* conocer los hechos; *b)* comprender los problemas de funcionamiento y transformación de los sistemas sociales; *c)* dominar algunos instrumentos operativos y conceptuales de los que se sirve el historiador; *d)* percibir una relación de solidaridad entre el pasado y el presente; *e)* desarrollar una “necesidad de historia” que se sustanciase en la aceptación del “principio de realidad”, entendida históricamente. “Sobre las dos últimas finalidades, que podríamos definir también

en términos de *coscienza storica* y de *senso storico*, un análisis llevado a cabo en términos rigurosamente comportamentales tendría muchas objeciones de fondo. Pero dejemos este punto [...], lo que ahora me parece que vale la pena intentar es la traducción de las tres primeras finalidades en una taxonomía más articulada y completa” (p. 139). Esta taxonomía debía, para Guarracino, encontrar una correspondencia entre la historia que se enseña y la historiografía que investiga. Guarracino aplicó su propuesta de taxonomía a un trabajo de Marc Bloc del año 1947, titulado “Cómo y por qué finalizó la esclavitud antigua”.

La propuesta de Guarracino (1984, pp. 143-146) incluía objetivos referidos a:

1. Conocimiento de datos	1.1. Conocimientos de terminología. 1.2. Conocimientos de hechos específicos. 1.3. Conocimiento de secuencias. 1.4. Conocimiento de clasificaciones.	
	1.1. Conocimiento de terminología.	1.1.1 Conocimiento de terminología común. 1.1.2. Conocimiento de términos históricamente situados (significado que se otorgaba en el pasado a determinados términos). 1.1.3. Conocimiento de términos de uso común en la historiografía (feudalismo, burguesía, Edad Media). 1.1.4. Conocimiento de términos en uso en las ciencias sociales y asumidos en la historiografía (mercado, demanda).
2. Conceptualización	2.1. Posesión de conceptos. 2.2. Definición compleja de conceptos. 2.3. Comprensión de una fuente.	
3. Elaboración	3.1. Crítica de la fuente.	3.1.1. La fuente en el sentido formal. 3.1.2. La fuente en el sentido sustancial.
	3.2. Examen de las fuentes.	3.2.1. Aplicación de conceptos ordenadores y clasificadores. 3.2.2. Operaciones cuantitativas. 3.2.3. Operaciones cartográficas, sobre datos y sobre flujos.

<p>4. Análisis</p>	<p>4.1. Análisis de textos (fuentes e historiografía).</p>	<p>4.1.1. Distinción entre hechos y problemas. 4.1.2. Distinción entre hechos e hipótesis. 4.1.3. Distinción entre conclusiones y argumentaciones. 4.1.4. Distinción entre juicios de hecho y juicios de valor. 4.1.5. Distinción entre presupuestos explícitos y presupuestos implícitos.</p>
	<p>4.2. Análisis de la situación (a partir de una fuente, escrita o no, o de un texto historiográfico).</p>	<p>4.2.1. Búsqueda de los elementos (variables sociales, instituciones, fuerzas políticas, etcétera). 4.2.2. Búsqueda de las condiciones necesarias y suficientes; distinción entre las condiciones inmediatas y las lejanas. 4.2.3. Búsqueda de las relaciones entre elementos y construcción de sistemas de relación entre más elementos. 4.2.4. Representación estadística de las relaciones halladas. 4.2.5. Comparación con la cartografía. 4.2.6. Detección de los problemas. 4.2.7. Localización y crítica de las fuentes. 4.2.8. Formulación de hipótesis.</p>
<p>5. Explicación</p>	<p>5.1. Localización de teorías histórico-sociales. 5.2. Aplicación de teorías y verificación de hipótesis. 5.3. Búsqueda de las teorías y de las hipótesis presentes en un determinado texto historiográfico. 5.4. Comparación entre diferentes interpretaciones historiográficas.</p>	
<p>6. Valoración</p>	<p>6.1. Examen de los presupuestos culturales e ideológicos de la historiografía. 6.2. Comparación entre los grandes modelos historiográficos, por ejemplo materialismo o idealismo, Marx o Toynbee. 6.3. Juicio global sobre el significado o el valor de una institución, de un gran acontecimiento, de un periodo.</p>	

Como puede comprobarse, Guarracino no se limitó a aplicar mecánicamente las taxonomías sin tener en cuenta las características del conocimiento histórico. Como tampoco lo hicieron Coltham y Fines. Sus aportaciones, sin embargo, tuvieron escaso eco en los centros de enseñanza secundaria italianos, y se fueron olvidando a medida que la pedagogía por objetivos fue perdiendo terreno en el debate curricular. En mi opinión, sin embargo, algunas de estas

propuestas, como, por ejemplo, las que tienen relación con aspectos metodológicos y con el análisis, pueden y deben recuperarse en el diseño y la programación de actividades de aprendizaje. Picht (2002), en el informe de síntesis de un debate organizado por el Consejo de Europa sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia a finales del siglo XX, recordó que “La honestidad y la reflexión metodológicas constituyen la mejor educación cívica que la enseñanza de la historia puede transmitir”. Para Pitch, “el ejercicio más difícil para una comprensión de la historia y de sus interpretaciones [es] la toma en consideración de la pluralidad de perspectivas igualmente justificadas y el análisis de sus fundamentos debidos a la variedad de experiencias, de intereses y de creencias. [Se trata de] conducir a enseñantes y alumnos a la distinción a menudo difícil entre hechos y opiniones y al análisis crítico de presupuestos, de prejuicios y de estereotipos.

La enseñanza de la historia deviene así en un esfuerzo continuo de reflexión crítica sobre los recursos, las ideologías y los intereses que determinan la montaña de datos, documentos e imágenes. Comprender la historia a través de una perspectiva plural de relatos y de argumentaciones es alcanzar una formación intelectual y moral de alto valor” (p. 98). Esto era, probablemente, lo que pretendían autores como Coltham, Fines y Guarracino, entre otros, con su propuesta de aplicar las taxonomías de objetivos a la enseñanza de la historia.

La necesidad de otorgar protagonismo al alumnado no se reduce ni mucho menos a las propuestas derivadas de la pedagogía por objetivos. La preocupación para que el alumnado tuviera un papel activo en la construcción de conocimientos y desarrollara habilidades de pensamiento es fundamental en la escuela activa. Pero también lo es para otros enfoques. Por ejemplo, para Gardner y para quienes comparten con él la enseñanza de la comprensión, para aquellos que han apostado por una enseñanza del pensamiento crítico y creativo, o por una enseñanza a partir de problemas. Todos ellos tienen, en mi opinión, no sólo cabida dentro de un currículo por compe-

tencias, sino que deberían utilizarse como referentes para ilustrar cómo se deben aplicar las competencias en la programación de actividades y su enseñanza.

Gardner y sus colegas de la Universidad de Harvard (por ejemplo, Stone Wiske, 1999, Blythe, 1999) consideran que los alumnos han de desarrollar en las escuelas la comprensión. Para ello deben aprender haciendo y deben cambiar activamente su opinión. “Las nuevas normas curriculares establecidas por educadores en una amplia variedad de temas exigen que el trabajo escolar se centre en el desarrollo conceptual, el pensamiento creativo, la resolución de problemas y la formulación y comunicación de argumentos atractivos” (Stone Wiske, 1999, p. 23). Rojas (2007, p. 64) ha valorado desde la perspectiva de las competencias las propuestas de este grupo:

El modelo de enseñanza para la comprensión (EpC) es una propuesta de desarrollo de competencias. [...]. Comprender supone usar el conocimiento, saber relacionarlo, extrapolarlo a otras situaciones y expresar, con palabras propias, un tópico o materia. Es decir, en el ámbito de la historia significaría transitar de la repetición de la información al uso de la misma. Saber vincular el pasado con el presente, saber mirar la realidad desde distintas perspectivas, aprender a nombrar la realidad con categorías propias y llevar a cabo acciones específicas que permitan poner en práctica lo aprendido.

La aplicación a la práctica exige cabezas bien organizadas y con capacidad de pensar por sí mismas. La formación del pensamiento social e histórico ha tenido en el pensamiento crítico y en el pensamiento creativo dos importantes tradiciones. Tulchin (1987), por ejemplo, definía el pensamiento crítico como “una combinación de aptitudes, competencias, actitudes y disposiciones utilizadas en el pensamiento de evaluación razonado que requiere un juicio cuidadoso o una reflexión continua” (p. 241). Y entendía que el alumnado debía utilizar “herramientas y métodos del pensamiento crítico para evaluar evidencias, detectar inconsistencias e incompatibilida-

des, sacar conclusiones válidas, construir hipótesis y darse cuenta tanto de las posibilidades de opiniones como de los hechos a la hora de estudiar esta historia. [Los estudiantes] manejan materiales controvertidos y preguntan y buscan contestaciones a cuestiones difíciles; cómo pensar de una forma crítica sobre una información y cómo tratar ésta” (pp. 247-248). Tulchin ilustra su propuesta en el estudio de la Segunda Guerra Mundial y del holocausto.

También Dhand (1994) ha defendido la necesidad de la formación del pensamiento crítico. Para este autor, la meta básica de la educación es desarrollar en el alumnado la habilidad de pensar, sentir y hacer. Y la función del pensamiento crítico es animar a los estudiantes a pensar críticamente los problemas públicos, aprendiendo a valorar afirmaciones, acontecimientos, ideas, experiencias, etcétera. La propuesta de Dhand incluye un conjunto de habilidades del pensamiento crítico, las conductas de un pensador crítico, los métodos para la enseñanza del pensamiento crítico, los principios que deben guiar a los profesores y un conjunto de sugerencias para la implementación del pensamiento crítico. Entre las habilidades destacan, por ejemplo, las siguientes: descubrir sesgos en las fuentes conocidas, descubrir información irrelevante, determinar si los hechos justifican o avalan una generalización, distinguir entre hechos y juicios de valor, juzgar la solidez de un argumento, etcétera. Algunas de ellas son comunes a otros listados de objetivos o de procedimientos históricos.

Finalmente, la aproximación a partir de problemas ha sido apoyada y tratada por muchos autores. Este es un enfoque de la enseñanza de la historia que no sólo permite el desarrollo de competencias, sino fundamentalmente visualiza su significado; es decir, permite acercarse a la comprensión de un problema desde la historia, y también facilita su interpretación y la participación en su resolución.

LAS COMPETENCIAS, LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA Y SU EVALUACIÓN

Una de las principales críticas a la pedagogía por objetivos era que se basaba en una concepción conductista del aprendizaje, que se traducía en la evaluación y la medida de los aprendizajes realizados. No parece que, en este caso, las diferencias sean muy profundas. La evaluación se está convirtiendo en la principal obsesión de los currículos basados en competencias. Y está desvirtuando los buenos propósitos que se contemplan en muchos discursos. El profesorado parece que interpreta que competencias es igual a resultados de aprendizaje y a evaluación.

Por esta razón, empiezan a aparecer algunos textos dirigidos al profesorado para el desarrollo y la evaluación de las competencias. Estos textos se caracterizan por contener muchos ejemplos prácticos, brevemente contextualizados. En ellos se proponen, además, algunas definiciones y tipologías de competencias de historia.

Para Biancardi, Rosso, y Sarti (2006), “la didáctica por competencia no es sólo la asunción de un horizonte de referencia, sino sobretudo una práctica concreta que rediseña la enseñanza y el aprendizaje, abandonando la modalidad prevalentemente transmisiva. [...]. Enseñar por competencias supera la división entre la didáctica centrada en el alumno y la didáctica centrada en el saber (la disciplina), en cuanto una didáctica activa, laboratorial, pone en juego a ambas” (p. 43).

La competencia implica la lógica del aprendizaje en espiral, en tanto que son objetivos recurrentes que se desarrollan durante toda la formación y a un nivel de dominio cada vez mayor. Para estos autores, “El plano de estudio vertical de la competencia es el plano de los aprendizajes que en vista de un estándar final proyecta la acción y las etapas que servirán a los estudiantes para construir la competencia” (p. 45). Esto exige:

- poner en el centro aquello que un estudiante debe aprender a hacer antes que una lista de contenidos a adquirir pasivamente;

- prestar atención a la secuencia de contenidos y métodos (que están confiados a la autonomía), a las metas formativas, a las competencias que los estudiantes deberán adquirir al término de una cierta fase de estudio.

Estas intenciones son coherentes con la racionalidad que está detrás de las competencias, pero por desgracia no son las más comunes. Al contrario.

Así, por ejemplo, lo pone de relieve Aldana (2003, p. 11) en su trabajo para evaluar competencias. Para este autor colombiano, las competencias son “las capacidades que tenemos y desarrollamos a la hora de responder ante las exigencias que se nos presentan. Aparecen como acciones que desarrollamos correctamente, después de haber aprendido y entendido los conocimientos que la escuela nos ha permitido elaborar”. Para Aldana “se evalúan las acciones de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo como los modos fundamentales de participación y construcción de lo social”.

Afirma, en la breve justificación a su propuesta de preguntas para la evaluación, que “es competencia de nosotros en Historia interpretar los eventos en lo local, nacional e internacional; al estudiar las causas y las consecuencias de los fenómenos ocurridos asumimos la responsabilidad ante los hechos, nos comprometemos y buscamos caminos que mejoren la vida” (pp. 11-12). Y añade más adelante que la historia “nos ubica en el pasado y en el presente, nos ayuda a construir futuro, cuando interpretamos las características de los pueblos, su organización y su forma de vida [...]. Nuestra misión es generar sentido de participación en la comunidad para construir el presente con hechos que den significado a la sociedad” (Aldana, 2003, p. 14).

La tipología de preguntas que han de permitir comprobar si el alumnado ha desarrollado estas competencias es la siguiente: pregunta abierta, preguntas de complementación, preguntas de verdadero y falso, pareamiento, selección múltiple con única respuesta, selección múltiple con dos respuestas.

Bloques	Núm. de preguntas	Ejemplos de indicadores específicos de logro
Los grandes imperios medievales y el sistema de producción feudal (4 indicadores específicos de logro)	33	Ejemplo 2: Establezco relaciones entre hechos históricos sucedidos durante el feudalismo con los acontecimientos actuales que caracterizan nuestra sociedad, explico las razones que provocaron algunos de estos acontecimientos y planteo ideas y conceptos que faciliten su comprensión.
El paso de la producción feudal a la producción capitalista (4 indicadores específicos de logro)	28	Ejemplo 4: Identifico los ideales, los planteamientos y los valores heredados de la Edad Moderna, explico su influencia en la sociedad de la época y la actual, y valoro el papel del hombre como ser activo del proceso histórico
Transición del capitalismo al imperialismo (3 indicadores específicos de logro)	27	Ejemplo 3: Propongo alternativas de solución a los problemas particulares del siglo XIX en Europa y América, explico sus causas y consecuencias e identifico sus principales características
El mundo contemporáneo (4 indicadores específicos de logro)	30	Ejemplo 1: Identifico los principales elementos que caracterizaron la Primera Guerra Mundial, la Revolución Rusa, la Segunda Guerra Mundial y la crisis de 1930, emito juicios de valor frente a las consecuencias generadas y explico sus repercusiones en Europa, América y Colombia.

Otro texto, dirigido al profesorado, ha sido elaborado por un equipo de profesores de enseñanza secundaria de la Comunidad Autónoma de Asturias, España (García *et al.*, 2007). A diferencia del anterior, este texto contiene ejemplos de

[...] ejercicios que tienen que servir para desarrollar competencias básicas [...]. Se trata de tareas que deben servir al alumnado para ejercitar determinadas habilidades o destrezas en el manejo de estos conocimientos. Estas habilidades o destrezas se manifiestan en tareas que los estudiantes han de saber realizar con los conocimientos u operaciones asociados a cualquiera de las tres materias del área [geografía, historia, arte]. Pero además de las habilidades prácticas en el manejo de conocimientos, las

competencias incluyen también la capacidad de encauzar y, si es el caso, poner de manifiesto de modo adecuado las respuestas afectivas o emocionales que provoca el hecho de adquirir nuevos conocimientos y experimentar situaciones desconocidas. Tanto el aspecto cognitivo como el pragmático o el emocional se encuentran asociados a la idea de competencia básica” (p. 24).

Para estos autores las competencias sociales y ciudadanas se desarrollan, aplicadas a contenidos del área, a través de las habilidades, destrezas y actitudes siguientes:

- Comprensión de la realidad social, actual e histórica para desenvolverse socialmente,
- Entender los rasgos de las sociedades actuales: su pluralidad, los elementos e intereses comunes de la sociedad en que se vive,
- Crear sentimientos comunes que favorecen la convivencia,
- Desarrollo de la capacidad de empatía (ponerse en lugar del otro) mediante la comprensión de las acciones humanas,
- Ejercicio del diálogo constructivo,
- Realización de debates para expresar las propias ideas y escuchar y respetar las de los demás,
- Acercamiento crítico a diferentes realidades sociales, actuales o históricas,
- Elaboración y asimilación crítica de opiniones y argumentaciones sobre las realidades sociales e históricas (García *et al.*, 2007, p. 26).

Las actividades se organizan en distintos niveles pues “el tipo de destrezas o habilidades que se mencionan combinan los conocimientos con tipos de operaciones o de acciones y procesos que los alumnos han de aprender a ejecutar”. La propuesta para la competencia social y ciudadana es la siguiente (García *et al.*, 2007, p. 27):

Actividades de nivel 1	Actividades de nivel 2	Actividades de nivel 3
Entender los rasgos de las sociedades actuales: su pluralidad, los elementos e intereses comunes de la sociedad en que se vive.	Ejercicio del diálogo constructivo.	Realización de debates para expresar las propias ideas y escuchar y respetar las de los demás.
	Acercamiento crítico a diferentes realidades sociales, actuales o históricas.	Elaboración y asimilación crítica de opiniones y argumentaciones sobre las realidades sociales e históricas.

Después de estas orientaciones iniciales, presentan los ejercicios de geografía (10), historia (3), arte (3) y actividades combinadas (3). Los ejercicios de historia están agrupados en tres temas:

1. Las ideas ilustradas y el origen del mundo actual. Se trabaja fundamentalmente a partir del comentario de dos textos;
2. Europa en el siglo XX. Los ejercicios giran en torno a la lectura de mapas y el comentario de textos; y
3. Constitucionalismo español: siglos XIX y XX. Se parte de textos de las constituciones y de la prensa escrita.

En los tres casos se ofrecen indicadores para la evaluación. Por ejemplo, para evaluar el tercer tema se incluyen los siguientes:

“Identificar las principales etapas y periodos cronológicos.

Explicar la evolución histórica como sucesión de causas y consecuencias.

Explicar los rasgos propios de la construcción del estado liberal en España y en Asturias.

Utilizar las posibilidades que proporcionan las tecnologías de la información y de la comunicación como el procesador de textos, una presentación, el correo electrónico, las páginas de Internet u otras.

Señalar los rasgos principales de las ideologías sociopolíticas del siglo XIX: liberalismo, nacionalismo, socialismo.

Describir los procesos históricos de crisis de la monarquía parlamentaria alfonsina, las políticas reformistas emprendidas durante la Segunda República y la Guerra Civil.

Describir el franquismo, el periodo de desarrollo económico y la transición política hasta la Constitución de 1978, la consolidación del Estado democrático, y el proceso de incorporación de España a la Unión Europea.

Establecer relaciones sencillas de hechos, procesos y situaciones con los conceptos de continuidad y cambio.

Valorar la actuación de diferentes hombres y mujeres o colectivos que proporcionaron algunos de estos cambios tanto a nivel mundial como español o asturiano” (García et al., 2007, p. 122).

La importancia de la práctica y la nueva conceptualización de la evaluación que acompaña a las competencias son destacadas por Bravo y Milos (2007). Para estos autores chilenos,

[...] pensar la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales desde una perspectiva de desarrollo de competencias, exige movilizarse desde una práctica educativa centrada en los contenidos a una centrada en habilidades; es decir, transitar desde una concepción pedagógica que ha puesto históricamente el acento en el dominio de contenidos, a una que asume los contenidos como un instrumento para el desarrollo de habilidades de pensamiento específicas. [...] Desde una perspectiva de desarrollo de competencias lo central no es asegurar que los estudiantes reproduzcan información sobre las etapas, los personajes y/o los hechos más significativos de un determinado proceso histórico o de una determinada realidad social; lo que se busca es garantizar que los estudiantes sepan qué hacer con esa información para comprender el mundo social (pp. 51-52).

En su opinión, sin embargo, la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales sólo cambiará si se cambian “los mecanismos e

instrumentos de evaluación [...] por cuanto es este componente el que entrega señales más claras sobre lo que se debe enseñar y aprender” (p. 52). Milos y Bravo entienden la competencia como “la movilización que un sujeto realiza de determinados contenidos y capacidades en situaciones problema concretas”, y entienden que un enfoque de la evaluación en competencias “obliga [...] a transitar desde una concepción de la evaluación centrada en la restitución de contenidos o en una aplicación de procedimientos hacia otra en que lo principal sea la movilización de saberes y capacidades que el estudiante realiza en el marco de situación de evaluación integrativas” (Bravo y Milos, 2007, p. 53). Con el fin de ejemplificar sus ideas presentan una propuesta de evaluación de competencias en historia a partir de la competencia: “redactar un texto interpretativo sobre un objeto de estudio, referente a los contenidos mínimos obligatorios (CMO) del nivel, a partir de preguntas de investigación y a través del análisis de documentos y la movilización de conceptos” (p. 54).

Tal vez el cambio de paradigma en la evaluación fomente el desarrollo de las competencias, como opinan Bravo y Milos. Pero no creo que sea el único cambio que habrá que realizar para transformar la enseñanza de la historia.

LAS COMPETENCIAS Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE HISTORIA

Desde mi ya larga experiencia como profesor de historia y formador de profesores en didáctica de la historia y de las ciencias sociales, y, por supuesto, desde mi formación como historiador, me cuesta creer que los problemas de la enseñanza de la historia, o de la enseñanza de las otras disciplinas, sean un problema de naturaleza curricular, de cambios en las conceptualizaciones, de asumir o no asumir las competencias como reto para transformar la práctica y generar aprendizajes históricos.

Como es sabido por los historiadores, y por buena parte de los científicos sociales, las prácticas sociales nunca cambian porque cambien las leyes o los decretos. Cambian porque los prácticos, sus protagonistas, creen que deben cambiar por alguna razón. A veces por la aparición de conflictos, otras por la necesidad de acabar con determinadas rutinas, otras por la aparición de alguna inspiración que nos hace creer en la existencia de otros mundos, de otras prácticas. Pocas veces es el *maná* curricular el que impulsa el cambio de unas prácticas. Desde luego, en ocasiones, puede ayudar a quienes desean cambiar sus prácticas docentes. Pero también puede frenar a quienes ya las están cambiando.

Para que el alumnado pueda desarrollar competencias básicas en historia, previamente el profesorado ha de haber sido formado en ello. Y debe haber desarrollado sus propias competencias profesionales, entre otras, su competencia didáctica. Por esta razón, es frecuente que las reformas que se están realizando de los planes de estudio de la formación del profesorado se realicen utilizando el modelo de currículo por competencias.

Un ejemplo de ello es la propuesta del *National Council Social Studies* (2004) para la formación del profesorado de historia:

2.0 ESTÁNDARES DISCIPLINARIOS

2.1 Estándares Disciplinarios: HISTORIA

Los candidatos, próximos a recibir licenciatura para enseñar Historia en todos los grados escolares, deben poseer el conocimiento, las capacidades y la disposición para organizar y ofrecer a los estudiantes una instrucción ajustada a su nivel escolar para el estudio de historia.

Ejemplos de capacidades para enseñar Historia

Los futuros maestros de todos los grados escolares que van a enseñar Historia, deben proporcionar a los aprendices experiencias apropiadas para su nivel de desarrollo, al tiempo que los guían en su estudio. Los candidatos deben:

- Apoyar a los estudiantes para que utilicen pensamiento cronológico de manera que puedan establecer diferencias entre el pasado, el presente y el futuro; puedan ubicar narraciones históricas en el marco cronológico adecuado, interpretar datos presentados en líneas de tiempo y comparar modelos alternativos de periodización.
- Capacitar a los aprendices para desarrollar comprensión histórica de manera que puedan reconstruir el significado literal de un pasaje histórico; identificar las preguntas centrales comprendidas en una narración histórica; utilizar datos disponibles de mapas históricos, cuadros y otras herramientas gráficas; y hacer uso de fuentes visuales, literarias o musicales.
- Orientar a los alumnos en la práctica de habilidades de análisis e interpretación histórica, tales como comparar y contrastar, diferenciar entre hechos históricos e interpretaciones, considerar múltiples perspectivas, analizar relaciones de causa y efecto, comparar narraciones históricas contradictorias, reconocer la naturaleza provisional de las interpretaciones históricas, y sugerir posibles explicaciones de la influencia del pasado.
- Ayudar a los estudiantes a entender cómo los historiadores estudian la historia.
- Apoyar a los educandos en el desarrollo de capacidades de investigación histórica que les permiten formular preguntas históricas, obtener datos históricos y cuestionarlos, identificar vacíos en los registros disponibles, ubicar los registros en contexto y, construir interpretaciones históricas bien fundamentadas.
- Ayudar a los alumnos a identificar dudas y problemas del pasado, a reconocer factores que contribuyen a que esos problemas se presenten, a identificar y analizar cursos de acción alternativos, a formular una posición o curso de acción y, a evaluar la implementación de estos.
- Apoyar a los estudiantes en la adquisición de contenidos históricos de la historia nacional con el propósito de formular preguntas amplias y penetrantes que comparen patrones de continuidad y cambio en la historia y los valores de las muchas personas que han contribuido al desarrollo de su país.
- Orientar a los aprendices en la adquisición de conocimientos sobre la historia y los valores de distintas civilizaciones del mundo, incluyendo las occidentales y, en la comparación de patrones de continuidad y cambio en diferentes partes del mundo.
- Capacitar a los educandos para desarrollar comprensión histórica mediante la historia social, política, económica y cultural así como, la historia de la ciencia y la tecnología.

Es un ejemplo. La formación del profesorado para enseñar historia y ciencias sociales sigue siendo un reto en muchos países. La formación universitaria del profesorado de secundaria sigue estando

pensada básicamente para formar historiadores. La capacitación didáctica de los futuros profesores, o del profesorado en ejercicio, sigue estando alejada de los problemas reales de la enseñanza de la historia. Y en muchos lugares se sigue oyendo que el problema está en los estudiantes que no quieren esforzarse en aprender, como pone de relieve Bruno en un fragmento de un gran libro de historia:

–¿Por qué odias la Historia? –preguntó Padre tras dejar un momento el tenedor, mirando a su hijo, que se encogió de hombros, una mala costumbre que tenía.

–Porque es aburrida –contestó al fin.

–¿Aburrida? –dijo Padre-. ¿Cómo se atreve un hijo mío a decir que la Historia es aburrida? Voy a explicarte una cosa, Bruno. Gracias a la Historia hoy estamos aquí. De no ser por la Historia, ninguno de nosotros estaría ahora sentado alrededor de esta mesa. Estaríamos tan tranquilos sentados alrededor de la mesa de nuestra casa de Berlín. Lo que estamos haciendo aquí es corregir la Historia.

–A mí me parece aburrida –insistió Bruno, sin prestar mucha atención (Boyne, 2007, p. 145).

Hay que conseguir que todos los Brunos del mundo –y las Brunas, que de haberlas, las hay– no sólo no encuentren aburrida la historia, sino que sean capaces de descubrir qué esconden las palabras de Padre en relación con su amor y su agradecimiento a la historia. Una historia escolar que ha servido a dictadores de toda calaña y que puede, y debe, servir a los hombres y a las mujeres del mundo para llegar a construir la democracia mundial.

Quiero finalizar este trabajo con las palabras con las que concluí un artículo que escribí sobre los procedimientos en los años de la reforma LOGSE en España (Pagès, 1989, p. 15). Era un trabajo dirigido al profesorado, en el que intentaba clarificar qué había que entender por procedimientos en historia y ciencias sociales, y cuyo discurso ilustra con ejemplos de actividades de enseñanza y aprendizaje.

Recurrir el mismo epílogo pone de relieve, lamentablemente, la continuidad de algunos problemas de la enseñanza de la historia y su impermeabilidad a los cambios.

La eficacia de la reforma del sistema educativo dependerá en gran medida de la capacidad que tenga para resituar las finalidades educativas a la luz de los cambios sociales, económicos, tecnológicos, etcétera, producidos en los últimos tiempos. Los avances de la ciencia y de la técnica, los avances en el mundo de la comunicación deben, en mi opinión, tener más eco del que hasta ahora han tenido en los currícula escolares. Ello no significa dar paso a las nuevas tecnologías, sino fundamentalmente utilizarlas para poderlas controlar socialmente.

Desde la enseñanza de las Ciencias Sociales es necesario, y lo será cada vez más, formar a los alumnos con una mentalidad y una actitud creadoras que les permita ser autónomos, independientes y críticos, no perderse ante el alud de nuevos conocimientos ni anclarse en conocimientos desactualizados. El bosque de la realidad social es cada vez más complejo y para orientarse en él y hallar caminos alternativos hace falta disponer de la brújula y de las técnicas de orientación que sólo da el pensamiento social. Pensar la realidad socialmente, desde una perspectiva [...] histórica, es un objetivo que se puede conseguir con el desarrollo y el aprendizaje de los procedimientos. La significación que el conocimiento social tenga para los alumnos ahora y pueda tener en el futuro dependerá en gran medida del éxito o del fracaso de nuestra enseñanza (Pagès, 1989, p. 15).

Esperemos que casi 20 años después un profesorado de historia competente sea capaz de convertir a los jóvenes en ciudadanos competentes, capaces de intervenir en la construcción de su mundo, de la democracia y de poner fin a las injusticias históricas. Esta podría ser la gran aportación de una enseñanza de la historia basada en la competencia ciudadana. ¿Seguirá siendo una utopía?

REFERENCIAS

LIBROS

- Aguilár, M. A. & Cepeda, B. (2005). *PISA para docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje*. México: INEE/SEP.
- Aldana León, W. (2003). *Evaluamos competencias en Ciencias Sociales 7º, 8º, 9º*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Estados Unidos: Lawrence Erlbaum.
- Biancardi, P., Rosso, E. & Sarti, M. (2006). La didattica per competenze nell'insegnamento della storia (pp. 39-57). En P. Bernardi (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Novara, Italia: Utet Università.
- Blythe, T. et al. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla, España: Fundación ECOEM.
- Boyne, J. (2007). *El niño con el pijama de rayas*. Barcelona, España: Salamandra.
- Coltham, J. B. & Fines, J. (1982). Los objetivos educativos para el estudio de la historia (pp. 137-165). En M. Pereyra (compiladores). *La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia*. Santa Cruz de Tenerife, España: Universidad de la Laguna / M. Pereyra (compiladores). La Historia en el aula.
- Deleplace, M. & Niclot, D. (2005). *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie. Enquête au collège et au lycée*. Reims, Francia: CRDP Champagne-Ardenne.
- Department of Education and Science (1985). *History in the Primary and Secondary Years*. Londres, Inglaterra: Department of Education and Scencie.
- García, J. C., Álvarez, F., Álvarez A., Fuente de la, A., Marina, F. & Ordóñez, L. (2007). *Competencias en Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Modelos de ejercicios*. Oviedo, España: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Ordenación Académica e Innovación.
- Gard, A. & Lee, P. J. (1982). Los objetivos educativos para el estudio de la historia" reconsiderados (pp. 167-190). En M. Pereyra (compilador). *La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia*. Instituto de Ciencias de la Educación. Santa Cruz de Tenerife, España: Universidad de la Laguna.
- Guarracino, S. (1984). *Guida alla storiografia e didattica della storia. Per insegnanti di scuola media e superiore*. Roma, Italia: Riuniti.
- Lafourcade, P. D. (1977). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid, España: Cincel.

- Le Roux, A. (coordinador) (2004). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème*. Paris, Francia: L'Harmattan.
- Orlandi, L. R. (1975). Evaluación del aprendizaje en los estudios sociales de la escuela secundaria. En B. S. Bloom & J. T. Hasting. *Evaluación del aprendizaje*. (2). Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Rey, B. & Staszewski, M. (2004). *Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivistes*. Bruxelles, Bélgica: De Boeck.
- Selwyn, D. & Maher, J. (2003). *History in the Present Tense. Engaging Students Through Inquiry and Action*. Estados Unidos: Heinemann.
- Stone Wiske, M. (compilador) (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Stouder, P. (2004). *Clés pour l'enseignement de l'histoire. Lycée*. France: CRDP de l'Académie de Versailles.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Braxmeyer, M., Braxmeyer, N., & Dos Santos, S. (2007). Les acquis des élèves en fin de collè. Savoirs, savoir-faire des élèves en histoire-géographie, éducation civique. *Éducation-formations*, 76, 155-164.
- Bravo, L. & Milos, P. (2007). Evaluación de competencias en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 52, 51-61.
- Dhand, H. (1994). Critical Thinking: Research Perspective for Social Studies Teachers. *Canadian Social Studies*, 28 (4), 149-154.
- Éthier, M. A. & Lefrançois, D. (2008). Desarrollo de competencias para la práctica política y comunitaria (educación para la ciudadanía). *Aula de Innovación Educativa* 170, 31-36.
- Osandón, L. & Ayala, E. (2007). ¿Cumplen algún papel los contenidos de la historia en el aprendizaje por competencias. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 52, 72-82.
- Pagès, J. (1989). Procedimientos en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Quima. Revista de Educación de Cantabria*, 20, 8-15.
- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas 1*. Revista de la APEHUN, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales. Octubre, 11-42.
- Pagès, J. (2007a). Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de distintos currículos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 52, 29-39.
- Pagès, J. (2007b). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R. M. Ávila, R. López, & E. Fernández. *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de*

las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 205-215.

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*.

Picht, R. (2002). Rapport de synthèse de la conférence finale. En *Regards croisés sur le 20^e siècle. Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe, 93-103.

Rojas, Ma. T. (2007). Enseñar historia desde las `competencias para la comprensión': el EpC de la Universidad de Harvard. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 52, 63-71.

Tulchin, J. B. (1987). Más allá de los hechos históricos: Sobre la enseñanza del pensamiento crítico. *Revista de Educación*, 282, 235-25.

FUENTES ELECTRÓNICAS

National Council Social Studies (2004). *Estándares del programa de formación básica de docentes de estudios sociales*. Recuperado de <http://www.socialstudies.org/standards/teachers/vol2/>

National Council Social Studies (2004). *Estándares del programa de formación básica de docentes de estudios sociales*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/EstandMaestrosNCSS.php>

Secretaría de Educación Pública (2007). *Educación básica. Secundaria. Historia I. Programa de estudio 2006*. Recuperado de <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/historia/programa/histo.pdf>

Taylor, T. (2000). *The Future of the Past. Final Report of the National Inquiry into School History. An investigation of the status and quality of the teaching and learning of history in Australia*. Australia: The Faculty of Education, Monash University. Recuperado de <http://www.dest.gov.au/schools/publications/2000/future>

OTRAS FUENTES

Eurydice (2003). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid, España: Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura.

Generalitat de Catalunya (2007). Currículum educació secundària obligatòria. Ciències Socials, geografia i història. Departament d'Ensenyament. Decret 143/2007, *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 4915, de 29-06-2007, 21870-21946.

Gouvernement du Québec. Ministère de L'éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Bibliothèque nationale du Québec.

Ministère de la Communauté Française (1999). *Socles de compétences. Eveil. Formation historique et géographique comprenant la formation à la vie sociale et économique*. Belgique: Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire.

Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado* (5), 5 de enero de 2007.

II. MIRADAS CRÍTICAS

TIEMPOS FRONTERIZOS, DIVERSIDAD EN LA HISTORIA

Xavier Rodríguez Ledesma

*[...] un profundo y tedioso desdén por todos cuantos trabajan
en pro de la humanidad, por todos cuantos se baten por la patria
y dan su vida para que la civilización continúe [...]
[...] un desdén lleno de tedio por ellos, que desconocen que
la única realidad para cada uno es su propia alma [...]*

Fernando Pessoa

INTRODUCCIÓN

El análisis sobre la situación actual del proceso de enseñanza aprendizaje de la historia en el sistema de educación básica en México tiene como ejes referenciales dos condiciones de nuestra contemporaneidad.

El primero constituido por la crisis del nacionalismo, entendido éste como la forma identitaria característica a los estados nación, que en las últimas décadas ha sido cuestionada dicha forma por la aparición de una dualidad fenomenológica ya bastante identificada y trabajada en los análisis que abordan los temas de la diversidad, el multiculturalismo y el interculturalismo. Por una parte, el resurgimiento de diversas identidades que si bien siempre estuvieron ahí

lo estaban de manera opacada o subsumida. Nos referimos a las especificidades sociales, culturales, étnicas, etcétera que se hicieron presentes nuevamente a raíz de diversos fenómenos históricos sucedidos en las últimas décadas. Entre los más importantes se pueden señalar: *a*) la disolución del llamado mundo socialista, *b*) los complejos fenómenos generados a partir del incremento de las corrientes migratorias, que teniendo como centro de expulsión las regiones más pobres del mundo se dirigen hacia las zonas consideradas como polos de desarrollo económico y social, y *c*) la forma en que particularmente en nuestro país, a partir de la sublevación zapatista en Chiapas a inicios de 1994, lo indígena fue obligado a verse de manera distinta, trastocándose de tajo nuestros vínculos e interpretaciones sobre esa otredad. Estos fenómenos históricos conforman una de las puntas de la pinza, la otra, no menos trascendente, se refiere a la importancia que la llamada globalización (económica, ideológica, política, etcétera) tiene en el proceso de transformación y/o disolución de ciertas identidades particulares, entre las cuales la nacional aparece en primer plano.

No es mi objetivo ahondar en esta temática específica sobre la cual existe una amplia bibliografía, sino que se refiere como escenario de fondo para avanzar en la comprensión de las presiones que el concepto de identidad nacional afronta hoy en día, de tal forma que estemos en la posibilidad de adentrarnos sólidamente en el análisis crítico de la historia que se enseña en el sistema educativo nacional. Sin embargo, todavía es necesario llamar la atención sobre otro punto que, habiendo surgido hace apenas unos cuantos años, ya debe ser integrado a la reflexión. Y se trata de la particular y difícil condición que la extinción del futuro en el horizonte de vida de muchos jóvenes mexicanos significa. Hablamos de un país donde, por ejemplo, la carencia de expectativas de desarrollo ha hecho que los estudiantes de secundaria vean en su futuro inmediato la posibilidad real y el tangible riesgo de pasar a incrementar el número de “Ninis”, concepto acuñado recientemente para identificar a la amplia franja poblacional de jóvenes que ni estudian

ni trabajan. Si para ellos el futuro –oasis de la modernidad– se ha desvanecido convirtiendo así el presente en una angustia perenne, es necesario reflexionar sobre el sentido que la historia tiene en esas condiciones.

Se evidencia entonces la necesidad y obligación intelectual de repensar todo de nuevo. Varias preguntas surgen de inmediato: ¿Cuál es el sentido de los usos de la historia que hoy debe aprenderse? ¿La función pedagógica de la historia debe seguir siendo la misma o habrá que asumir nuevas responsabilidades? ¿Qué tiene que decirle la historia –y la escuela toda– a esos niños, niñas y jóvenes del México del siglo XXI? Cuando al análisis social, económico y político de nuestra contemporaneidad le agregamos las diversas, profundas y sugerentes reflexiones venidas en tiempos recientes desde el campo especializado en pensar a la historia y sus procesos de enseñanza aprendizaje, el objeto de estudio adquiere niveles tan complejos como apasionantes.

A manera de provocación para ir avanzando en la problematización del tema podemos expresar una sentencia flamígera: mientras en nuestra sociedad exista la discriminación en sus diversas expresiones, desde las más violentas físicamente hasta aquéllas en apariencia inocuas y banales, como usar ciertos conceptos específicos a manera de insultos (indio, naco, vieja, joto, prieto, marica, prole, etcétera), seguirá evidenciándose el fracaso de las políticas educativas, en particular las referidas al ámbito de la enseñanza aprendizaje de la historia y del civismo como las áreas que han de construir las competencias necesarias para la convivencia ciudadana moderna.

Es cierto, la escuela (o peor aun sólo las clases de historia o formación cívica y ética) no puede seguir siendo señalada como la única responsable de ese fracaso social expresado en la instauración y reproducción de formas discriminatorias y desiguales de convivencia. Es más, radicalizando la posición, ni siquiera debe considerarse como el factor de mayor peso en la explicación de la inexistencia de las competencias necesarias para la convivencia en la inclusión,

la tolerancia, la no violencia, etcétera. No se le puede pedir peras al olmo. Una escuela para la democracia pasaría por la reformulación absoluta y radical de todo el sistema educativo cuando no de la sociedad toda o, por lo menos, de partes estructurales de ella. A la escuela diseñada para regular y normalizar, esto es, para generar sujetos pasivos y obedientes a la autoridad y a las instituciones, es imposible exigirle que eduque para la libertad y el respeto a la diversidad.¹

Racismo, discriminación, exclusión, intolerancia, etcétera, temáticas tan presentes hoy como antes. A primera vista parece increíble que en México, dada su historia, existan de manera tan grave estos problemas de exclusión que se expresan desde las formas más evidentes hasta las más soterradas e inconscientes integradas en todos niveles a la ideología hegemónica, deviniendo invisibles.

¿Cómo construir un currículo definido por la inclusión cuando, de entrada, la diversidad es de facto desconocida, negada o vista como un fardo al cual debiéramos renunciar pues nos impide avanzar en nuestro anhelo de integrarnos a la moderna universalidad? ¿Cómo hacerlo cuando la historia que se enseña en la escuela es una historia que en aras de construir patria ha negado la diversidad y se queda alejada, muy lejana del presente de sus alumnos? No olvidemos que los maestros se ven a sí mismos, es decir, identifican como una de sus responsabilidades primeras, la construcción de una conciencia patriótica en sus alumnos, conciencia que por definición abstrae (elimina, oculta) las diferencias en aras de construir y hegemonizar una noción (la nación, la patria), ese “imaginario colectivo” del que habla Anderson (2005) que iguale a todos por encima de tal diversidad. No es otra concepción la que está detrás de la imagen de los maestros como sacerdotes laicos encargados de imbuir en sus educandos la noción de patria y el amor por la misma,

¹ Dice Gellner: “Pero el nacionalismo, aunque se presente como el despertar de una fuerza antigua, oculta y aletargada, en realidad *no* lo es. Es consecuencia de una nueva forma de organización social basada en culturas superiores profundamente interiorizadas y dependientes de la educación, cada una protegida por su respectivo estado” (Gellner, 2008, p. 125).

esto es en palabras no extraídas de la liturgia educativa oficialista, la construcción de esa identidad primera e indispensable requerida por los estados nacionales modernos.²

Hasta ahora, la mayoría de los intentos por avanzar hacia la enseñanza de una historia que reconozca, asuma, valore y utilice a la diversidad se han debatido entre la simulación y la esquizofrenia ya que, si bien es cierto que en los objetivos de los planes y programas de estudio de historia se plantea la intención de enseñarla desde una perspectiva “intercultural”, los contenidos temáticos, las prácticas áulicas y, en general, la institución escolar reproducen la vieja y misma historia de siempre, la excluyente, masculina, patriota, militar, heroica, etcétera.³ Justificantes de esta dualidad hay de diversa índole, destaco tan sólo uno que llama la atención, pues expresa un sentir bastante amplio en el medio académico intelectual que llega a preguntarse sobre el tipo de historia que debe enseñarse en la educación básica de nuestro país. Veamos:

Agresivo o defensivo, el nacionalismo presupone la afirmación de lo propio a costa de lo ajeno. Es una actitud que pertenece a la

² “¿Cómo puede la escuela transmitir historias que entran en contradicción con las narraciones nacionales que la legitiman también a ella como institución socializadora? ¿Cómo puede distribuir identidades en momentos de profunda redefinición de éstas en todos los niveles? [...] ¿Qué Gran Historia (o qué historia nacional) puede resistir la eclosión de las múltiples memorias subsumidas en ella?” (Carretero, 2007, p. 209).

³ Véanse por ejemplo en este mismo libro los textos de Lizeth Borrás Escorza y de María Eugenia Luna García.

Por otra parte, José Antonio Aguilar inquiriere: “¿Puede la historia patria ser a la vez cívica y científica? El llamado a una historia para adultos parece suponer que sí. Sin embargo, el propósito principal de una historia nacional es didáctico. Renan lo sabía muy bien. La lectura de esa historia debe ayudar a la identificación colectiva, debe contribuir a que los individuos se imaginen como parte de una misma nación. Ello hace que en sentido estricto ambas historias sean irreconciliables. El problema no es si la historia patria debe o no incluir mitos, sino cuántos y de que filiación ideológica” (Aguilar, 2004, p. 41). Si bien sería necesario abrir otra línea de discusión referida al sentido de objetividad, neutralidad y veracidad que el autor le otorga a la denominada “historia científica”, su argumento sobre la necesidad de considerar a la historia nacional como una construcción *ad hoc* a intereses políticos y culturales de índole históricamente específica es destacable.

esfera del poder. El patriotismo, en cambio, es un sentimiento de filiación: pertenece a la esfera del amor. Pero una vez pasado el umbral de la infancia, plantada la semilla del amor por este país, debe sobrevenir un sano y paulatino desencanto sobre la naturaleza de los “héroes”. La duda metódica y la búsqueda de la verdad deben desplazar a la admiración sentimental (Krauze, 2010, pp. 20-21).

De acuerdo con esta reflexión, la historia de bronce es completamente válida para enseñar a los niños el amor a la patria (el patriotismo –nos dice– es bueno y no debe ser confundido con el nacionalismo que es malo) aunque después, según esos infantes vayan creciendo, esa historia deberá ser sustituida por otras versiones más apegadas a la realidad. Luego entonces, la posibilidad de pensar y aprender otra(s) historia(s) es cosa de adultos.

En el proceso de concebir la historia que debe ser enseñada en la educación básica, Enrique Krauze se muestra incapaz de imaginar una historia que se salga de los cánones institucionales de la historia hegemónica tradicional. La posibilidad de replantear toda la historia que se enseña en la escuela está fuera de su partitura crítica, ausente en su horizonte de visibilidad analítico. Si se parte de la idea de que la diversidad –omitida por definición de esa historia unívoca– es cosa de adultos, se concluye naturalmente que a los niños hay que darles lo que se merecen por su condición infantil: historias lineales, unívocas, básicas, patriotas, falsas. La posibilidad de que en la escuela y desde las edades más tempranas se empiece a identificar y a aprovechar (pedagógica, cultural y políticamente) la diversidad que nos define le es ignota.⁴ En 2010, año de los festejos de oropel, el espíritu tricolor del bicentenario avasalló al historiador quien cayó de hinojos ante el altar de la patria: “Nuestra mayor sorpresa [de su hijo y él] fue advertir la emoción de la historia patria (no hay

⁴ Valdría la pena que el director de *Letras Libres* reflexionara sobre el hecho de que: “[...] mientras no hay dudas de la eficacia alcanzada por la enseñanza de la historia para fomentar sentimientos de lealtad a la nación (incluso por encima del valor a la vida), estamos lejos de poder decir lo mismo respecto de su eficacia para formar capacidades críticas y “pensamiento histórico” (Carretero y Kriguer, 2010, p. 61).

otro modo de llamarla) en el rostro devoto de las familias mexicanas visitando, en festiva y respetuosa peregrinación, aquel santuario cívico [la ruta de la Independencia]” (Krauze, 2010, p. 16).

Desde una perspectiva historiográfica que defina y ubique a la diversidad como un concepto clave para hacer la historización de la historia y, por ende, abrir la posibilidad de concebir la existencia de otras historias, de otras voces narrativas, es muy difícil –si no imposible– permitirse la posibilidad de dejarse arrobar por los altares patrióticos.⁵ Así, acercarse desde la noción de diversidad al tema de la historia que nuestra contemporaneidad requiere significa empezar a recuperar las otras historias, las otras voces distintas y diversas a la hegemónica, no solamente la indígena sino también la de la multiplicidad de grupos identitarios cuyas historias han sido excluidas del discurso histórico unívoco de índole patriota-nacionalista o universal-mundial. Las mujeres, los jóvenes, los desposeídos, los ciudadanos de a pie, *los otros* hacen la historia, son sus protagonistas pero no aparecen en la narrativa estudiada en la escuela.

Concebir a la educación y en específico a la enseñanza de la historia desde una perspectiva que recupere la diversidad como elemento fundamental para comprender las transformaciones sociales, educativas, culturales e históricas, características de nuestra contemporaneidad, significa, como ya apunté, la ineludible obligación de repensar todo desde un horizonte distinto. Empezando en primerísimo lugar por la propia historia como constructo histórico, para de ahí avanzar hacia la reflexión sobre los contenidos de los programas, las estrategias didácticas, el rol social de la escuela, las nociones hegemónicas del ser maestro, etcétera. Ello habrá de ser cuestionado, criticado, desmantelado y vuelto a construir a partir de una lógica que de verdad recupere una noción amplia, profunda de lo que debe-

⁵ Como teniendo presente esta lógica discursiva, hace poco apareció en una de las redes sociales, hoy en día de moda, lo siguiente: “Amo que se ofendan cuando me burlo de Benito Juárez. Son tan hijos de la SEP” (@DonPorfirioDíaz).

mos entender por diversidad, no considerándola tan sólo como una simple expresión hueca o de alineación a las corrientes intelectuales en boga (Rodríguez, 2009).

Esta es una tarea fundamental, mas no fácil. La irrupción de los otros, los desposeídos de voz y poder, que siempre han estado ahí pero que ahora –evidenciando su importancia y protagonismo– se plantan en el medio del escenario donde se representa la gran obra de la historia, requiere ineludiblemente la recuperación del pensamiento crítico que la propia historia nunca debió abandonar cuando se veía a sí misma en el espejo. Sólo asumiendo los riesgos que esta crítica implica será posible construir una nueva percepción sobre el rol que la historia ha de jugar dentro de la educación, al igual que las posibles formas para avanzar en la construcción de sus procesos de aprendizaje en la escuela, si es que de verdad anhelamos construir una historia que responda a los retos que la modernidad globalizada hoy en día nos presenta.

VÍNCULOS CRÍTICOS DESDE LA OTREDAD O DEL SUTIL MONTAJE DE LA HEGEMONÍA EN LA HISTORIA

*Sé que en el mundo occidental, con el que me identifico con igual
facilidad, a veces las naciones y los estados se dejan llevar por un
engreimiento cercano a dicha estupidez por el excesivo orgullo
que les proporcionan su riqueza y el haber descubierto
el Renacimiento, la Ilustración y la Modernidad.*

Orhan Pamuk

El proceso de consolidación de una sola historia no se circunscribe al ámbito escolar, ni mucho menos al micro espacio constituido por los planes, programas de estudio y libros de texto, esto es de sobra sabido. Sin embargo, pese a ello no abundan los análisis que evidencien los mecanismos a través de los cuales se consolidan tales apreciaciones. En la década de los treinta del siglo pasado, Antonio

Gramsci se encargó de echar luz sobre este tipo de situaciones al identificar la manera en que el buen funcionamiento de la hegemonía política depende de que los procesos de consolidación de una y sólo una concepción del mundo sean invisibles, esto es, pasen inadvertidos. Ahí radica la clave, y en esa construcción el ámbito de lo cultural –en el cual se ubica el sistema educativo pero no se reduce a él– juega un rol central. Veamos un puntual ejemplo de cómo todo ello funciona.

De entre la enorme cantidad de información, la mayoría frívola, inocua o meramente comercial que cotidianamente recibimos en forma de cadenas no solicitadas en nuestros buzones electrónicos, hace unos meses encontré un enlace que me condujo a una página donde está el video de una mujer dictando una conferencia sobre los peligros que el conocimiento y repetición de una sola historia representa para la convivencia humana, es decir, para las imágenes que nos formamos de nosotros mismos y, por supuesto, de los otros (Adichie, 2009).

Chimamanda Adichie es una joven escritora nigeriana que narra durante casi veinte minutos algunas de las vicisitudes que ha tenido que enfrentar como mujer africana en el medio universitario e intelectual. En su conferencia dictada en julio de 2009 realiza una deliciosa disertación sobre los prejuicios, descalificaciones, racismos encubiertos, definiciones que los otros han hecho sobre ella y su cultura. Comenta que en un principio ella repetía tales imágenes en sus escritos, pues constituían la única versión del mundo y de la historia que había abrazado. Más aún, reproducía tal construcción ideológica sin importar que contradijera su propia realidad en que cotidianamente vivía, de lo cual, evidentemente, no se percataba. En su plática ella evidencia la manera en que el peso de la única voz, la hegemónica, la europea y/o estadounidense, define, consolida y reproduce una sola forma de ver la historia.

Si bien es cierto que lo dicho por la escritora nigeriana no es nuevo pues, entre otros, podemos encontrar un análisis en la misma línea y tono en los memorables trabajos de Edward Said (2004a,

2004b), no por ello su testimonio deja de ejercer un fuerte impacto reafirmando la idea de que la posibilidad de salirse de los discursos hegemónicos imperantes es evidentemente muy difícil, pues precisamente en ello radica su eficiencia.

Para redondear nuestra empatía surgida desde los suburbios de la modernidad, la expositora narra una significativa anécdota. Durante varios años ella estudió en una universidad estadounidense, por lo cual fue bombardeada sistemáticamente y por todos los medios con la manera en que esa sociedad construye la imagen de un sector de los otros, los mexicanos, los migrantes indocumentados criminalizados por la ideología dominante. Un día se le presentó la oportunidad de hacer un viaje al territorio donde esos otros habitaban. Su visita a Guadalajara, Jalisco, le hizo sentir una profunda vergüenza de sí misma, ya que al atestiguar la forma en que los mexicanos vivían (vivíamos), trabajaban (trabajábamos), reían (reíamos), amaban (amábamos), etcétera, se percató de que a pesar de que ella había experimentado en carne propia las descalificaciones y construcciones ideológicas, ajenas a la realidad existente sobre los africanos y sus países, y ya había logrado tomar distancia crítica de esa imagen que de ellos (los africanos) hacían los otros (anglosajones); ella había sido incapaz de realizar ese mismo ejercicio analítico sobre la manera en que la ideología construye, reproduce y enraíza ciertas y sólo ciertas imágenes de unos otros distintos a los africanos (los mexicanos), de esos otros diferentes, ajenos, extranjeros.

Así, ella –mujer, negra, africana– había asumido acriticamente el mismo proceso (des)calificador y creador de representaciones que había identificado que existían sobre sí misma y que era la primera en combatir, pero ahora dirigidas a otra parte distinta de esa otredad: los mexicanos. Su pena fue inmensa, su capacidad de crítica la llevó a profundizar en su reflexión sobre el significado de la existencia y reproducción de una sola historia, y por ende, en la necesidad de abrir y recuperar las otras historias, las otras voces.

Las inquietudes expresada por Chimamanda, la forma de mirar el tema, la manera de problematizar el fenómeno son auténticas

bisagras intelectuales, vínculos culturales, que unen, equiparan e identifican la reflexión venida desde el África negra y Latinoamérica, ambas zonas ubicadas desde Europa en los suburbios de la modernidad. Algunas preguntas inmediatamente surgen al pensar este complicado y apasionante tema desde esa otredad en la que hemos sido ubicados, por ejemplo: ¿qué les dice ese discurso a los críticos y analistas pertenecientes al primer mundo?, ¿cómo lo leen?, ¿cuál es su reflexión?

La dificultad de pensar sobre la otredad es directamente proporcional a lo acendrado y enraizado de la noción cultural occidental que plantea la inexistencia de esa otredad dentro de un mundo unidimensional. Antonio Machado, un poeta, lo sabía ya en la primera parte del siglo XIX:

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* (Machado, 1950).

¿Dónde termina o comienza el tema de la otredad? La duda evidentemente rebasa los límites de la filosofía política y se acendra en la necesidad de repensar el sentido de la historia que aprendemos, reproducimos y en la que nos ubicamos. Si Chimamanda y Said ponen en el centro de la discusión y obligación intelectual la necesidad de combatir a esa única forma de haber escrito la historia realizada a partir de los parámetros culturales occidentales, europeos, anglosajones, etcétera, es necesario levantar el guante y, asumiendo el reto, hacer esa misma operación crítica sobre la historia patria, la historia nacional, esa historia cuya función social se ha referido fundamentalmente a la necesidad de constituir las diversas identi-

dades nacionales.⁶ La otredad, en efecto como escribió Machado, es el hueso duro de roer donde la razón se deja los dientes. Al renunciar a aplicar sus principios críticos sobre ella misma, la historia también pierde ahí sus afilados colmillos.

EL FIN DE UNA SOLA HISTORIA

*¿Sería así toda la historia? ¿La que se aprendía en el colegio?
¿La escrita por los historiadores? Una fabricación más o menos
idílica, racional y coherente de lo que en la realidad cruda y dura
había sido una caótica y arbitraria mezcla de planes, azares,
intrigas, hechos fortuitos, coincidencias, intereses múltiples,
que habían ido provocando cambios, trastornos, avances
y retrocesos, siempre inesperados y sorprendentes respecto
a lo que fue anticipado o vivido por los protagonistas.*

Mario Vargas Llosa

Concebir a la educación, y en específico a la enseñanza aprendizaje de la historia, desde una perspectiva que recupere la diversidad significa la ineludible obligación de volver a reflexionar todo desde un horizonte distinto. Empezando en primerísimo lugar por la propia historia como constructo histórico, para de ahí profundizar en la reflexión hacia la función social que ha tenido como disciplina escolar y, desde ese contexto, abordar los contenidos de sus programas, las estrategias didácticas, el rol social de la escuela en general, las nociones hegemónicas del ser maestro, etcétera. Todos estos distintos niveles de construcción acerca del ser y sentido de la historia que se han convertido en certidumbres incuestionables habrán de ser des-armados y vueltos a erigir a partir de una lógica de diversi-

⁶ “Como en otros países, el sistema educativo fue el principal puntal para forjar una idea de nación compartida por la mayoría de la población” (Florescano, 2005, p. 394).

dad que tome en cuenta los múltiples y complicados matices que surgen al reflexionar acerca de la riqueza y pluralidad características de la historia dentro de una sociedad.

Esta es una tarea fundamental y urgente, mas no fácil. Verse a uno mismo en el reflejo que la crítica nos devuelve implica poner en la picota nuestras certidumbres, cuestionar las raíces de las identidades asignadas y asumidas, avanzar más allá de la frontera en cuyos límites nos sentimos seguros y cobijados, empezar a visualizar que lo natural es tan sólo construcción humana (histórica) y, por ende, la verdad una cuestión de poder (Foucault, 1992). Pensar lo que somos, nuestra historia, como un discurso funcional para la consolidación de situaciones de poder conlleva a su identificación como un discurso que, simplemente, ha elaborado e instituido un concepto del “nosotros” para poder distinguirnos de los “otros”. La consolidación de esas identidades ha sido un proceso muy largo, su presentación de manera hegemónica (invisible, natural, incuestionable, etcétera) ha rendido frutos.

Hoy en día, a pesar de que las evidencias socioculturales, económicas y políticas parecen mostrarnos que ha llegado el momento de empezar a concebarnos como humanidad bajo parámetros distintos a los que lo hemos hecho en los últimos tres siglos, el enraizamiento de las convicciones identitarias genera conflictos de diversa índole, desde inocuos hasta terriblemente trágicos.

La incursión de los otros, los desposeídos de voz y poder, que siempre han estado ahí pero que ahora –evidenciando su importancia y protagonismo– se plantan en el medio del escenario donde se representa la gran obra de la historia, requiere ineludiblemente la recuperación del ejercicio crítico que la propia historia nunca debió abandonar cuando se observaba a sí misma. Sólo asumiendo los riesgos que esta idea implica será posible construir una nueva percepción sobre el rol que la historia ha de jugar dentro de la educación, al igual que las posibles formas para avanzar en la redefinición de sus procesos de aprendizaje en la escuela, lo cual necesariamente pone en el centro del análisis a su propio ser como

disciplina escolar, esto es, su función social hegemónica como constructora de nociones unívocas y unidimensionales vinculadas a la creación y consolidación de una identidad nacional y/o universal moderna, *ergo*, occidental.

Concebir a la historia y sus usos sociales como un discurso hegemónico, esto es, construido en función de los intereses del poder es muy difícil, tanto así que algunos especialistas renombrados en el campo de los procesos de enseñanza aprendizaje han debido reconocer, hace apenas muy poco, y les tomó mucho tiempo y esfuerzo percatarse de ese nivel analítico. Véase por ejemplo:

No obstante es justo señalar que la importancia de las implicaciones socioidentitarias de los contenidos escolares de Historia es algo que de alguna manera tomó por sorpresa a los propios docentes e investigadores de la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura. Antes de que comenzara la polémica (en España), en 1997, era muy difícil encontrar investigaciones, artículos o libros en los que se analizaran estas cuestiones. En honor a la verdad, creemos preciso decir que la mayoría de los que nos relacionábamos con estos ámbitos no teníamos consciencia de hasta qué punto, al enseñar Historia, se estaban enseñando también unas creencias y una ideología nacionalista de uno u otro tipo (Carretero, 2007, p. 142).

Frente al ocaso de los universales, entre ellos en primerísimo lugar para el caso que nos interesa, las nociones y construcciones de los estados nación, ¿cuál será la nueva utilidad de la historia? Los caminos que la modernidad ha transitado conducen a la arena donde se presenta una curiosa paradoja en forma de reto: si la historia no se renueva de manera radical, ella estará condenada a ocupar un espacio más en su propio panteón junto a conceptos con los que ha convivido a lo largo de varios siglos, y a los cuales ha coadyuvado de forma protagónica a parir y consolidar. Me refiero a “patria”, “nacionalismo”, “mundial” y demás nociones que han configurado universos artificiales dentro de particularidades realmente existentes.

Hipótesis al paso. La historización de la historia habrá de surgir desde afuera de sus fronteras epistemológicas y gremiales. Pretender que los historiadores la realicen es contra natura. Si bien es cierto que desde hace lustros existen trabajos muy importantes que apuntan hacia la reflexión y discusión de la necesidad de asumir a la historia como una construcción histórica con todo lo que ello quiere decir (Michel de Certeau, Hayden White), también lo es que la resistencia para asumir las consecuencias de dicha discusión por parte de los historiadores en general es muy grande.⁷

El enorme peso (histórico) que le significa a la historia anhelar la objetividad, su necesidad identitaria de verse a sí misma como ciencia, es tan abrumadora que cuando llegan a presentarse intentos de asumir esa crítica, por lo general naufragan en un mar de contradicciones. Véanse, por ejemplo, las siguientes afirmaciones realizadas por uno de los historiadores emblemáticos en los estudios sobre los procesos de enseñanza aprendizaje de la historia. En un texto publicado en 2001, Joaquín Prats, cuyos aportes son referencia en el campo de la búsqueda de una didáctica nueva para la enseñanza de la historia, enfatiza en diversas ocasiones acerca de la incuestionable científicidad (y por ende superioridad epistemológica) de la historia:

[...] los alumnos y alumnas, al final de sus estudios secundarios [...] deben **aprender que la historia entendida como saber científico, es la única manera rigurosa y efectiva de explicar** los tiempos pretéritos pese a la provisionalidad de sus conclusiones (Prats, 2001, p. 18).

Sin embargo, más adelante luego de insistir en múltiples ocasiones sobre esa distinción científica, él debe reconocer que:

⁷ Al respecto saludablemente se ha escrito: “Muchos de los efectos desplegados en las didácticas de las ciencias sociales por desarrollar una enseñanza crítica se han visto dificultadas por determinadas concepciones historiográficas presentes en las universidades que no problematizan la construcción del conocimiento social” (Henríquez y Pagès, 2004, p. 67).

Debe **enseñarse al alumno que la Historia es un imaginario** hecho basándose en recortes. Estos recortes son las fuentes. Para disponer de una **imagen** del pasado necesitamos elementos de **soporte para este imaginario** (Prats, 2001, p. 23).

La dificultad de cortar amarras con el anhelo de objetividad, de quemar las naves de la metodología y el estatuto científico, obliga a caer en flagrantes contradicciones como la anterior. Sin ánimo de pretender reducir al absurdo, sino simplemente extrayendo la conclusión lógica de ambas afirmaciones, resulta que, después de leer ambos párrafos, se concluye de manera natural que la historia viene a ser algo así como un “imaginario científico”.⁸ En el fondo, Prats tiene razón, y su recomendación es certera: la historia es tan sólo una construcción imaginaria pero que al endosársele el epíteto de “científico” se arroga la representación única y exclusiva de la realidad. La historia científica es una construcción imaginaria que se auto otorga el monopolio exclusivo de la “objetividad”. La necesidad de desmontar (historizar) ese mecanismo epistemológico y político (histórico) se hace evidente. El pensamiento crítico es el llamado a hacerlo. En efecto, la historia no debería renunciar a él cuando se ve en el espejo.

⁸ El dilema y conflicto acerca de la historia como disciplina científica que por ello mismo es sinónimo de objetividad y su expresión como simple narración imaginaria, no es nuevo ni ocupa poco espacio en la reflexión crítica. Algunos autores tratan de resolver la contradicción refiriéndolo a un simple desencuentro entre la forma en que se realiza el quehacer investigativo y la manera en que se escriben sus resultados. Véase por ejemplo: “Pero investigar la historia no es lo mismo que escribirla. La escritura de la historia sigue siendo una representación literaria y, como tal, también representa en la autoreflexión de las ciencias históricas un problema que va más allá de las cuestiones metodológicas de la investigación” (Rüsen, 2000, p. 239).

¿PUNTO DE PARTIDA O DE LLEGADA? POR UNA HISTORIA SIN GENTILICIOS

*El olvido, y hasta yo diría el error histórico,
son un factor esencial en la creación de una nación,
de modo que el progreso de los estudios históricos
es a menudo un peligro para la nacionalidad.*

Ernest Renan

La historia junto con sus procesos de enseñanza aprendizaje están llamadas a abandonar los ejes epistemológicos y culturales en los que se ha movido en los últimos dos siglos. El resurgimiento de la diversidad (ante diferentes denominaciones: interculturalismo, multiculturalismo, etcétera) obliga a dejar caer múltiples signos de interrogación sobre certidumbres profundamente arraigadas en las sociedades contemporáneas. Nociones como modernidad, progreso, desarrollo habrán de ser revisadas, junto a otra que suele convocar las más virulentas reacciones: el nacionalismo y su matriz conceptual el Estado-nación.⁹ Es obligación intelectual hacer su crítica histórica y, con ello, indudablemente, la de la historia “patria” o “nacional” en momentos en que en éstos son fuertemente cuestionados tanto desde afuera (globalización) como desde el interior (resurgimiento de la otredad).

En lo anterior se resume buena parte de las actuales disquisiciones investigativas sobre la historia y sus procesos de enseñanza aprendizaje. Obvio es que según sea el caso desde donde se reflexiona la complejidad del asunto adquiere matices específicos. Si

⁹ “Quevedo decía que las patrias siempre hacen daño. Pero no es necesario ser tan tajantes. Simplemente digamos que, aunque la patria sigue siendo irrenunciable como unidad de convivencia y de conciencia histórica, cambia de valor moral en el tiempo. En el siglo XIX podía ser vista como un futuro venturoso por alcanzar. Pocos dudaban de ello en México, Brasil o Guatemala. Hoy la patria es vista a veces como fracaso o porque nunca se concluyó del todo o porque produjo innumerables injusticias y despropósitos” (Tenorio, 2009, p. 151).

en general los investigadores europeos, estadounidenses y latinoamericanos estamos trabajando sobre temáticas similares, nuestras especificidades sociales signan diferencias analíticas no menores. Desde Latinoamérica la complejidad que el tema representa es por demás rica, pues mientras significamos la otredad para las sociedades más desarrolladas en términos económicos, simultáneamente al interior tenemos nuestra propia otredad la cual, por lo menos desde la década de los noventa del siglo pasado, ha irrumpido con fuerza para recordarnos que siempre estuvo ahí aunque no fuera nombrada. Para nosotros es más que evidente que el tema no es, como algunos parecen creer, aprender a vivir juntos, ya que siempre lo hemos hecho, sino empezar a hacerlo de otra manera.

Plantear desde una perspectiva así el tema nos obliga a trascender las primeras reacciones y respuestas que desde el ámbito educativo se han construido para enfrentar esta nueva manera de relacionarse y de concebir a las llamadas minorías y mayorías pues, como vemos, el asunto de pensar un currículum para las nuevas formas de reconocimiento de la diversidad y, particularmente, lo referido a la enseñanza aprendizaje de la historia, rebasa en mucho los estrechos límites en los que comúnmente se resuelve el tema educativo cuando se abordan los temas del interculturalismo, multiculturalismo o de la diversidad.

Al bosquejar ese marco referencial histórico cultural, podemos entonces visualizar a la función docente tan sólo como una expresión más del ser social que es el maestro. El docente es un individuo partícipe de una sociedad histórica específica que posee un andamiaje simbólico social igualmente concreto, en el que los profesionales de la educación viven, conviven y al que se espera que contribuyan a reproducir, dentro del cual su conocimiento histórico y sobre la historia es un factor que igualmente han abrevado socialmente. La labor del docente –como la de cualquier otro integrante de la sociedad– constituye una forma de la reproducción simbólica hegemónica, no sólo porque el sistema educativo pueda ser catalogado como uno más de los medios a través de los cuales

se crea y recrea ese andamiaje¹⁰ (esos factores político culturales compartidos), sino por el simple hecho de que el individuo docente es parte de la sociedad.¹¹

El maestro de historia reproduce y es afín a ciertos valores que se han conformado históricamente, no en razón de su actividad profesional como maestro, sino porque en primer lugar es ciudadano de una sociedad donde esos valores imperan. Así las cosas, esperar que ese docente de historia *motu proprio* realice un ejercicio crítico de fondo sobre qué tipo de historia está enseñando y para qué lo está haciendo es doblemente pedirle peras al olmo:

- por ser un ciudadano común igual al resto, con esos valores –sobre lo que es la historia y para qué sirve– imbuidos en él desde siempre, y
- porque profesionalmente se le ha preparado y capacitado para enseñar esa historia que produce ciertos tipos de valores vinculados con el nacionalismo y la patria, así como determinados valores cívicos referidos a una concepción específica de democracia. Asume como su responsabilidad profesional (patriótica) formar a los futuros ciudadanos, noción ésta vinculada a una concepción de lo político en donde el poder es ajeno al individuo de a pie.

¹⁰ “En la base del orden social moderno ya no está el verdugo, sino el profesor. El símbolo y principal herramienta del poder del Estado ya no es la guillotina, sino el *doctorat d’etat* (y nunca mejor dicho). Actualmente es más importante el monopolio de la legítima educación que el de la legítima violencia. Una vez se explica esto también se puede explicar el imperativo del nacionalismo, sus raíces, que no están en la naturaleza humana, sino en cierta clase de orden social hoy en día generalizado” (Gellner, 2008, p. 109).

¹¹ “Lejos de constituir una aplicación de normas o de currículos, de principios adquiridos durante la formación o de procedimientos encontrados en los periodos de prácticas, la enseñanza de nuestras tres disciplinas (historia, civismo y geografía) aparece como un universo en el cual cada uno “amaña” (*bricole*) su respuesta en función de un cierto número de factores que revelan, los unos, unas concepciones y creencias personales, los otros, lo que se considera impuesto por las obligaciones e imperativos de la institución, el entorno social, profesional, material y cultural, en el cual se ejerce la profesión” (Audigier, 2002, p. 9).

La incorporación de la otredad al horizonte de análisis y de construcción de propuestas escolares modifica de forma sustancial los ejes rectores constitutivos de todo el sistema educativo y a la historia que se enseña en él, junto a las formas en que ella es aprendida. Una educación para la diversidad obliga a poner todas estas certidumbres e inercias bajo un enorme signo de interrogación que impone la necesidad de pensar, modificar y reconstruir a todo lo que tiene que ver con la educación, y sobre todo a la manera en que entendemos a la historia y la forma de concebirnos dentro de ella.

REFERENCIAS

LIBROS

- Aguilar, R. J. (2004). *El sonido y la furia: la persuasión multicultural en México y Estados Unidos*. México: Santillana Ediciones Generales.
- Anderson, B. R. (1993). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carretero, M. & Kriger, M. (2010). Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En M. Carretero, J. A. Castorina, & M. Kriger. *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Florescano, E. (2005). *Imágenes de la patria a través de los siglos*. México: Taurus.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, España: La Piqueta.
- Gellner, E. (2008). *Naciones y nacionalismo*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Krauze, E. (2010). *De héroes y mitos*. México: Tusquets.
- Paz, O. (1950). Como epígrafe a *El laberinto de la soledad*. México: diversas ediciones.
- Rodríguez, X. (2009). *Una historia desde y para la interculturalidad*. México: UPN.
- Rüsen, J. (2000). La escritura de la historia como problema teórico de las ciencias sociales. En S. Pappe (coordinador). *Debates recientes de la historiografía alemana*. México: UAM-A/Universidad Iberoamericana.
- Said, E. (2004a). *Orientalismo*. Barcelona, España: Debolsillo.
- Said, E. (2004b). *Cultura e imperialismo*. Barcelona, España: Anagrama.
- Tenorio Trillo, M. T. (2009). *Historia y celebración, México y sus Centenarios*. México: Tusquets.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Audigier, F. (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 1, 3-16. Barcelona, España.
- Henríquez, R. & Pagès, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Educación XXI*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 7, 63-83.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Adichie, Ch. (2009). El peligro de una sola historia. Recuperado de http://www.ted.com/talks/lang/spa/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html
- @DonPorfirioDíaz (02 de marzo de 2012, 10:27). *Amo que se ofendan cuando me burlo de Benito Juárez. Son tan hijos de la SEP.* [Comentario en Twitter].
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora*. España: Junta de Extremadura. Recuperado de www.ub.es/histodidactica

UNA MIRADA A LA CULTURA HISTÓRICA EN LA SOCIEDAD MEXICANA¹

Julia Salazar Sotelo

(In memoriam de la doctora Andrea Cecilia Sánchez)

*La memoria colectiva [...] no conserva el pasado,
sino que lo reconstruye con la ayuda de restos materiales,
de ritos, de textos, de las tradiciones que ese pasado
ha dejado, pero también con el apoyo de los hechos
psicológicos y sociales recientes, es decir con el presente.*

Maurice Halbwachs

La reflexión sobre la importancia de la historia en la sociedad actual va más allá de los problemas que pueda enfrentar en el ámbito pedagógico educativo; se acerca al terreno de la política y de la cultura. La historia que se enseña en la escuela devela mucho de lo que somos como sociedad, de nuestras prácticas y valores, de las ideas de futuro que tenemos, de cómo experimentamos y percibimos la temporalidad histórica, de nuestros comportamientos ciudadanos,

¹ Entiendo por cultura histórica, la forma en que se crea, se difunde, se transforma y se utiliza el pasado, en el que se objetiva la conciencia sobre la temporalidad histórica de una comunidad social.

incluso de cómo emprender una acción colectiva para transformar el presente/futuro. Son diversas las funciones coligadas a la historia, a pesar de que se la pueda considerar como una fiel servidora de la política y de los políticos, quienes la han utilizado para justificar los fines más contradictorios y aviesos, o bien, como una asignatura aburrida sin un fin práctico en la formación de los alumnos, ya que su narrativa está formada, en gran medida, por sucesos a conmemorar, fechas y nombres que recordar y por una enseñanza que se funda en la memorización y no en la problematización de la realidad sociohistórica.²

Frente a estas características que definen a la enseñanza de la historia, una de las ideas con mayor aprobación en la población, es precisamente el papel de la historia como formadora del sentido de pertenencia y de la identidad nacional. La función político ideológica de la historia se consolidó a través de una narrativa nacionalista organizada en torno a: acciones patrióticas de personajes ajustadas a la visión liberal de la historia; de mitos históricos que justificaban una genealogía admirable; de interpretaciones del devenir de forma lineal y en pos del progreso social; pero sobre todo, de la ausencia de las luchas de emancipación que se libraron en contra de la opresión ejercida por los grupos dominantes (por ejemplo, los levantamientos indígenas de finales del siglo XVIII y principios del XIX, invisibilizados en la interpretación dominante sobre el movimiento de independencia o, las movilizaciones políticas escenificadas por la clase media mexicana en la segunda mitad del siglo XX contra del autoritarismo de Estado que también fueron relegadas al olvido).

² En México no hay investigaciones que arrojen datos con tendencias nacionales sobre la percepción que los alumnos tienen de la historia, lo que encontramos son investigaciones –tesis de licenciatura o posgrado–, con información sobre pequeñas muestras. Sin embargo, mi experiencia profesional que se ha nutrido de varios años de impartir cursos sobre esta temática a profesores de educación básica me permite realizar tal aseveración.

Así, el tejido de la narrativa nacionalista hecha desde el poder, forjó una memoria histórica amnésica que se asentó en el silencio de las diversas luchas sociales en contra de la injusticia y en la sacralización de las verdades absolutas expresadas en su discurso, sobre todo, en la pérdida de significado de la recuperación del pasado para comprender las problemáticas que son relevantes al presente. Con lo que tenemos, un ejercicio ritualizado de enseñanza y divulgación de la historia “que no deja espacio para hacer preguntas sobre ese pasado. Ya sea porque la narración se ha fetichizado, o bien porque toda incertidumbre que provenga del pasado se transforma en desafío a la propia identidad y es, en última instancia, insoponible. Sacralizar la memoria es volverla estéril” (Rabotnikof, 2003).

Acorde con esa función político ideológica, la enseñanza de la historia albergó un conjunto de prácticas que no pretendían problematizar la realidad sociohistórica presente, ni propiciar en los alumnos el conocimiento de las formas de proceder y de razonar del conocimiento histórico, ni mucho menos, crear una conciencia crítica en la sociedad, su propósito era sencillo: forjar entregados patriotas que se identificaran con un conjunto de hechos establecidos, apropiándose de una historia común que los hiciera y definiera como mexicanos y los diferenciara del “otro”.

Ante la lógica de una historia única, nacional y univocista (que el Estado se adjudicó el derecho de escribirla en aras de consolidar al Estado nación) se homogeneizó una versión de la historia que desterró a los vencidos (mujeres, indígenas, políticos que pertenecían al grupo conservador, entre otros muchos) e implantó una interpretación oficial que no se correspondía a la vivida por grupos y comunidades, negando el derecho a que interpretaran su pasado a partir del rescate de sus memorias e historias, con lo que perdieron los referentes históricos a los que se pudiera anclar su pasado para comprender su presente.³

³ Un ejemplo contrario, lo encontramos en la interpretación sobre el movimiento de Independencia de Eric Van Young (2006) quien destaca que la participa-

El resultado de la univocidad del discurso histórico oficial y su enseñanza se tradujo en una sociedad poco informada, que por un lado presenta un enorme déficit de “memoria” (dado el desconocimiento de las memorias colectivas y las luchas de emancipación política de los diversos grupos sociales y comunidades), un manejo tergiversado de la información histórica que sólo acierta a repetir las verdades absolutas de la narrativa nacional y una memoria histórica que podríamos tipificar como amnésica, forjada en una historia ritualizada, con fuertes tintes de un nacionalismo más figurativo que real, dado que la información que posee es poco relevante o significativa para comprender su presente.⁴ En otras palabras, se construyó una historia no bajo el signo de los problemas sociales significativos a la mayoría de la población, sino una historia que promueve el olvido y legitima los hechos históricos que se adecuan a los intereses de las élites políticas.

El desconocimiento del pasado –en el que se encuentran las memorias de las comunidades y sus luchas emancipadoras, así como otras interpretaciones históricas–, provoca la cerrazón de nuevos horizontes interpretativos para comprender los procesos históricos que pueden dar explicaciones a los problemas del presente. De seguir en este camino, no sabremos explicar el presente, porque sólo conoceremos vagamente algunos fragmentos deshilvanados y sacralizados de nuestro pasado.

En sentido opuesto a lo desarrollado, una de las funciones de la historia que se ha tenido a menos, es la que apuntala la concien-

ción indígena en 1810 no buscaba sumarse a la lucha de los criollos para crear la nación, sino defender sus comunidades, territorios, idiomas y autonomía de las fuerzas modernizadoras. Estas historias de lucha y resistencia se vieron disminuidas y olvidadas por la historia oficial, oscureciendo y ocultando el sentido de esas movilizaciones.

⁴ En la IV Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas se afirma que el 98 por ciento de los encuestados dice sentirse orgulloso de ser mexicano. Este porcentaje es superior al promedio mundial, que de acuerdo con la Encuesta Mundial de Valores 2005-2008 alcanza un 89 por ciento (Segob, 2009, p. 34).

cia histórica, que no es otra cosa que el esfuerzo consciente de las colectividades por comprender el presente y actuar críticamente en él, ya que como se ha mencionado, la memoria histórica en nuestra sociedad se fue conformando por la divulgación de acontecimientos imprecisos –generalmente tergiversados–, que generan un profundo déficit de memoria y ciudadanía; esta historia se fue sustanciando día a día en una sociedad despolitizada y poco participativa, que desconoce la fuerza de su pasado anclándose a un pasado mítico que la inmoviliza.

Para adentrarnos a la reflexión sobre la historia, en estos momentos de urgentes definiciones frente a los grandes problemas que se viven y las transformaciones de los valores e imaginarios en la sociedad, en un primer momento, se analizará el papel que ha tenido la historia en la conformación de la nación en la sociedad mexicana, y de cómo la escuela y más concretamente la enseñanza de la historia junto con los rituales cívicos fueron conformando una ciudadanía cargada de olvidos, con la intención de analizar adecuadamente los elementos que dieron pauta a uno de los grandes problemas que se viven en la actualidad; la falta de una ciudadanía proactiva a los problemas que le son atinentes.

En un segundo momento, se analizarán las fiestas conmemorativas del bicentenario del movimiento de Independencia y del centenario de la Revolución mexicana con el fin de develar qué tipo de relación se establece con el pasado y si la historia sigue teniendo un papel relevante en la conformación de la memoria histórica, o son otras prácticas culturales las que definen la cultura histórica en la sociedad mexicana.

I. UN NECESARIO ANTECEDENTE: LA CONSTRUCCIÓN DEL PASADO EN LA FORMACIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA

*Si no somos capaces de contrarrestar el abuso
y la manipulación de la Historia y el peligro mortal que,
con frecuencia, éstos traen aparejados en nuestros días,
¿no somos parcialmente responsables de lo que ocurra?*

Eric Hobsbawm

Es un lugar común afirmar que la historia ha desempeñado un papel importante en la construcción de la nación,⁵ dado que se le asignó la tarea de formar una ciudadanía que se correspondiera con los valores que dieran consistencia y coherencia al proceso de construcción del Estado nación: valores que, por supuesto, no existían entre el común de la sociedad y que fueron estableciéndose a través de las instituciones culturales, entre las que destaca la escuela, la enseñanza de la historia y los rituales cívicos.

Así, la historia como disciplina escolar tuvo como función principal (desde la restauración de la República en el gobierno de Benito Juárez, cuando se institucionalizó la enseñanza de la historia hasta el Plan de Once años en 1959) construir narrativas de identidad que fundaran la memoria histórica en la sociedad y socializaran los valores nacionalistas para formar mexicanos y entregados patriotas. Por ello, gran parte de la producción historiográfica abordó determinados acontecimientos para generar en la población representaciones que los identificaran con la “comunidad imaginada”,⁶

⁵ Hay una amplia bibliografía sobre el tema, sólo citaré algunos textos: J. Vázquez (1979). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México; J. Juárez (2006). “La identidad nacional en México: su naturaleza colectiva y pensada”, en M. N. González, *Psicología de la sociedad moderna*. México: UAM-I. Béjar y H. Rosales. *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural*. México: UNAM.

⁶ B. Anderson (1993) afirma que la nación es un artefacto cultural concretado en “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana” (p. 23). La define como imaginada porque los miembros de una nación, por más

que definía a México, lo mexicano y el amor a la patria; por ejemplo, *La batalla de Puebla del 5 de Mayo de 1862* en la que el general Ignacio Zaragoza venció a los franceses sirvió para ensalzar el sentimiento patrio frente al enemigo e incendiar la flama nacionalista; el mito del *Pípila*, escrito por Carlos María Bustamante a principios del siglo XIX se utilizó como un preclaro ejemplo del heroísmo del pueblo para defender su nación; o el gran mito de *Los Niños Héroes*, jóvenes que fueron encumbrados como héroes en el gobierno de Manuel González, y que se presentaron como “los niños” que defendieron con valor a la patria en contra de los norteamericanos, por lo que se convirtieron en sinónimo de amor a la patria y pureza cívica; por cierto, éste es uno de los mitos más socorridos de la historia patria.

Tales acontecimientos –no importa si fueron reales o inventados– cumplieron con su propósito: de que el pueblo se identificara con ciertas cualidades (valentía, arrojo, amor a la patria, etcétera), y de que se integraran a su imaginario bajo la lógica del *simplemente creer e identificarse con ellos*: el reconocimiento y apropiación de esas acciones por parte de la sociedad se conjugó con la voluntad de creer y de sentirse parte de una comunidad, apropiándose de un pasado que no necesariamente era el suyo.

Así planteado el problema, no importaba si “el Pípila” o el “niño artillero” eran una invención o no, lo verdaderamente importante es que para el imaginario social eran los héroes fundacionales que hicieron a la nación mexicana. Por ello, la nación se piensa como una realidad independiente de los individuos que se sostiene en el sentir y en los sentimientos del pueblo lo que alentaría la vida de la nación y el orgullo de una historia completamente distinta al des-

pequeña que sea ésta, nunca llegarán a conocerse; sin embargo, en la mente de cada uno está presente la imagen de esa comunión: no se conocen, pero saben de su existencia [...] Finalmente la nación “se imagina como comunidad porque, independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto puedan prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal” (p. 25).

tino de las otras naciones.⁷ En este sentido, se puede afirmar, de acuerdo con lo que plantea Vázquez, que la historiografía se fue constituyendo a partir de una “visión esencialista que concebía a México como una nación que existió desde tiempos prehispánicos, y a la cual le habían ocurrido la conquista y después la independencia. Esta idea, en apariencia inocua, tendría enormes consecuencias al impedir la comprensión de México como algo vivo, como algo en proceso constante de ser” (1979a, p. 6).

La narrativa nacionalista estuvo plagada de mitos que hacían referencia a las proezas de algunos personajes y que legitimaban al grupo gobernante, construyendo con ello los “lugares de la memoria” –como diría Pierre Nora–. Recordar las hazañas de esos “grandes personajes” y del “pueblo que los seguía” era el bastión en el que se fortalecería el Estado nación. En consecuencia, la enseñanza de la historia se organizó en torno a las hazañas gloriosas que habría que emular, y era el medio para construir las prácticas y actitudes cívicas que como ciudadanos se deberían tener: libros como el de Guillermo Prieto, *Lecciones de historia patria*; de Manuel Gamio, *Forjando patria*; de Gregorio Torres Quintero, *La patria mexicana*, y los libros de texto gratuitos de historia de 1960, conocidos como *Libros de la patria*, fueron muestra clara del tipo de mexicano y ciudadano que se pretendía formar: una ciudadanía que se decía aspiraba a la igualdad en una sociedad tremendamente desigual, pero sobre todo unidos por una misma historia que conminaba ascendentemente al progreso nacional. Un ejemplo de lo afirmado se encuentra en el libro de texto gratuito, que dice lo siguiente: “Niño de Cuarto Año: Este libro se propone ayudarte a conocer a tu patria, pues conociéndola sabrás mejor por qué la amas y cómo y por qué

⁷ Bajo esta idea, ligada al romanticismo, la nación es una entidad autónoma con destino propio y completamente distinto al de otras naciones. Se identifica a la comunidad política como una totalidad cultural, que tiene una genealogía propia. No es fruto de un acto de voluntad sino que existe por la tradición, por la historia de un pasado intemporal y por una comunidad de lengua, raza y religión.

debes estar dispuesto a servirla” (SEP, 1960, p. 9).⁸ En otras palabras, la enseñanza de la historia y el civismo tenían como objetivos: formar ciudadanos acorde a su idea de nación; fortalecer el concepto de patria; adquirir valores que favorecieran la convivencia humana; cumplir las obligaciones escolares, familiares y patrióticas; conocer a los “constructores” de la nación; impulsar el culto a los símbolos patrios, así como el respeto a la tradición y la cultura nacionales. La idea de la unidad nacional vigente en la época pretendía establecerse y consolidarse sobre estas bases.

El discurso histórico escolar no fue el único medio utilizado en la invención de la nación, también jugaron un papel importante otros medios culturales como la pintura patria, la edición de estampas históricas con el martirologio de los héroes, las fotografías, las procesiones cívicas y la construcción de lugares de la memoria, como son parques, monumentos, plazas públicas, pero sobre todo la consolidación de los rituales en torno a las celebraciones cívicas (el “grito de Independencia”, los honores y juramento a la bandera, la conmemoración del centenario de la Independencia en el porfiriato, etcétera), tanto al interior de la escuela como fuera de ella, lo que coadyuvó a la creación y divulgación de representaciones sociales que simbolizaban a la patria, el amor a la nación, el orgullo de ser mexicano, e institucionalizaban y difundían una interpretación del pasado.

En pocas palabras, a la historia se le encargó la misión de formar la conciencia nacional y la memoria histórica, la cual se divulgó a partir del culto a personajes y de hechos históricos con una visión lineal del devenir histórico, condición que redujo al presente a simple mirador desde el cual se contemplaba el pasado, y al pasado como la huella de lo que ya no existe y que habría que descubrir, negando con ello la relación intrínseca entre pasado y presente.

Esta forma de concebir, reconstruir y organizar al pasado tenía un fin puntual, crear la memoria histórica articulada a través de una

⁸ De este libro se editaron 466 mil ejemplares.

narrativa verosímil que se tejía en una cadena de significaciones contextuales (reales o imaginadas) *ad hoc* al proyecto de Estado; el pasado narrado tenía un significado contextual para la sociedad, como dice J. Chesneau (1977), el pasado “es por lo que significa para nosotros. Es el producto de nuestra memoria colectiva, es su tejido fundamental” (p. 22). Por ello, hoy no es viable (ni deseable) hilar narrativas históricas heroicas como la del “niño artillero” —no poseerían intrínsecamente los mismos significantes que tuvieron en el siglo XIX—, que concitaban la emoción y el sentimiento, hoy se requieren múltiples y diversas narrativas que se puedan enfrentar a la fiera competencia de los medios de comunicación y sus productos del *marketing* que ubican la necesidad de pasado como una mercancía más.

DE CÓMO SE CONMEMORA LA “AMNESIA HISTÓRICA” EN LA SOCIEDAD

*Nada como los bicentenarios para concitar fantasías
de progreso, paz y comunión en nuestras alicaídas
democracias [...] una cortina de humo para ocultar
o al menos opacar la inseguridad, la corrupción
y la miseria de nuestras repúblicas.*

Jorge Volpi

En la actualidad hemos sido testigos de la poca importancia que la historia tiene para las burocracias políticas, un botón de muestra de la política de la desmemoria fueron las actividades realizadas para conmemorar el bicentenario de la Independencia y el centenario de la Revolución, festejos en los que, por cierto, la Revolución recibió un trato discriminatorio frente a la Independencia, tal vez porque la ideología de quien gobierna actualmente se identifica con una visión de derecha en la que el conflicto social es un disruptor en el “avance” de la sociedad, por ello el conmemorar a

los héroes populares como Emiliano Zapata o Francisco Villa sería un contrasentido con su filosofía política.⁹

La conmemoración en 2010 fue un claro ejercicio de continuidad del uso que se hace de la historia para configurar una memoria histórica acorde con los intereses de quienes gobiernan, que evocó de forma selectiva lo que habría que conmemorar, por ejemplo, la Independencia fue la invitada de honor porque en ella se reconoce la fundación de la nación mexicana; sin embargo, la Revolución fue relegada a un papel secundario, dado que el partido político que gobernó por más de 70 años (contrario al que hoy está en el poder) utilizó al movimiento armado como justificación de su poder y en él asentó su genealogía.¹⁰

La presentación del programa de actividades del gobierno federal no guardó el protocolo convencional de una conmemoración cívica; el lugar del acto fue el Centro Banamex, y como invitados de honor estuvieron los dos consorcios televisivos del país; el escenario, pantallas gigantes que proyectaban algunos promocionales del gobierno federal en las que aparecen personajes del espectáculo de televisa destacando “su orgullo de ser mexicanos”.¹¹ A la vieja usanza del sistema político mexicano, en

⁹ La intención de derribar a los héroes populares y encumbrar a otros de corte conservador, lo encontramos no sólo en la presentación del monigote del desfile conmemorativo del bicentenario que pretendía representar a Benjamín Argumedo (enemigo de F. Villa que peleó al lado de V. Huerta y considerado traidor a la patria, y de acuerdo con lo afirmado por su creador Juan Canfield, *La Jornada*, 17 de septiembre de 2010), sino en los contenidos de los libros de texto de historia, a partir de la reforma educativa llevada a cabo por V. Fox.

¹⁰ Amén de este hecho comentado por diversos especialistas, desde el primer sexenio gobernado por el Partido Acción Nacional, se ha intentado una transformación de la historia que se enseña; por ejemplo, han proliferado interpretaciones que incluyen a personajes históricos –caracterizados como conservadores– con el fin de generar empatía hacia ellos (véase el tratamiento en los libros de texto a personaje como Agustín de Iturbide) y desbancado a otros personaje, como Emiliano Zapata que se reducen a unas cuantas líneas en los textos escolares.

¹¹ El 10 de febrero el presidente Calderón anunció el “Programa de Actividades de las Conmemoraciones 2010”, en el cual expresó que habría más de 2300 eventos conmemorativos en el país. Entre las actividades anunció el audiovisual *Orgulloosamente mexicanos; México es mi museo; México, 200 años; La Estela de Luces*, y la

su alocución el presidente Calderón “convocó a la unidad y la reconciliación del país, pese a las diferencias y errores”, y enunció una gama de actividades sin un eje articulador que las dotara de sentido; por supuesto, los valores del nacionalismo –pertenencia, orgullo, identidad, nacionalismo, etcétera– no estuvieron presentes como se hacía en el momento de esplendor de las políticas educativas y culturales del “nacionalismo revolucionario mexicano”.¹² Mucho menos, se afirmó la intención de construir propuestas de divulgación masiva que fueran útiles para que la población supiera un poco más de su pasado o ejerciera su derecho a recuperar el pasado, ocultado por el poder, y conociera más de la diversidad y multiculturalidad de la que se teje el pasado y el presente de México. Lo que unificó esta celebración fue el derroche de recursos económicos a cuenta del erario público,¹³ tal como lo muestran las irregularidades en torno a la famosa “Estela de luz del Bicentenario” que se concluyó en enero de 2012 –quince meses después de la celebración–, y que fue bautizada por la crítica y el *vox populi* como “La estela de la corrupción”.¹⁴

Plaza Centenario, el regalo a cada familia mexicana en todo el territorio del libro *Viaje por la Historia de México*, de Luis González y González, etcétera.

¹² La ideología nacional revolucionaria impulsada por el grupo triunfante de la Revolución mexicana, se caracterizó por un discurso y una política nacionalista –más discursiva que de contenido material–, que se consolidó a través de la imposición de una memoria única y homogénea cohesionada por dos representaciones medulares para ese momento histórico: la patria y el sentimiento nacionalista, que borraron la diversidad de historias y la multiculturalidad de la sociedad mexicana.

¹³ Sólo se cita la “Estela de luz” como un ejemplo fehaciente de la tremenda corrupción que signaron estas fiestas, pero en los periódicos se pueden encontrar más ejemplos de corrupción; la “Victoria Alada” que se instaló en Guanajuato, el costo del desfile que osciló en los 45 millones de dólares, y un largo etcétera, que llena de indignación a la sociedad mexicana.

¹⁴ Algunos datos respecto a la corrupción en “la Estela de luz”: su costo fue de 1036 millones de pesos, cuando el costo original era de 400 millones. La crónica de este monumento es nítida para evidenciar la corrupción: el INHERM autorizó el pago del proyecto arquitectónico ejecutivo aunque éste estaba incompleto; que la empresa III Servicios adjudicó directamente y sin fundamento legal la construcción de este monumento a la empresa Gutsa, misma que había sido inhabilitada; que

En los festejos ocurrió lo esperado por una élite política alineada a las políticas neoliberales y sin proyecto de futuro: así que hubo mucho circo y poco pan. Se escenificaron desfiles, espectáculos pirotécnicos controlados por computadoras, discursos, ciclos de conferencias, exposiciones de los símbolos patrios, exhumación de huesos de los héroes patrios, parques bicentenarios, la estela de luz, verbenas, programas de discusión con temas históricos, decenas de eventos nombrados como bicentenario que no tenían que ver con los acontecimientos históricos que se conmemoraban, pero sobre todo hubo un gran dispendio de recursos que abultaron aún más las fortunas de los magnates de los medios electrónicos y de algunas empresas creativas extranjeras.¹⁵

No es de mi interés hacer un recuento pormenorizado de las acciones que se llevaron a cabo o hablar sobre la corrupción que parece fue la invitada de honor de estos festejos, mi interés se centra en comprender por qué esta celebración se vivió como una conmemoración sin sentido y sin beneficio político cultural para la gran mayoría de la población, incluso, sin un fin práctico para la élite que gobierna México (quien no mostró interés por cambiar las formas canónicas de la enseñanza de la historia, aunque sí tuvo la pretensión de incrustar héroes y personajes históricos de tendencia conservadora en el discurso oficial). Sólo hubo una confluencia aritmética, esto quiere decir que la relación entre la fiesta conmemorativa “y el pasado conmemorado no se origina en el carácter histórico de ambos o de cada uno, ni en el tipo de evolución histórica que los conecta (como era el caso del historicismo que lo estudiaba porque creía que el presente es resultado de la evolución de ese pasado), sino en

quedó en menos de 15% de las 3 hectáreas que abarcaba la idea original, y otro largo etcétera de irregularidades (véase Villamil y Vértiz en la revista *Proceso*, y la editorial en *La jornada*, del 7 de enero 2012).

¹⁵ Un ejemplo es la contratación de la empresa estadounidense *Autonomy* para organizar la fiesta del bicentenario de la Independencia, la cual cobró 60 millones de dólares. Al respecto, la historiadora Patricia Galeana señaló que “espectáculos tan caros, suena a aquello de que a falta de pan, circo”, en Despilfarro, Fiesta Bicentenario, septiembre 28 de 2009: <http://g3000.wordpress.com/category/bicentenario/>

un hecho contingente y puramente aritmético” (Ankersmith, 2001, p. 165, citado en Rabotnikof, 2009, p. 182).

Lo que sí quedó claro fue la utilización de la historia en su función más tradicional y pedestre, al ensalzar un patriotismo que no se articulaba, ni en forma ni en contenido, con una representación de nación o nacionalismo (ya que no existe en el programa político económico de quienes gobiernan México). Sólo manifestaba lo que Rabotnikof (2009) llama la perspectiva de imperitividad del pasado que lleva a cabo la fiesta cívica bajo una forma de liturgia religiosa. “En ese sentido, los rituales conmemorativos (ubicados, para nosotros, en el nivel de la conmemoración de hechos históricos o de significación política), al igual que la ritualidad religiosa, instauran un puente inmediato entre el pasado y el presente” (p. 186). En el cual se re-actualiza el pasado, con los mismos parámetros de la vieja historia nacionalista y mítica, una re-actualización de “un nosotros” que manifiesta la continuidad de los signos de identidad (lo mexicano, la nación), sin embargo, estos signos de identidad no pueden re-vivificarse ya que se enfrentan a nuevos aires que ha traído consigo la globalización.¹⁶

Las fiestas del bicentenario y del centenario carecieron de la intencionalidad política, como se tuvo en el clímax del nacionalismo revolucionario en el que la historia se utilizó para dotar de sentido de identidad y pertenencia a la población, al mismo tiempo que fue “un arma política usada para dar sentido al mundo del pasado, según una lógica del presente” (Rabotnikof, 2009, p. 183). Es decir, tanto los liberales como los posrevolucionarios triunfantes utilizaron a la historia para homogeneizar a la sociedad, legitimarse e imponer un proyecto de sociedad, sin embargo la actual élite sigue utilizando los mismos medios y prácticas ya institucionalizadas para dar continuidad a una memoria histórica que fue

¹⁶ Con la globalización los sentidos de identidad se han flexibilizado, hoy emergen con fuerza, las identidades de género, sexuales, ecológicas, etcétera, dejando atrás las que caracterizaron a las naciones: territorio, lengua, raza, etcétera.

útil en su momento, pero que en el presente está fosilizada y no da cuenta de los problemas actuales.

Presenciamos en estas fiestas el abandono de los conceptos que dieron coherencia al discurso nacionalista y al sistema político mexicano que por varias décadas estuvo vigente (no se entienda por ello, que se siente nostalgia por esa ideología, misma que se ha criticado a lo largo del artículo): en los espectáculos conmemorativos del bicentenario no se escuchó la palabra nacionalismo, soberanía, luchas sociales o de emancipación o algo parecido. Quedó de manifiesta la incapacidad de los organizadores por crear significado histórico a este acto conmemorativo, tal vez, porque para ellos, no había nada que conmemorar y sólo llevaron a cabo un ritual cívico ya institucionalizado.¹⁷

En esta liturgia cívica también hubo espacios de discusión académica, de hecho todas las universidades desarrollaron actividades para conmemorar el bicentenario y el centenario (dentro de sus recintos se escucharon voces críticas de distinguidos académicos, voces que seguramente no salieron de dichos recintos). Programas de divulgación como *Discutamos México* (2010) que pretendió ser un espacio de reflexión y de análisis histórico y político sobre la realidad mexicana. Dicho programa tuvo un formato televisivo convencional (un escenario con cinco especialistas que discutían sobre temas históricos o problemas actuales, mientras los académicos exponían sus puntos de vista se proyectaban algunas imágenes alusivas al tema abordado, con un discurso unidireccional –el de los especialistas hacia los posibles espectadores–. Fue un programa falto de imaginación para dar a conocer a la población nuevas interpretaciones

¹⁷ El debilitamiento de los enclaves que definieron el nacionalismo, tales como: las políticas nacionalistas y la defensa de la soberanía; la educación como mecanismo de legitimación y el laicismo como principio rector de la consolidación del Estado; la historia como constructora de la memoria histórica, es un proceso que se inicia con los gobiernos de Miguel de la Madrid y Carlos Salinas, y hoy se nutre este abandono con la ideología conservadora, se encuentra en serio peligro la vigencia del Estado laico.

historiográficas que permitieran romper con el paradigma liberal-cívico de la historia.¹⁸

También hubo actividades para las grandes masas, la novela televisiva de corte histórico que transmitió Televisa durante 2010, *Gritos de muerte y libertad*, pretendió mostrar, en términos discursivos, una visión de la historia, presentar a los personajes como “entes de carne y hueso” que “lucharon y murieron por aquello que creían correcto” y bajarlos del pedestal que les construyó la historia política de bronce. A pesar de estos “buenos propósitos” la telenovela no escapó del manejo tradicional de los diálogos históricos de sus predecesoras cuando se refieren a un acontecimiento histórico, pero de lo que sí dejaron constancia es de la reinterpretación de personajes históricos según sus filias y fobias, por ejemplo, la imagen que proyectan de un Agustín de Iturbide es la de un hombre impecable en su vestido y fuerte en sus decisiones, contrario a un Vicente Guerrero, ataviado como cavernícola e interpretado como un sujeto medio trastornado, minimizando y desacreditando, con ello, la representación de ese personaje histórico y sus acciones políticas (bajo el argumento de que había que dotar de humanidad a los personajes).

Frente a esta telenovela nacional no se pueden dejar de mencionar otras producciones históricas enmarcadas en el festejo del bicentenario, realizadas por dos cadenas mediáticas extranjeras. Discovery Channel transmitió *El grito que sacudió México*, dirigido por Carlos Bolado en 2010; es un documental dramatizado que comprende los hechos ocurridos entre septiembre de 1810 y julio de 1811, en el cual se intenta desmitificar a los personajes de la independencia, considerados como héroes por la historiografía, y desbaratar mitos de la historia oficial, como el “Grito de Dolores”.

¹⁸ En el documento *Recuento de acciones del bicentenario* de la página del bicentenario se dice que para “Discutamos México” había 1887 seguidores en Twitter y en Facebook 5000, sin embargo, en la transmisión del programa no se manifestó esta interacción. El programa se transmitió fundamentalmente a los televidentes de la Ciudad de México, ya que la cobertura de canal 11 y de canal 22 no es nacional.

En el formato de este docudrama se estructuró una narrativa más cercana a las formas de vida de los personajes, por ejemplo Miguel Hidalgo es mostrado, no como el cura de pueblo del que habla la historia oficial, sino como un personaje ilustrado con pensamiento liberal que criticaba fieramente el impacto de las reformas borbónicas en la población y en su propio patrimonio, situación que lo fue ubicando como el que diera la voz al descontento y a la posterior insurrección, amén de las pasiones humanas que tejieron su vida personal (por ejemplo, se dice que le gustaba el teatro, el baile y las mujeres). Por otra parte, la información histórica expresada se puede comprender fácilmente, porque está acompañada de las dramatizaciones que permiten imaginar más vívidamente esas pequeñas historias de los personajes que acartonó la historia oficial.

Por su parte, *History Channel Latinoamérica* transmitió la serie *Unidos por la historia* (2010), con motivo de la celebración del bicentenario, producida en Argentina, constó de 10 capítulos y cuenta la épica de América Latina desde el descubrimiento de América hasta la actualidad. La serie dirigida a la audiencia latinoamericana tuvo un formato flexible en el que se escucharon diversas voces, historiadores, periodistas o gente común, lo que ofreció un cierto aire fresco a la serie. El programa analiza la historia de las independencias de Latinoamérica, haciendo énfasis en los hechos y aspectos comunes de los países que se independizaron.

Este breve análisis de las tres producciones audiovisuales mencionadas, sobre algunos acontecimientos históricos concernientes a la Independencia, nos muestra que la producción que se transmitió en la televisora más importante de México, sólo nos dio más de lo mismo, en cambio los proyectos de *History* y *Discovery* mostraron que es posible una producción historiográfica para las mayorías con aires renovadores.

En el programa político económico del actual grupo en el poder lo que impera es el valor de cambio y del individuo por encima de los intereses de las colectividades, en la conmemoración del 2010, el pasado fue una mercancía más que enriqueció a funcionarios y

empresarios (como los dueños de las televisoras). Para los tecnócratas neoliberales (sean panistas o priistas) la historia no ayuda a la formación de sentidos de pertenencia de las colectividades o de recuperación de las memorias, a lo que apuestan es a la política del olvido para seguir impunes en sus fechorías. Ha sido intención permanente, desde los gobiernos posrevolucionarios hasta el actual, intentar manipular la historia e imponer una interpretación maniquea sobre otra interpretación igual de maniquea, o bien, llevar al extremo una progresiva ignorancia de nuestro pasado.

Si bien, se experimenta el desprecio gubernamental por la historia, para la mayoría de la población ésta sigue siendo un bienpreciado (la idea de historia es la de héroes y hazañas heroicas), ya que está fuertemente enraizada en las prácticas culturales y educativas de la sociedad. Sin embargo, es necesario mencionar que la sociedad tiene un manejo del conocimiento histórico vago e impreciso; transita entre lo cívico y lo patriótico, muy lejos de la comprensión histórica (Sánchez, 2004).

Es claro que para el siglo XXI, la cultura de la historia en la sociedad no debe asentarse en una memoria histórica de “entrega patriótica”, pero sí una memoria en la que se encuentren las diversas memorias e historias de los grupos sociales, es decir, que la historia sea parte de una plataforma de la cual emerge una nueva ciudadanía democrática, diversa y multicultural que coadyuve a la formación de sentidos de pertenencia que posibiliten impulsar proyectos en común, es decir, sólo narrando historias para sí y para los otros, es que se puede hacer inteligible la realidad. Hoy se tiene que hablar de memoria(s) social(es), entendida bajo la idea de que los recuerdos que se comparten con otras personas son los que les resultan importantes en el ámbito de un grupo social de una clase particular (una familia; los trabajadores de una fábrica; una comunidad, el barrio, un pueblo). De manera que, hablando de los recuerdos, los grupos sociales (en su diversidad) acaban construyendo sus propias imágenes del mundo y establecen una versión acordada (tácitamente acordada) del pasado.

La conmemoración de los acontecimientos históricos (como la del bicentenario y la del centenario) hubiera sido un buen momento para desgajar los mitos de la historia oficial que han construido la memoria histórica, y recuperar el pasado que devela los procesos borrados u ocultos. Habría que haber desmembrado la historia oficial, para en un primer momento, entender el papel que tuvo en la formación de la nación, y en segundo lugar, apropiarnos de la recuperación del pasado, porque, al hacerlo, comprendemos la importancia de la tarea que tenemos ahora y narrar sobre el país que somos ahora.

Así que la pregunta es cómo debe ser esa historia (o historias) que nos represente como el país que somos ahora, porque queremos crear una sociedad en la que todos quepamos.

ALGUNOS COMENTARIOS FINALES:

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE RECUPERAR EL PASADO?

¿Vinculamos el pasado con el futuro? Ya es un lugar común especialmente entre observadores extranjeros, aquello de México vive atrapado en su historia [...] Rumiamos esos hechos y personajes históricos que tenemos atragantados a fuerza de hacerlos tiesos y maniqueos y escupimos anhelos o delirios. Entre el antes y después dejamos un vacío que tenemos que saltar, y caemos por fuerza en la ucronía.

Agustín Basave

Una primera valoración que se puede desprender de lo afirmado en los dos apartados anteriores, es que la historia ha sufrido un quebranto como constructora de ciertas identidades (como la identidad nacional), lo cual no significa que esa función política se encuentre en agonía. La historia académica goza de buena salud, crece y desde diferentes horizontes nos da prolijamente nuevas interpretaciones del pasado, delineando posibilidades en la com-

presión de nosotros mismos, lo que está en declive, es su función política ideológica que construyó la memoria histórica homogénea que asumió la sociedad mexicana. No cabe duda de que la historia patria y los valores cívico políticos que fueron utilizados para cohesionar un proyecto de sociedad y una forma de identidad unívoca y homogénea (la nacional revolucionaria), se ven obsoletos frente a la indefinición de un proyecto de sociedad que no acaba de divorciarse de los llamados a “la unidad nacional”, pero que ha sido incapaz de perfilar lineamientos para dar sentido a las identidades que emergen en la sociedad mexicana del siglo XXI.¹⁹

La disciplina histórica en la escuela tendría que cimentar el camino hacia una educación que tenga como principio rector la ciudadanización de la sociedad (enseñanza de prácticas democráticas) a partir del conocimiento de su pasado, pero no de ese pasado mítico y patrioter que habla de la genealogía de los grupos victoriosos, sino del pasado que dé claridad a los problemas del presente.

La historia no debe seguir enseñándose como un *continuum* de la genealogía político militar de los poderosos (sea cual sea su filia política) o de las interpretaciones unívocas y absolutas del desarrollo de la sociedad mexicana, al contrario, en la enseñanza de la historia debe confluír la reflexión de los problemas del presente, de los problemas que son parte de nuestra cotidianidad lo que permitiría arribar a narrativas históricas que conciten signos de identidad diversos y plurales. Hay necesidad de renovar la historia que se enseña en la escuela, ya que, como lo afirma M. Ferro, lo que se aprende en los primeros años de formación escolar influye de manera decisiva en nuestras actitudes futuras.

¹⁹ Al respecto, Carretero (2006) precisa que la globalización “ha incidido en la pérdida de centralidad de las instancias estatales nacionales en la producción de identidad y sentido social, también ha generado la visibilidad de memorias e historias que rescatan identidades ‘olvidadas’ por la memoria hegemónica y de la emergencia de nuevas identidades de muy diverso signo” (p. 14).

La enseñanza de la historia en el siglo XXI puede contribuir a enfrentar los desafíos del presente y del futuro, que sin duda están en función de alcanzar sociedades más igualitarias y eficaces y apuntalar respuestas a los diversos sentidos identitarios que actualmente coexisten (los que emergieron con el proceso de globalización y los que fueron invisibilizados por la cultura hegemónica occidental –y que aún están presentes en las prácticas culturales de la sociedad–, y los valores impuestos por la memoria del poder). Hay que recuperar la sinergia del conocimiento histórico en la configuración de significados de identidades plurales y diversas, ya que esto es más transformador que recrearse en los mitos cívicos o en las interpretaciones de unos contra otros, como sucede comúnmente en las historias oficiales y legitimantes. Dicho de otra manera, para desembarazarnos de los mitos que inmovilizan, es necesario comprender lo que somos, sólo así nos libraremos de la historia patria que cimentó a la memoria histórica.

Por ello, uno de los compromisos ineludibles de los “enseñantes de historia” –como lo diría la historiadora Andrea Sánchez– para el siglo XXI, es reflexionar sobre la disciplina y esclarecer la utilidad educativa y social de la historia en una sociedad que se debate entre el desconocimiento de su pasado, el debilitamiento de la identidad nacional y la ausencia de amarres institucionales para configurar nuevos sentidos identitarios.

Es importante diseñar programas y textos escolares de divulgación que destierren interpretaciones obsoletas y patrioterías, que nos han definido como sociedad. Lo que se requiere es una enseñanza de la historia que genere sentidos de cohesión e identidades en los que se vean reflejados los diversos grupos que conforman la sociedad mexicana. Creo que es posible, y aun deseable, que la sociedad mexicana actual utilice el conocimiento del pasado para pensar una vez más si el propósito de la vida político social es cargar con lastres del pasado, o si es mejor entender la importancia de las luchas de emancipación, de tradiciones, etcétera, desde diversas miradas interpretativas.

Hay que enfrentar el desafío de pensar la historia desde nuevos enfoques, para dar respuesta a las demandas de actores políticos concretos –los indígenas, los movimientos ciudadanos, los jóvenes, las mujeres, los ecologistas, entre otros– que tienen necesidad de re-configurar sus sentidos de pertenencia y de nuevas formas de aprehender el pasado (a partir del rescate de sus historia y memorias) que cuestionan la legitimidad de las interpretaciones oficialistas construidas en torno a mitos (de la independencia y la revolución) y de una historia maniquea pletórica de verdades absolutas que tergiversaron la realidad/pasado; el conocimiento del pasado (mejor dicho de las diversas memorias e interpretaciones) ayudaría a derribar los mitos creados desde el poder y comprender el peso de las acciones tomadas y el de las no tomadas en su momento.

La recuperación de los múltiples pasados y de las memorias de los diversos grupos sociales, evidencia la necesidad de reivindicarse en el presente, bajo la mirada de que el pasado sólo puede ser redimido si comprende y transforma el presente –tal como lo planteaba W. Benjamín en su tesis II.²⁰

Si seguimos cargando con una historia de “grandes héroes que hicieron patria” o de “grandes procesos históricos” o del enfrentamiento de dos interpretaciones de la realidad (liberal o conservadora; izquierda o derecha; panistas o priista, para finalmente erigir una como la interpretación vencedora), estaremos anclados a idealizaciones del pasado que nos impidan comprender, actuar en el presente y perfilar ideas de futuro. Agustín Basave (2010) plantea que tendemos a ver más al pasado que al futuro y que el presente se nos escapa.

Creo que es momento de abrirnos a otras formas de hacer historia que implícitamente contengan diferentes maneras de pensar el futuro y la experiencia del tiempo ya que, como lo precisa Vázquez (1979a), la “interpretación del pasado acultura o socializa a

²⁰ Tesis II. “[...] El pasado lleva consigo un índice secreto que le remite a la redención. ¿Acaso no flota en el ambiente algo de aire que respiraron quienes nos precedieron? ¿No hay en las voces a las que prestamos oídos un eco de voces ya acalladas? (Reyes, 2006, p. 67).

los jóvenes y, por tanto, influye en su conducta, en sus valores, en la concepción que tendrán de su grupo social, de su presente y de su futuro. Esto hace que en todo grupo y lugar tenga importancia la visión histórica que se entrega a las nuevas generaciones, puesto que es una de las formas en que el presente se proyecta hacia el futuro”. Lo anterior significa enfatizar en el papel de la historia, como medio de socialización de historias que sean significativas para el presente, y que den coherencia a un proyecto de sociedad signado por valores democráticos, multiculturales y diversos en la formación de una cultura ciudadana y en la difusión de valores para la colectividad y no para unos cuantos, o de individuación como propone el programa de historia en la Reforma a la Educación Básica.

Como se puede apreciar, los factores que inciden en torno a las prácticas de la memoria van más allá de la escuela (aunque no deja de ser el espacio esencial por definición) y se encuentran o son parte constitutiva de la memoria cultural, así que es importante puntualizar los mecanismos en que se fue asentando la memoria histórica y sus prácticas, y cómo se van modificando a partir de la globalización y de las imposiciones de políticas económicas, culturales y educativas planteados por organismos internacionales que dictan las habilidades cognitivas y los valores a socializar en la institución escolar.

REFERENCIAS

LIBROS

- Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Basave, A. (2010). *Mexicanidad y esquizofrenia*. México: Océano.
- Béjar, R. & Rosales, H. (2005). *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural*. México: UNAM.
- Carretero, M., Rosa, A., & González, M. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.
- Juárez, J. (2006). La identidad nacional en México: su naturaleza colectiva y pensada. En M. N. González. *Psicología de la sociedad moderna*. México: UAM-I.

- Reyes, M. (2006). *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin*. Madrid: Trotta.
- Sánchez, A. (2004). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: Paideia/UNAM.
- SEP (1960). *Mi libro de Cuarto Año. Historia y Civismo*. México: Conaliteg.
- Van Young, E. (2006). *La otra rebelión. La lucha por la independencia de México, 1810-1821*. México: FCE.
- Vázquez, J. (1979b). *Nacionalismo y educación en México*. México: Colmex.
- Volpi, J. (2010). *El insomnio de Bolívar. Cuatro consideraciones intempestivas sobre América Latina en el siglo XXI*. México: Debolsillo.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Cano, A. (17 de septiembre de 2010). De *Chente* a Vicente y de *Chespirito* a Salinas, cofradía en la noche palaciega. Periódico *La Jornada*.
- La Jornada* (08 de enero de 2012). Agravio monumental [editorial].
- Moctezuma, P. (17 de septiembre de 2010). Los festejos exaltan a contrarrevolucionario. *El Correo ilustrado*. Periódico *La Jornada*.
- Vértiz de la Fuente, C. (5 de enero de 2012). La Estela de Luz, sin la Plaza del Bicentenario. Revista *Proceso*.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Rabotnikof, N. (2003). Política, memoria y melancolía, *Fractal* (revista trimestral), VII (29), año VII, México. Recuperado de <http://www.fractal.com.mx/F29rabotnikof.html>
- Rabotnikof, N. (2009). *Política y tiempo. Pensar la conmemoración*. Sociohistórica 26, en memoria Académica. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4513/pr.4513.pdf
- Segob (2008). *Informe IV Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas 2008*. Recuperado de <http://www.encup.gob.mx/encup/index.php?page=cuarta-encup-informe>
- Villamil, J. (17 de agosto de 2011). Aportó Hacienda más de mil 122 mdp para Estela de Luz, revela Función Pública en *Proceso*. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/?p=278883>

OTRAS FUENTES

- Vázquez, J. (1979a) *Discurso de recepción de la Dra. Josefina Zoraida Vázquez*, sillón 18, Academia Mexicana de la Historia. Correspondiente de la Real de Madrid, 31 de julio de 1979.

EL BICENTENARIO EN LA ESCUELA SECUNDARIA: LA HISTORIA INVISIBLE

Lizeth Borrás Escorza

—*Eso sí, en los fuegos artificiales,
nadie nos gana a los mexicanos.*

Rafael Pérez Gay, *Cargos de conciencia*, 1997.

México, recientemente, fue escenario de las conmemoraciones del bicentenario del inicio de la guerra de Independencia y del centenario de la Revolución, acontecimientos que impactaron en varios niveles de la sociedad mexicana incluyendo, por supuesto, el sistema educativo. En este contexto es necesario realizar un balance crítico a partir de la serie de actividades y prácticas con motivo de dichas celebraciones, concretamente al interior de la escuela secundaria pública.

Por ello, y con el objetivo de abonar la reflexión en torno a la enseñanza y aprendizaje de la historia en la secundaria, el presente texto analiza dos elementos alrededor de los cuales giraron ambas celebraciones.

El primero se refiere al significado pedagógico que tienen algunas de las prácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia que, si bien son comunes en las escuelas, se acendrarón de manera notable durante el “Año del bicentenario”, término em-

pleado para designar el periodo festivo nacionalista en las diversas actividades gubernamentales.¹

El segundo está constituido por la revisión crítica del libro *Arma la Historia*, así como de las prácticas a las que se sujetó el uso de este texto enviado a las escuelas secundarias del país con el fin de afianzar el sentido histórico de las celebraciones.

EL AÑO 2010 Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Se puede afirmar que en el año 2010 la historia de México fue la protagonista. Ataviada con listones tricolor, la historia patria se hizo presente en innumerables espacios de la vida cotidiana. La efervescencia no era para menos, si se considera la relevancia que ambas celebraciones representaron para el fervor nacionalista.

Tanto la Independencia de México (1810-1821) como la Revolución mexicana (1910-1917) constituyen íconos importantes de la historia de México. Más que procesos conformadores de la nación, ambas gestas se han convertido en procesos fundamentales en la construcción de la identidad nacional y, por ende, de la mexicanidad. La primera, por considerarse uno de los pilares en la conformación del Estado mexicano, y la segunda, como movimiento de ruptura política, proceso determinante para la institucionalización y legitimación, tanto de las estructuras del poder como de las principales demandas sociales tras la promulgación de la *Constitución Política de 1917*.

En México no son pocas las celebraciones de índole histórica. El calendario patrio es abundante. La mayoría de esas conmemoraciones ocupan un papel importante en las prácticas cotidianas de las

¹ Si bien la conmemoración del inicio de la guerra de Independencia ha sido históricamente considerada la mayor fiesta nacional, la ponderación de la celebración por encima de la correspondiente al centenario de la Revolución en 2010, respondió en gran medida al posicionamiento ideológico del gobierno en turno. Ello derivó en el consecuente uso mayoritario del término “Bicentenario”.

escuelas del país. Para entender este fenómeno es necesario tener en cuenta que en las escuelas mexicanas del nivel básico existe un estrecho (y tradicional) vínculo entre las ceremonias cívicas y las efemérides escolares de profundo sentido nacionalista. Estas prácticas son parte de la cultura escolar, pero también constituyen elementos configuradores de lo que se enseña y aprende como historia al interior de estos espacios educativos.

El modo en el que ciertos rituales ejecutados de forma habitual en el ámbito escolar se insertan de una manera para concebir y reproducir el conocimiento histórico, que de tan cotidiano pasa inadvertido. Tal es el caso de las tradicionales ceremonias cívicas, enmarcadas por los rituales laicos de honores a la bandera, la lectura de efemérides alusivas a los hechos y personajes políticos “más importantes” de la historia del país, y su posterior exposición en el periódico mural de la escuela. A pesar de mantenerse al margen de lo que ocurre en el salón de clases como parte del currículum oficial, estas prácticas conforman un *currículum paralelo* (Amuchástegui y Taboada, 2010) en constante comunión con el resto de las dinámicas escolares.

Desde esta perspectiva, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia escolar no se restringen exclusivamente a lo que acontece en el interior del salón de clases durante las horas dedicadas, de forma específica, a abordar esta asignatura. Los ritos escolares y la relación que se establece con los símbolos patrios como parte de las actividades escolares, que devienen en prácticas de identidad (Carretero y Castorina, 2010), constituyen asimismo elementos narrativos de la enseñanza de la historia (Plá, 2011).

El caso del “Año del bicentenario” es sumamente significativo, pues muestra la manera en que una conmemoración histórico-cívica sobrepasó los límites del currículum establecido, contribuyendo en la consolidación de una manera única y exclusiva de entender, interpretar y reproducir una y sólo una historia.

LA HISTORIA PATRIA DE CADA DÍA

No obstante los avances contemporáneos en la discusión sobre los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, una de las principales banderas de su existencia continúa siendo la exaltación de la identidad nacional. Por más ambiciosas que sean las pretensiones educativas en el sentido de caminar hacia niveles reflexivos que asuman otro tipo de conceptualizaciones sociales, la sombra del nacionalismo aún sigue permeando en las escuelas. De acuerdo con el sentido histórico (social y político) de los objetivos tanto de la escuela como de la historia que ahí se enseña, no tendría por qué ser de otra manera, puesto que “el carácter nacionalista de la enseñanza de la historia sigue vigente también en contextos democráticos, y que, oponiéndose a las tendencias globalizadoras, la escuela suele ser interpelada como uno de los últimos bastiones de la (*sic*) las identidades nacionales” (Carretero y Castorina, 2010, p. 62).

La función política de la historia escolar –como sostienen Carretero y Castorina (2010)– tiende a sobreponerse a sus funciones pedagógicas. En este sentido, las prácticas y tradiciones que se insertan en el nivel secundaria y que, además, irrumpieron con una mezcla de historia, folclor y *merchandising* en múltiples espacios de la vida cotidiana durante la conmemoración del bicentenario y del centenario, muestran la interpretación prevaleciente de la historia en el ámbito político y nacional de este país.

Durante 2010, la sociedad mexicana fue testigo de una gran variedad de eventos conmemorativos: desde un desfile militar que trasladó los restos óseos de “los héroes de la patria” de la Columna de la Independencia al Castillo de Chapultepec para –se dijo– ser analizados científicamente (*Milenio on line*, 2010), hasta la presentación de la colosal figura de un hombre que participó en la Revolución mexicana (*El Universal*, 2010), la cual se erigió en el zócalo capitalino el 15 de septiembre durante la noche de “el grito”, la fiesta nacional por autonomasía que conmemora el inicio de la guerra de Independencia. A todo ello se sumó una multitud de anuncios comerciales en diver-

esos espacios sobre productos mercantiles y promociones que tomaban como oportunista coartada las celebraciones del bicentenario.²

Desde esa perspectiva, era casi evidente que a la escuela se le asignaría la misma función político-educativa que tradicionalmente ha cumplido, esto es, reproducir una historia para la conformación y consolidación de una identidad única a partir de la representación anacrónica de héroes y villanos con los que un ciudadano común o –para el caso del ámbito educativo analizado en este trabajo– un joven adolescente difícilmente se sentiría identificado.

En ocasión de los también llamados –aunque de manera bastante minoritaria– “Centenarios”, los protagonistas fueron los honores a la bandera, las ceremonias cívicas y las efemérides escolares, todas ellas prácticas comunes constitutivas de la formación histórica de los ciudadanos del país. Arraigados en una lógica educativa de raíces decimonónicas cuyos objetivos eran exaltar el patriotismo y la figura presidencial (Martínez, 2010), los rituales cívico históricos continúan manteniendo un fuerte vínculo con la historia escolar en detrimento de otras posibilidades más cercanas al pensamiento crítico (Carretero, 2007) o incluso, al reconocimiento de formas distintas de concebir y entender el conocimiento histórico.

La pervivencia de una sola perspectiva histórica de carácter hegemónico y excluyente, de una sola voz narrativa, se evidencia al identificar las distintas dimensiones que ésta adopta para opacar, invisibilizar o eliminar la diversidad y con ella, obviamente, la posibilidad de reconocer la existencia y validez de distintas formas de concebir al mundo, las cuales de hecho no encuentran cabida en el ámbito escolarizado.³ Ésta fue, quizá, la característica más signifi-

² De ahí que no fuera difícil encontrar “la pizza del Bicentenario”, las ofertas del bicentenario en el supermercado, así como el uso de las imágenes de los próceres de la independencia en forma desmedida para promover el consumo de una multitud de mercadería.

³ A manera de ejemplo sobre cómo desde el conocimiento indígena se puede apelar por el rompimiento de los lugares comunes que hacen del conocimiento hegemónico una sola forma de percibir la realidad, véase Carrillo (2006).

cativa de la concepción de la historia inmersa en la forma de conmemorar el bicentenario y el centenario en México durante el 2010.

LA CELEBRACIÓN Y LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

La escuela secundaria, protagonista en años recientes de una polémica reforma educativa que puso en el centro del debate la enseñanza de la historia,⁴ se convirtió en un escenario casi perfecto para mostrar la manera en la que ciertas prácticas escolares y burocráticas se fusionaron para reproducir y legitimar una perspectiva histórico-hegemónica de índole meramente nacionalista (rayando en patrioteria) en pleno siglo XXI.

Una vez iniciado el ciclo escolar 2009-2010, la realización de múltiples actividades alrededor del bicentenario se convirtió en la razón de ser de los objetivos educativos del periodo lectivo. Dicha tarea habría de llevarse a cabo más por instrucción de las autoridades educativas que por un interés legítimo al interior de las escuelas.⁵

Como parte de la organización de las conmemoraciones de 2010 a cargo de la Secretaría de Educación Pública, en el sistema educativo se planearon y diseñaron todo tipo de estrategias de carácter

⁴ Dificilmente se puede separar la discusión sobre los contenidos de enseñanza de la historia del debate político-ideológico. Las distintas polémicas a lo largo de la historia del país así lo muestran. Ejemplo de ello se encuentra en pleno siglo XIX, cuando en 1884 se tomó la controvertida decisión de asignar el título de “Padre de la patria” a Miguel Hidalgo (Vázquez, 1979). A finales del siglo XX, en 1994, un debate similar aconteció alrededor de los libros de texto de primaria en los que se omitió a ciertos personajes considerados héroes nacionales (Sánchez, 1996). La reforma iniciada en 2006 no escapó a este fenómeno tras anunciarse dos años antes un posible recorte cronológico a los contenidos de la asignatura en el nivel secundaria (Borrás, 2010).

⁵ Tal fue el caso de una de las zonas escolares de la delegación Miguel Hidalgo en el Distrito Federal. Los directivos fueron convocados en febrero de 2010 para recibir instrucciones de las “actividades que se tienen que realizar de enero a noviembre de 2010 por el Bicentenario de la Independencia y Centenario de la Revolución” (Circular DIR.I/049/2010, dirigida a los profesores de la Secundaria núm. 254, el 8 de marzo de 2010).

oficial a realizarse en las escuelas. En términos generales, y para el caso de las secundarias públicas del Distrito Federal, distintos materiales y sugerencias fueron recibidos en cada plantel a lo largo del año del festejo.

Con un posible margen de diferencia entre zonas escolares,⁶ las escuelas realizaron en menor o mayor medida una inversión de esfuerzos por participar en las conmemoraciones tendientes a la exaltación patriótica más que a la comprensión de los procesos históricos que les dieron origen. El punto culminante, como era de esperar, sería la realización de una trascendental ceremonia cívica, que con exacerbados tintes nacionalistas se llevaría a cabo a inicios del ciclo escolar 2010-2011.

Directivos y profesores fueron convocados para dar a los festejos un papel protagónico en cada centro educativo. Los profesores de las asignaturas de Historia y de Formación Cívica y Ética serían los encargados de coordinar gran parte de las tareas asignadas desde la SEP.⁷ Entre ellas se encontraban la elaboración de líneas del tiempo y cronologías, planeación de obras de teatro y montaje de periódicos murales, entre otras, sin menoscabo de aquellas que surgieran como propuestas propias en cada institución (por ejemplo, exposiciones gastronómicas o muestras de cine). Las temáticas a desarrollar serían, obviamente, la guerra de Independencia y la Revolución

⁶ Las escuelas secundarias del Distrito Federal se encuentran organizadas en zonas escolares o inspecciones, según la delegación política a la que pertenecen. Ya sea con fines pedagógicos o administrativos, las inspecciones mantienen contacto directo en con cada centro escolar, además, son la autoridad inmediata de los directivos de cada escuela. A su vez, las inspecciones que pertenecen a una determinada delegación política se encuentran administradas por una dirección operativa, un total de cinco que mantienen contacto directo con la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria.

⁷ Desde su origen, las asignaturas de Historia y Civismo (hoy Formación Cívica y Ética) se han vinculado a la educación patriótica de los ciudadanos (Vázquez, 1979). Aunque actualmente los objetivos pedagógicos de dichas asignaturas superan sus fines nacionalistas (como la veneración a los símbolos patrios), éstas continúan siendo parte de sus principales funciones en las prácticas cotidianas al interior de las escuelas.

mexicana; sin embargo, en la mayoría de los casos ambos temas terminaron diluyendo su especificidad histórica imbricándose en una mezcla donde lo importante era el sentido de mexicanidad ahí expresado, reduciendo la riqueza y complejidad temática a una mera representación con sentido patriótico y tricolor.

Ante la enorme cantidad de actividades a desarrollar y con el fin de satisfacer las demandas institucionales, los docentes de algunas escuelas participaron de diversas maneras. En algunos casos se partió del supuesto perfil de cada asignatura, por ejemplo: el profesor de Dibujo técnico se encargaría de elaborar el periódico mural; los profesores de Español e Historia prepararían una obra de teatro para concurso; en las asignaturas de Historia y Formación Cívica y Ética se diseñarían cronologías y líneas del tiempo; en el Taller de decoración (otro ejemplo del área de tecnología) se elaborarían artesanías mexicanas, y en Artes (música) se montarían corridos sobre la Revolución.⁸

La posibilidad de unir esfuerzos hacia la comprensión de ambos procesos históricos mediante un trabajo interdisciplinario al interior de los centros escolares se antojaba seductora, pues supondría que el colectivo docente de cada escuela venciera las barreras disciplinares y se involucrara en la tarea de trabajar en equipo para lograr un objetivo en común. Es factible imaginar que en algunos casos así ocurrió, sin embargo, esa posibilidad fue matizada y obstaculizada por dos razones: en primer lugar, la necesidad de cumplir y sobresalir institucionalmente frente a las autoridades educativas fue la prioridad de los trabajos; en segundo, la perspectiva de la historia implícita en el imaginario de los propios docentes para la preparación de los trabajos se manifestó en un solo sentido, esto es, reproduciendo y siendo consecuentes con la historia tal y como ellos mismos probablemente la aprendieron, bajo los cánones de la historia patria.

El desarrollo de los materiales y trabajos elaborados fueron resultado de criterios tales como ser “bonitos”, “llamativos”, “patrió-

⁸ Ejemplo concreto de la forma de organización de las actividades asignadas en la escuela Secundaria núm. 254 en el Distrito Federal.

ticos”, sin que el contexto histórico, el análisis crítico o la búsqueda de aprendizajes significativos en los estudiantes fuera relevante, es decir, que la recuperación del pasado a partir de las celebraciones, tomara otras directrices.

Así, en los muros de las escuelas no era de sorprender encontrarse con algunos de los típicos clichés del mexicanismo: un “Charro mexicano” o una “China poblana” participando en ambas celebraciones,⁹ o las imágenes al puro estilo de la estampa de papelería magnificada (tan común en estas latitudes) de los próceres de la patria como Miguel Hidalgo o José María Morelos, conviviendo en una extraña mezcla cronológica con “personajes” de la revolución como Venustiano Carranza, Emiliano Zapata o Francisco Villa. Dichos personajes históricos (hombres en su mayoría) se mostraban como contemporáneos partícipes de la misma lucha, reduciendo su papel al de símbolos representativos de la historia nacional.

Junto a estas prácticas consecuentes con la concepción más tradicional de la historia (masculina, personalista, heroica, gubernamental, ajena al sujeto que la estudia e, incluso, ahistórica), es fundamental revisar parte de las condiciones en las que se desarrolló (y se desenvuelve) la escuela secundaria en su ámbito organizativo, y la manera en que dejó sentir su peso en el desarrollo de los festejos de 2010.

En primer lugar, los productos de las actividades o materiales elaborados debían ser fotografiados o, de ser posible, enviados a las inspecciones para aportar evidencias de la intervención de la escuela en la conmemoración. Algunos trabajos tuvieron como único fin participar en exposiciones dirigidas a los principales cuadros de la burocracia escolar (inspectores de zona, directivos,

⁹ El nacionalismo posrevolucionario creó una serie de estereotipos que pretendieron sintetizar y representar aquello que se identificara como lo “típicamente mexicano” a fin de homogeneizar las manifestaciones culturales regionales de acuerdo con la política oficial. Ejemplo de ello está en el tradicional “charro” o la “china poblana”, construcciones históricas que obedecieron a la generación artificial de unidad nacional entre 1920 y 1940 (Pérez, 1999).

etcétera) quienes, además, juzgaron la labor de las escuelas y de los estudiantes en función de qué tan bien realizada estaba la imbricación entre patriotismo, historia y folclor. Tras cumplir su cometido, como suele suceder con este tipo de materiales, a buena parte se les arrinconó en las instalaciones de la escuela o en las oficinas centrales, mientras que a muchos otros trabajos simplemente se les desechó.

Por otro lado, las obras de teatro debieron someterse a concurso para participar con otras escuelas de la misma zona escolar.¹⁰ Sin embargo, en algunos casos los avisos de las presentaciones en las que los estudiantes y profesores se habían inscrito llegaron a las escuelas fuera de tiempo, coartando así su posibilidad de participación, y demostrando con ello la incapacidad de gestión institucional en este nivel educativo.

Los materiales impresos enviados a los centros escolares por las autoridades educativas fueron entregados con la condición de que se evidenciara su uso por parte de los estudiantes aunque no se tratara de un material didáctico propiamente dicho. Tal fue el caso de un calendario cívico escolar que se caracterizaba por presentar las efemérides mensuales.¹¹ En algunas escuelas dicho calendario sólo fue exhibido en una pared de las instalaciones, mientras que en otras su entrega se condicionó al uso práctico del mismo por parte de los profesores de las distintas asignaturas. Con el fin de cumplir a toda costa con la determinación oficial, en ciertos casos los profesores sugirieron que el material se utilizara a manera de castigo,

¹⁰ A lo largo de cada ciclo escolar las escuelas secundarias participan en varios tipos de concursos vinculados al culto a los símbolos patrios o personajes ilustres de la patria. Entre ellos se puede mencionar el concurso de Coros del Himno Nacional, la Competencia de escoltas, narrativa sobre los símbolos patrios y el Concurso de oratoria acerca de la vida y obra de personajes ilustres como Benito Juárez.

¹¹ El *Calendario Cívico 2010*, editado por la Secretaría de Gobernación, consistía en un listado de dos a tres efemérides por cada día del mes entre las que se incluyen, además de las tradicionales fechas de conmemoración nacional, el nacimiento o muerte de personajes representativos de la política y la cultura, la promulgación de leyes y el establecimiento de instituciones, entre otras (SEGOB, 2010).

para lo cual habría que pedirles a los alumnos, merecedores de un escarmiento, que copiaran las efemérides en sus cuadernos.¹²

Entre muchas otras, la mayoría de estas prácticas coadyuvaron en una inversión de tiempo y trabajo extraescolar que no contribuyó directamente en la consolidación de un aprendizaje real y significativo para los estudiantes. Además, estas dinámicas se mostraron inseparables del marco institucional que, junto con la vigilancia y la incapacidad de gestión, son características de la escuela secundaria pública que van más allá de las celebraciones. La estructura burocrática y lineal de este nivel educativo redundó en el énfasis del sentido más tradicional de la historia como la suma de conmemoraciones, imágenes y clichés de corte patriótico y nacionalista.

DE LA HISTORIA (PATRIA) QUE NOS MERECEMOS

El discurso histórico implícito en el marco de las celebraciones no sólo tocó al sistema educativo mexicano, sino que imprimió su sello en gran parte de las actividades oficiales que se desarrollaron en México durante 2010. Con el afán de difundir el conocimiento histórico oficial, una considerable cantidad de materiales impresos fueron publicados y distribuidos en todo el país.¹³

Así, por ejemplo, durante ese año diversos artículos conmemorativos fueron enviados a los domicilios de las familias mexicanas, entre ellos: *a)* una bandera de México, *b)* la transcripción del himno nacional, y, *c)* la obra *Viaje por la historia de México* de Luis Gonzá-

¹² Tal fue el caso de algunos de los profesores del área de Ciencias en reunión sostenida a principios de 2010 con el colectivo docente de la secundaria número 254 en donde se discutió sobre los posibles usos de dicho material. Al final, en dicha escuela, se decidió que el calendario sería colocado como parte del periódico mural mensual, mismo que fue fotografiado constantemente para demostrar a las autoridades inmediatas lo acordado.

¹³ De las decenas de publicaciones escritas, Paulina Latapí (2011) analizó al menos 20, clasificándolas entre el ámbito académico oficial y otras del ámbito académico comercial.

lez y González, la forma en que se repartió esta obra semejaba más a una revista y tuvo el impresionante tiraje de 27 millones de ejemplares, según datos del sitio oficial del Bicentenario (Gobierno de la República, 2010). No deja de llamar la atención que esta publicación, de distribución masiva, tenga como imágenes ilustrativas, en su gran mayoría, estampas de personajes a la usanza de la historia más tradicional de tintes positivistas.¹⁴ De tal manera que, a partir de las características del libro, se puede constatar que la *historia de bronce* sigue estando vigente y gozando de cabal salud como la versión más adecuada para la mayoría de la población.¹⁵

Otras obras editadas fueron obsequiadas u ofrecidas al público a bajo costo. Es el caso del libro coordinado por la historiadora Gisela von Wobeser, *Historia de México*, el cual fue distribuido de manera gratuita en escuelas de nivel medio superior y superior. El texto se compone de trece capítulos escritos por miembros de la Academia Mexicana de Historia. En términos generales, y a pesar de tratarse de textos realizados por connotados historiadores, este libro presenta una visión tradicional de la historia nacional (Latapí, 2011).

Asimismo, dentro de la amplia oferta de publicaciones de carácter histórico oficial de distribución masiva que vio la luz durante 2010, destaca un libro que, con fines estrictamente educativos, fue entregado a cada estudiante del nivel secundaria de las escuelas del país; se trata de la obra *Arma la Historia*. Dada la importancia de este texto, a continuación se analiza con mayor detenimiento.

¹⁴ A pesar de que la revista-libro se presenta como un álbum que “no trata de recrear las glorias de los héroes de nuestra historia de bronce” (González, 2010), entre sus características destacan casi de manera única y exclusiva las biografías e imágenes de personajes (masculinos) de la historia nacional.

¹⁵ La historia de bronce fue definida por el propio Luis González y González (1980) como aquella que se ocupa de los logros individuales de los próceres nacionales, gobernantes, sabios y caudillos. Una historia reverencial que recoge los acontecimientos que suelen celebrarse en fiestas patrias y que presenta los hechos desligados de sus causas. Esta historia, pragmática y monumental, fue creada, de acuerdo con el autor, para exaltar y consolidar la identidad nacional.

Arma la Historia

Ya transcurrido el ciclo escolar 2010-2011, nuevos materiales y otras tantas actividades con motivo del bicentenario y el centenario (también llamado “Año de la Patria”) llegaron de forma oficial a las escuelas.¹⁶ Tal fue el caso del libro *Arma la Historia* para secundaria. Se trata del texto de historia de México adaptado didácticamente para los estudiantes que cursan este nivel, cuya obra original y con el mismo título, fue coordinada por el historiador Enrique Florescano.

La versión original de *Arma la Historia*, de los autores Alfredo Ávila, Érika Pani, Aurora Gómez, José Antonio Aguilar y Soledad Loaeza, es una síntesis de la historia nacional que en seis capítulos aborda desde el inicio de la Independencia hasta las elecciones presidenciales del año 2000. El texto presenta en orden cronológico aspectos de la historia fundamentalmente política de México, de la que se omiten procesos previos a la guerra de independencia como la época prehispánica o la conquista (temas éstos que sí aparecen en la versión adaptada para los alumnos de secundaria). En lo que respecta a la época colonial, el historiador Alfredo Ávila retoma las características económicas, políticas y sociales de la Nueva España como antecedentes adscritos a su capítulo sobre la lucha de independencia.

En términos generales, en la obra destaca la descripción de procesos de carácter político aunque en algunos apartados se desarrollan como marco referencial aspectos de tipo social y económico, así como las características de la población mexicana en cada periodo tratado. Asimismo, en los capítulos iniciales correspon-

¹⁶ Un ejemplo fue la actividad denominada “Mi México de hoy y el que imagino en 50 años” en la que todas las escuelas de educación primaria y secundaria tendrían que integrar una “cápsula del tiempo” con objetos, fotografías u otros materiales que representaran a México y a su escuela en el momento actual; así como escritos y elementos que describieran al país que anhelaban y visualizaban en 50 años. La cápsula debía ser enterrada o depositada en la escuela con la leyenda *Abrirse el 18 de noviembre de 2060* tal y como lo hicieron muchas dependencias públicas, entre ellas la SEP.

dientes a la independencia y a la primera mitad del siglo XIX, junto al ámbito político, la narración aborda con particular atención el tema militar.

Ahora bien, omitiendo algunos párrafos e incorporando ciertas temáticas como la relativa a la época prehispánica, la versión de *Arma la Historia*, dirigida a los estudiantes de las escuelas secundarias, es básicamente la reproducción de la obra coordinada por Florescano y publicada en 2009. Este volumen dirigido a estudiantes de secundaria, prácticamente con la misma narrativa de la obra original, utiliza además subtítulos acordes con el programa de estudios de 2006 de dicho nivel educativo. A diferencia de la obra original, la denominada traducción didáctica del libro *Arma la Historia* incluye imágenes, breves notas informativas, así como actividades al cierre de cada apartado. En relación con el cuerpo del texto, ni la información ni el estilo narrativo fueron modificados para ser dirigidos a los estudiantes de secundaria.

El libro de texto *Arma la Historia* para secundaria (el cual incluye cinco capítulos distribuidos en más de doscientas páginas) fue enviado a las escuelas con la consigna de ser revisado, estudiado y “aprendido” en un periodo máximo de tres semanas por los estudiantes de los tres grados de este nivel¹⁷ quienes, además, serían evaluados mediante un examen con el fin de demostrar (patrióticamente) sus conocimientos sobre historia nacional.¹⁸

¹⁷ De acuerdo con los oficios DO1/0033/10 y CSES/SATC/0387/10, signados por la Dirección Operativa No. 1 y la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria de la SEP, en cada escuela se indicó realizar “la revisión y análisis de los libros *Arma la Historia*, del 23 de agosto al 10 de septiembre, debido a que el día 13 se evaluará a los alumnos de los tres grados, con la finalidad de seleccionar a los que obtengan mayor puntaje” (20 de agosto de 2010).

¹⁸ Este no fue el único examen que se creó como estrategia educativa en el marco de las celebraciones del bicentenario y el centenario. Tal es el caso de la prueba ENLACE, aplicada durante el ciclo escolar 2009-2010. A las asignaturas de Español y Matemáticas que generalmente se evalúan en esta prueba nacional y estandarizada, se incorporó un apartado con preguntas sobre Historia con la justificación de ser una de las actividades ideadas expresamente para las históricas celebraciones (Plá, 2011).

A grandes rasgos, la versión de *Arma la Historia* recibida en las escuelas es un resumen de procesos políticos y militares enmarcados por las tradicionales etapas de la historia nacional que durante años han delineado los programas de dicha asignatura en el nivel básico. Con el fin de adecuarse al nivel educativo en cuestión y “complementar” los conocimientos de los estudiantes sobre la Historia de México (SEP, 2010, p. 3), los capítulos que integran la obra reciben prácticamente el mismo nombre que los cinco bloques del programa vigente de la asignatura de Historia 2 (Historia de México) para tercer grado de secundaria a pesar de estar dirigido a todos los grados de dicho nivel.

Tanto los cinco bloques del programa 2006 vigente, como los cinco capítulos de *Arma la Historia* para secundaria, responden a una lógica cronológica tradicional y prácticamente coinciden (con diferencias mínimas en los años elegidos) en la manera de periodizar esta historia.¹⁹

Lo que se asume como un libro pensado para los estudiantes de ese nivel, “para que te percibas como protagonista de la historia” (SEP, 2010, p. 3), es en esencia un relato de historia política acompañado en cada página de biografías e imágenes de personajes de renombre, políticos y militares, tales como Napoleón Bonaparte (p. 48), Vicente Guerrero (p. 77), Venustiano Carranza (p. 126) o Ernesto Zedillo (p. 174), por mencionar algunos ejemplos.

Esas mismas características no aplican para el caso de las mujeres pues, de acuerdo con el contenido del texto, pareciendo entonces que no existe ninguna representante del género femenino digna de ser considerada como personaje histórico significativo, esto es, cuya vida u obra hayan sido relevantes. En este sentido, en relación con el papel de las mujeres en la historia expresada

¹⁹ Dichos capítulos son: 1. 1064-1700 “De las culturas prehispánicas a la conformación de la Nueva España”, 2. 1701-1821 “Nueva España desde su consolidación hasta la Independencia”, 3. 1821-1910 “De la consumación de la Independencia al inicio de la Revolución”, 4. 1911-1970 “Instituciones revolucionarias y desarrollo económico”, 5. 1971-2000 “México en la era global” (SEP, 2010).

en el libro que se está analizando, se puede aludir a la iconografía presente en la obra, donde destacan aisladamente las imágenes de Malitzin, las Adelitas y Frida Kahlo, además de otras figuras femeninas como la *Catrina* de Posada, y la mismísima Alegoría de la Patria. Así, el contenido refleja una concepción de la historia donde las mujeres sólo se hacen presentes en la historia mexicana hasta el siglo XX, momento en el que se considera su incorporación en el ámbito laboral fuera del hogar. Las mujeres, ante esa perspectiva, llegaron tarde a la historia.

En ese mismo sentido, llama la atención la poca relevancia que se le da a una fotografía presentada en la página 145 como parte del tema “El campo y la industria en la economía nacional”. En ella aparece un grupo de mujeres marchando con un cartel que dice: “Paremos la agresión a la clase obrera. ¡Ayude Usted! A los huelguistas de Palau, Nueva Rosita y Cloete. Sindicato Industrial de Trabajadores Mineros Metalúrgicos y Similares de la República Mexicana. Unión General de Obreros y Campesinos de México” (1950). La imagen es atribuida a la llamada “Caravana de hambre” (1951). Además de carecer de información, la fotografía no posee una relación directa con el texto de dicha página. No obstante, lo más significativo es la forma en que en el libro la referencia a la participación femenina en las luchas sociales queda relegada a un uso meramente decorativo.

Ahora bien, desde otra faceta analítica resalta el hecho de que en el libro *Arma la Historia* la presencia de las mujeres se reduce a una actividad didáctica. Esto se muestra cuando al final del cuarto capítulo se plantea como estrategia pedir a los jóvenes que consigan fotografías de mujeres de su entorno familiar para que describan a qué se dedica cada una de ellas. Como parte de la actividad, y con el fin de completar el vacío en el contenido del texto, se sugiere la realización de una investigación a fin de que los estudiantes averigüen: “¿Cuándo les fue *otorgado* a las mujeres el derecho al voto en

México?”²⁰ y “¿qué tareas desempeñan actualmente las mujeres en sus hogares?” (SEP, 2010, p. 162), entre otras preguntas. Finalmente, la aparente aunque poco inclusiva intención del ejercicio, se ve diluida cuando en su redacción no figuran las alumnas de secundaria ni siquiera como receptoras del mismo, sellando con ello la idea de que la historia nacional es, fundamentalmente, masculina.

Ahora bien, en relación con la estructura didáctica de la obra, entre las primeras páginas de *Arma la Historia* para secundaria, se encuentra una cronología ilustrada que asemeja una lista de años y acontecimientos “importantes”. Entre sus principales características destaca la carencia de equilibrio en el desarrollo del tiempo, ya que en aras de resaltar algunas fechas significativas, se ejecutan grandes saltos entre siglos, décadas y años. Así, por ejemplo, tras dar inicio en el año 1111 con la salida de los “mexicas” de Aztlán, se da un salto de más de dos siglos para indicar que dicho grupo se estableció en un islote del lago de Texcoco para fundar su ciudad en el año 1325 (SEP, 2010, p. 10). Esto parece sugerir que durante más de doscientos años ninguna otra civilización existió o tuvo la misma relevancia que la mexica. Posteriormente, con la misma distribución de espacios en el diseño, se pasa del nacimiento de Netzahualcóyotl en el año 1402 al año 1492, con la llegada de Cristóbal Colón a América, y así sucesivamente. La distribución inequitativa tanto en periodos como entre procesos y acontecimientos, refuerza la imposibilidad de avanzar en la construcción de una noción del tiempo histórico coherente.

Sin embargo, el problema no se queda ahí, pues la periodización de la cronología no coincide con la que se hace en la presentación de cada uno de los capítulos del libro. Un ejemplo es el *Capítulo 1, 1064-1700 “De las culturas prehispánicas a la conformación de Nueva España”* (SEP, 2010, p. 19), en el cual el título no corresponde con

²⁰ Cursivas mías. El verbo “otorgar” es excluyente del papel de las luchas sociales de las que las mujeres formaron parte en la búsqueda del reconocimiento de sus derechos políticos. Esta histórica disputa, por cierto, no se menciona en ninguna parte del libro de texto.

el de la cronología ilustrada pero, además, tampoco lo hace con el propio contenido del capítulo.

Junto con las inconsistencias en términos de temporalidad, el que dicha cronología esté ilustrada con estampas venidas de la más arcaica y tradicional historia de bronce es tan sólo la constatación de su diseño y construcción a partir de una historiografía de tufos decimonónicos. Es por ello que el contenido de *Arma la Historia* se centra fundamentalmente en la reseña de aspectos de la vida política del país, y sólo al final de cada capítulo con el nombre de “A vuelo de pájaro” se desarrollan sucintamente algunos aspectos de la vida cotidiana y cultural de cada periodo.

Por ejemplo, el *Capítulo 3, 1821-1910 “De la consumación de la Independencia al inicio de la Revolución”*, da inicio con el restablecimiento de la Constitución de Cádiz (1812) para cerrar con el fin del régimen porfirista (1910). De las 37 páginas que se dedican a los procesos políticos de dicho periodo, en menos de dos se desarrollan la vida cotidiana, los deportes, el arte, la literatura, la ciencia y la tecnología del siglo XIX.

En el mismo tenor, cada capítulo concluye con dos páginas de actividades didácticas que, en algunos casos, intentan vincularse a las tres competencias que estructuran los programas de Historia, sean éstos *comprensión del tiempo y espacio históricos, manejo de información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia* (SEP, 2006). Gran parte de las actividades se limitan a ejercicios basados en preguntas y respuestas que en algunos casos se apoyan del ordenamiento cronológico de los hechos, la localización en un mapa o la comparación entre fragmentos de documentos históricos, entre otros ejemplos.

Finalmente, al cierre del libro se presenta un cuestionario con treinta preguntas con cinco posibles opciones de respuesta cada una. Dicho ejercicio de hojas desprendibles funcionaría como el examen que los estudiantes de secundaria tendrían que resolver. Algunos ejemplos de las preguntas ahí planteadas son: Reactivo núm. 10: “*Mexicano que encabezó la primera fase de guerra de Independencia*

de México y fue capturado en marzo de 1811 y fusilado en el mismo año en la ciudad de Chihuahua”; reactivo núm. 20: “¿Cuáles eran las principales demandas de Villa y Zapata durante el desarrollo de la segunda etapa de la Revolución Mexicana?”; reactivo núm. 28: “¿Cuál es la principal característica del modelo económico neoliberal impulsado en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari?” (SEP, 2010).²¹

Por su diseño y características, el libro *Arma la Historia* para secundaria no es muy diferente a los libros de texto utilizados para dicha asignatura. No puede considerarse un material innovador ni mucho menos atractivo para los estudiantes de secundaria, ya fuera por su contenido o por el uso que se le dio en las escuelas.

La obra resume la perspectiva historiográfica oficial que desde las estructuras del poder continúa siendo el ideal para difundirse en el ámbito educativo. Ello se demuestra en el intento de trasposición didáctica del texto original en el que la historia nacional para estudiantes de secundaria se simplifica resaltando la narración política con una propuesta didáctica de corte tradicional.

La dificultad para pensar la historia de formas distintas para dirigirla a los estudiantes de secundaria queda evidenciada cuando algunos ejercicios ligados a la historia de la localidad, la vida cotidiana, o las historias personales, son relegadas de forma accesoria a las últimas páginas del texto. Ello sin considerar la imposibilidad de pensar la historia desde una visión distinta a la hegemónica, la recuperación de otras voces o incluso, otras historias de México opuestas al discurso político de lo nacional, es decir, una historia (y por ende una celebración) diferente, acorde a las características de dicho nivel educativo y coherente con la sociedad mexicana actual.²²

²¹ Las respuestas a los reactivos aparecen en un ejemplar de *Arma la Historia* para secundaria, diseñado ex profeso para los maestros de dicho nivel. A diferencia del formato del texto para los estudiantes, el libro para profesores contiene un anexo con las respuestas y una explicación sobre el grado de dificultad de cada reactivo.

²² Al respecto, fue sumamente interesante encontrar un cuadernillo de actividades para el nivel secundario diseñado con motivo del bicentenario Argentino. El material muestra el abordaje del año del bicentenario dedicado a las efemérides relacionadas con los derechos humanos. El cuadernillo contiene una serie de actividades

En suma, el libro *Arma la Historia* para secundaria y toda la serie de sucesos ocurridos en las escuelas a partir de la estrategia para su abordaje, son un claro ejemplo de la forma acrítica y burocrática con la que se reforzaron las celebraciones del 2010.

Dado que la entrega del libro en los centros escolares se condicionó a la aplicación de un examen en un periodo menor a un mes a partir de la fecha en que fue recibido, la obra representó el intento apresurado por revisar, leer o, incluso, memorizar la historia nacional por parte de los estudiantes. Ante esa lógica, a los jóvenes de los tres grados les correspondió “aprender” en unas cuantas semanas lo que difícilmente se desarrolla en un ciclo escolar, es decir, la historia nacional desde la época prehispánica hasta la época actual. Sin posibilidad de análisis y reflexión, y sin sentirse y asumirse como parte de esa historia; es muy probable que esos jóvenes lo que menos experimentaron por la historia fue sentir deseos por conocerla.

Reforzando la idea de que la historia es una cuestión del pasado, alejada de su realidad presente pero, sobre todo, hecha por otros, a los jóvenes de secundaria les fue dictada una importante lección: ellos y ellas no fueron (ni son) los “héroes verdaderos”.²³ Desde esta perspectiva hegemónica y excluyente, los motores de esta historia no son los ciudadanos y ciudadanas de a pie; a las mujeres, por ejemplo, se les considera prácticamente invisibles. La idea de pluralidad (diversidad) desde la historia oficial es hasta ahora sólo una utopía.

Esta limitada perspectiva de la historia es una clara muestra de que el nacionalismo ya no es suficiente para explicar las complejidades que caracterizan a nuestra sociedad, ni mucho menos es capaz de ocultar su heterogeneidad y vivacidad. Tan sólo en el pequeño universo que conforma la escuela secundaria existe un crisol

y reflexiones para los estudiantes a partir de doce fechas de la historia argentina, consideradas significativas para explicar los derechos humanos en aquel país (véase Ministerio de Educación, 2010).

²³ “Héroes verdaderos” fue el título de una película animada que llevó al cine en 2010 la primera etapa de la guerra de Independencia.

de diversas expresiones identitarias, algunas de ellas continuamente marginadas y opacadas por el propio sistema educativo. Provenientes de edades, contextos socioeconómicos, orígenes étnicos u orientaciones sexuales distintas, estas expresiones de la diversidad de jóvenes, mujeres y hombres entre 12 y 15 años, no empata con la idea de una sola identidad (la nacional) por más que se apele a los “héroes” de la historia de bronce como sus portavoces.²⁴

Historia reloaded

Las celebraciones de 2010 poco o nada tuvieron que ver con la búsqueda y construcción de una historia capaz de generar una conciencia del individuo como sujeto y actor de la misma. Por el contrario, la conmemoración del bicentenario de la Independencia, y del centenario de la Revolución, derivaron en el reforzamiento de concepciones tradicionales y prácticas obsoletas, que no son nuevas ni exclusivas de esta coyuntura. Lo inamovible de ciertas estructuras como el discurso histórico escolar y las tradiciones de la escuela secundaria, se manifestaron con mayor fuerza.

Si se indagara sobre el número de veces en las que el saludo a la bandera o la entonación del himno nacional correctamente se asumen como ejercicios prácticos de la asignatura de historia en la escuela secundaria, los resultados serían sorprendentes. Queda pendiente saber si otros ejercicios como la no discriminación o el respeto a las diferencias, son también asumidos de la misma manera. Homogeneizar e igualar continúan siendo los principales valores intrínsecos en la secundaria. La escuela y la historia necesitan democratizarse. Las no tan nuevas realidades en las que la sociedad y los

²⁴ Sin escapar a las obligaciones burocrático-educativas acarreadas por las festividades, algunos jóvenes de secundaria cuestionaron críticamente las razones de la conmemoración del Año del Bicentenario: *¿por qué festejar en el 2010?, ¿qué hay que celebrar?* fueron algunas de las preguntas que se dejaron escapar a pesar del fervor nacionalista en el que ellos y ellas, aparentemente no se sintieron involucrados.

jóvenes de este siglo se encuentran inmersos, reclaman un cambio radical en el papel de ambas estructuras desde adentro.

El retorno a la historia acaecido durante el Año del Bicentenario, representó el encumbramiento de una serie de prácticas simbólicas (Popkewitz, 2003) acordes con las lógicas de verticalidad, burocratismo, univocidad y exclusión que se perpetúan de forma cotidiana en el interior de la escuela secundaria pública. Tales formas añejas de representación de la historia escolar son puntos sobre los cuales la discusión crítica en torno a la enseñanza y aprendizaje de la historia debe continuar insistiendo.

REFERENCIAS

LIBROS

- Borrás, L. (2010). Historia crítica del programa de historia propuesto por la Reforma Integral de la Educación Secundaria, RIES. En X. Rodríguez (coordinador). *Pasado en construcción. La historia y sus procesos de enseñanza aprendizaje*. México: UPN.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de Identidad. La Construcción de la Memoria Histórica en un Mundo Global*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carretero, M. & Castorina, J. A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carrillo, C. (2006). *Pluriverso. Un ensayo sobre el conocimiento indígena contemporáneo*. México: UNAM.
- Florescano, E. (2009). *Arma la Historia. La nación mexicana a través de dos siglos*. México: Grijalbo/Mondadori.
- González, L. (1980). De la múltiple utilización de la Historia. En C. Pereyra et al., *¿Historia para qué?* México. Siglo XXI Editores.
- González, L. (2010). *Viaje por la historia de México*. México: Clío/SEP/Conaliteg.
- Martínez, E. (2010). La instrucción cívica y las fiestas y ceremonias cívico escolares: promotores del patriotismo y formación ciudadana. (p. 33). En X. Rodríguez (coordinador). *Pasado en construcción. La historia y sus procesos de enseñanza aprendizaje*. México: UPN.
- Pérez, R. (1997). *Cargos de conciencia*. México: Cal y Arena.
- Popkewitz, T. S. (2003). La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales. En T. S. Popkewitz (compilador). *Historia cultu-*

ral y educación. *Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. México: Pomares.

Rodríguez, X. (2010). *Pasado en construcción. La historia y sus procesos de enseñanza aprendizaje*. México: UPN.

Sánchez, A. (1996). *La polémica por la historia de México en los libros de texto gratuitos 1988-1994*. Tesis de licenciatura. México: ENAH.

SEP (2006). *Historia. Educación Básica: Secundaria. Programas de estudio 2006*. México: SEP.

SEP (2010). *Arma la Historia*. Traducción didáctica para primero, segundo y tercer grado de secundaria. México: SEP.

Vázquez, J. (1979). *Nacionalismo y Educación en México*. México: Colmex.

Von Wobeser, G. (2010). *Historia de México*. México: SEP. Academia Mexicana de la Historia.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

El Universal (20 de septiembre de 2010). SEP ‘Coloso’ no es Vicente Fernández. *El Universal*.

Milenio on line (21 de mayo de 2010). Exhumarán restos de los héroes patrios. *Cultura Milenio on line*.

Pérez, R. (1999). Un nacionalismo sin nación aparente (la fabricación de lo “típico” mexicano 1920-1950). *Política y cultura*, 012, 177-193.

Plá, S. (2011). ¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010. *Perfiles Educativos* (XXXIII) 134, 138-154. IISUE-UNAM.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Amuchástegui M. & Taboada, E. (2010). *El uso de la historia en los rituales escolares; similitudes y diferencias entre México y Argentina*. Recuperado de http://www.saece.org.ar/congreso2_autor.php

Gobierno de la República Mexicana (2010). *Recuento de acciones del Bicentenario*. Recuperado el 07 de agosto de 2011 de http://www.bicentenario.gob.mx/PRESENTACION_BICENTENARIO.pdf

Ministerio de Educación de Argentina (2010). *Efemérides 2010: los derechos humanos en el bicentenario. Cuadernillo de actividades para nivel secundario*. Recuperado de <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/files/2010/08/Manual-Secundario.pdf>

OTRAS FUENTES

Coordinación Sectorial de Educación Secundaria de la SEP (20 de agosto de 2010).

Oficio No. DO1/0033/10 en alcance al No. CSES/SATC/0387/10.

Latapí, P. (2011). *Mirada crítica a los textos impresos por el Centenario y Bicentenario*. Ponencia presentada en el 2º encuentro de la Red nacional de profesionales de la docencia y difusión de la historia.

Plá, S. (2010). *El discurso histórico escolar: una categoría analítica para la enseñanza de la historia*. Documento de trabajo. México.

Segob (2010). *México 200 años. Calendario Cívico*.

SEP (08 de marzo de 2010). Circular No. DIR.I/049/2010.

LAS MUJERES COMUNES EN EL LIBRO DE HISTORIA DE SEXTO DE PRIMARIA. PARA OBSERVADORES

María Eugenia Luna García

En este trabajo se exploran las imágenes femeninas que componen la sección “Para observadores” del libro de texto *Historia. Sexto grado*, ya que su función *ex profeso* rebasa la tarea exclusiva de ilustrar, y se orienta a tomar a la imagen como punto de partida de ejercicios de lectura más allá de lo estrictamente tipográfico. La revisión parte de dos preguntas centrales: ¿hasta qué punto es suficiente incorporar imágenes femeninas para representar simbólicamente la aportación de un conglomerado en el devenir de las sociedades pretéritas? y ¿qué se favorece con el contenido de las representaciones visuales del papel de las mujeres?

Ambas preguntas se inscriben en la revisión manifiesta de pensar el contenido de las imágenes, atendiendo al señalamiento de no dejar de lado la invisibilidad de lo visual que hace Peter Burke (2005), referido a los historiadores, pero extendido a lo pedagógico en los libros de texto, en los que las imágenes y su contenido son visibles en lo general; no obstante, cuando se trata de aquéllas destinadas a ser leídas conviene ampliar el horizonte de lectura más allá de la intención explícita o la mirada inocente. El empleo de las imágenes en los libros de texto no debiera soslayar el contenido no explícito, ya que la lectura es direccionada a través de ejercicios es-

tablecidos, sin embargo puede mostrar visiones estereotipadas, en este caso, de las mujeres.

Las representaciones visuales de las mujeres vinculadas todas ellas a la vida cotidiana, exhiben las funciones, espacios y tareas atribuidas desde tiempos tempranos a las mujeres. Los detalles que en apariencia resultan obvios son motivo de revisión, ya que la lectura entre líneas de éstos e, incluso, sobre las ausencias, pueden percibirse apresuradamente, sin atenderlos y, como señala Burke (2005), sin tomarles como pistas para obtener información sobre lo evidente, que por serlo no se reconoce como visible. En este sentido, se inserta la exploración de las imágenes que ubican lo evidente pero no dicho en torno a la representación que se hace de las mujeres, por un lado, y por otro, este recurso pedagógico que se proporciona a niñas y niños a través del libro de texto, confronta la herencia histórica legitimada en el libro con las aspiraciones de educación equitativa diseñadas para el estudiantado.

La ubicación de las representaciones visuales femeninas como motivo de análisis conlleva a acercarse a la categoría de género desde la historia como disciplina del conocimiento y como conocimiento escolar en la coordenada temporal en dos sentidos: el periodo en que insertan las imágenes y del tiempo presente de políticas internacionales en pro de la equidad por vía de la escolarización. Por lo cual, la categoría de género se inscribe a partir de lo señalado por Scott (1986) en tanto elemento constitutivo de relaciones sociales, basadas en las diferencias que distinguen los sexos y como forma primaria de relaciones significantes de poder.

Las preguntas iniciales orientan la exploración de las formas en que se representan visualmente las diferencias de género, en cuanto a ubicación en la imagen y las actividades a desarrollar, aunado a esto, se muestran las relaciones de poder subsumidas en las representaciones y se hace del conocimiento escolar una forma de poder simbólico al mostrar un periodo de la historia, en el que se presenta una versión polarizada de la distribución de tareas en razón de género.

EL LIBRO DE TEXTO

Los manuales escolares, libros de clase o libros escolares cumplen varias funciones: son una herramienta pedagógica, concentran los conocimientos y son el soporte de verdades por aprender, además de que constituyen medios de comunicación profusos, transmisores de ideología, cultura y valores de manera explícita o implícita (Choppin, 2001, p. 210). Éstos son productos temporales con historicidad propia, elaborados en circunstancias particulares, y en México son denominados: libros de texto.

Entre las múltiples funciones que cumplen los libros escolares, y dado que éstas son concomitantes unas con otras, se exploran, por un lado, la función pedagógica que tiene como fin facilitar el aprendizaje, dado que es la principal y evidente. Por otro lado, son soporte de las verdades que se tienen por necesarias para ser transmitidas; aunado a esto presentan verdades uniformes (Choppin, 2001, p. 210). En este sentido, la sección “Para observadores” en los libros de historia para educación primaria tiene como función favorecer el aprendizaje a través de imágenes, que en el marco de un texto proponen una serie de actividades. Tanto las verdades escritas en forma de grafías como las imágenes constituyen un *corpus* de verdades a ser aprendidas.

El libro de texto es un medio de comunicación, con impacto masivo, y si se considera que su distribución es gratuita, sus alcances rebasan el papel informativo. En el caso de los libros escolares de historia, éstos cumplen una función en el “proceso de socialización, de aculturación, véase de adoctrinamiento de las nuevas generaciones” (Choppin, 2001, p. 210).

A lo anterior se agrega que el libro escolar es polémico debido a que moviliza a los actores del sistema educativo, así como los costos y los contenidos e, incluso, la pugna por la paridad de trato en razón de género también es motivo de cuestionamientos (Choppin, 2001, p. 211).

En esta tesitura, el libro actual de *Historia*, de sexto de primaria, tiene como antecedente inmediato su edición de 2009, distri-

buida en 2010, la cual fue motivo de cuestionamientos. Destacan dos críticas importantes: la falta de un carácter pedagógico y los contenidos en su organización y sentido (*Proceso*, 2009, p. 60). En términos de contenido visual se ilustró con el mural alterado “El paso de Bering”, ya que se invirtió la dirección en que camina un grupo humano; también se modificó el paisaje. Otro error encontrado es la ubicación de la isla de Java, en Oceanía. Estas faltas fueron aceptadas como errores humanos (*La Jornada*, 2009, pp. 5 y 7). En este contexto el libro se modificó parcialmente, ya que se atendieron los errores más evidentes¹ y se dio paso a la edición del libro vigente.

Los libros de texto gratuitos son, en cierto modo, depositarios de contenidos que la infancia debe aprender; además, son los materiales por excelencia para desarrollar el plan de estudios.

Mujeres, plataformas internacionales y libros de texto

El acceso de las niñas a los sistemas escolares fue una demanda sobre la que paulatinamente se ha avanzado; no obstante, las condiciones de escolarización son tareas por analizar, en las que emergen continuamente diversas aristas frente a varias interrogantes. Un punto de referencia para examinar las situaciones escolares es el de las plataformas internacionales que México ha suscrito en materia de equidad de género.

Las plataformas internacionales orientadas a la eliminación de formas y prácticas discriminatorias por género, se condensan en distintos documentos que contienen apartados sobre educación, en los cuales se expresan aspiraciones, compromisos y acciones a implementar en esta materia.

¹ Al respecto se puede revisar: *La “Reforma Integral de la Educación Básica” (RIEB) y sus nuevos libros de texto: debate en la prensa, 20 de agosto a 25 de Septiembre de 2009*”, compilación realizada por Educación y Cambio A. C.

Respecto a la educación infantil se reconoce la importancia del contenido en los materiales escolares, pues se parte de la premisa de que los libros de texto contribuyen a eliminar sesgos de género, estereotipos y sexismo; de no tener presente estas implicaciones se incrementa la inequidad al tratar a hombres y a mujeres en el ámbito escolar, en particular a través de materiales y contenidos de libros.

En el documento *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (2005, p. 11) se marca que los estados se comprometen a modificar patrones relativos a funciones estereotipadas y prejuicios de género, a través de medidas necesarias como la modificación de libros, programas escolares y métodos de enseñanza para eliminar conceptos estereotipados en la educación.

En la misma tesitura, el *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer* (1995, p. 120) señala que se mantiene un sesgo de género en los programas de estudio y materiales didácticos, lo que refuerza las funciones tradicionales de hombres y mujeres, situación que dificulta la participación femenina plena en la sociedad en la que se enfatiza la falta de reconocimiento a las mujeres científicas y el vacío entre las experiencias cotidianas femeninas y el contenido en los libros de ciencias, sin embargo, dado el carácter del curso de historia universal para educación primaria en México bien podrían incorporarse.

Frente a esta situación, el documento formula recomendaciones tendientes a elaborar planes de estudio, libros de texto y material didáctico libres de estereotipos basados en el género, que mejoren el concepto que las niñas tienen de sí mismas, de su vida y sus oportunidades de trabajo, especialmente en áreas en que la mujer ha estado tradicionalmente menos representada, como las matemáticas, la ciencia y la tecnología; cabe acotar que no se alude a la historia, cuando es desde ésta que se reconoce formalmente entre sus funciones la construcción de identidades, incluida la de género.

A su vez, el *Programa de Acción Regional para las mujeres de América Latina y el Caribe, 1995-2001* (2005, p. 287) señala como acción

estratégica eliminar el sexismo y demás formas de discriminación de los procesos y contenidos de educación, para erradicar estereotipos. En completa sintonía se tiene como objetivo específico en el *Programa Interamericano sobre promoción de los Derechos Humanos de la mujer y la equidad e igualdad de género* (2005, p. 273) eliminar patrones culturales y estereotipos que denigran la imagen de la mujer, en particular en los materiales educativos.

Ante estas orientaciones asumidas por México no basta el acceso de las mujeres a la educación, sino también revisar el sentido que tienen los contenidos y las formas en que hombres y mujeres son presentados en éstos, por lo que se explora la manera en que las mujeres ignotas aparecen en las imágenes del libro de *Historia. Sexto grado*, sobre todo porque con este curso concluye el nivel de primaria, a la vez que aporta referentes para crear identidad humana, más allá de lo local y lo nacional.

El libro de Historia para sexto grado de primaria

La asignatura de Historia en la escuela primaria se organiza espacialmente en historia de la entidad, historia de México e historia universal, ésta última se imparte en sexto grado. El curso inicia con el estudio de los primeros seres humanos y culmina con los inicios de la época moderna. A lo largo de cinco bloques se aborda, tanto a los primeros seres humanos en las sociedades urbanas, como las civilizaciones agrícolas y del Mediterráneo, las civilizaciones mesoamericanas y andinas, y la Edad Media en Europa, por último el acontecer en Oriente (SEP, 2009, pp. 6-7).

El nuevo libro de texto de sexto grado en la segunda edición de 2011-2012 tuvo un tiraje de 2 776 400 ejemplares. Se compone de 176 páginas estructuradas de acuerdo con los cinco bloques del *Programa del grado*, que a su vez se integran en tres secciones: panorama del periodo, es un texto introductorio al inicio de cada bloque; temas para comprender el periodo, se presenta la información

sobre los contenidos a manera de preguntas o temas y subtemas; temas para reflexionar, texto informativo con datos sobre las formas o vida, textos hipotéticos o fragmentos de fuentes primarias; y siete secciones que sugieren actividades destinadas a las y los estudiantes como son: lo que conozco, cuándo y dónde pasó, para detectives, comprendo y aplico, autoevaluación, integro lo aprendido y para observadores. Cada uno de los bloques está identificado por un color y una imagen reproducida en dos páginas.

Representaciones visuales femeninas: las comunes

El libro de texto tiene distintas representaciones femeninas, que pueden ser clasificadas en dos categorías: personajes y comunes. En personajes, las mujeres se muestran con nombre propio, se identifican y protagonizan físicamente, es decir, son individualidades con liderazgo en ámbitos como la política, la ciencia, la milicia o cualquier otro identificado con lo propio de lo masculino; son también las de vida ejemplar o bien las que se presentaron como disímbolas en determinado momento histórico. En la categoría comunes, las mujeres son identificadas con lo cotidiano, por tanto parecieran figuras ahistóricas, sin reconocimiento político o social y sin una identidad personal; son las mujeres que se disgregan en lo colectivo, y que se encuentran generalizadas en un conglomerado.

Las mujeres comunes conforman un *corpus* que representa a las “mujeres de abajo”, que muestran una parte de la gente corriente, que como tal se desconoce. La atención en estas imágenes responde a que “muchos de nosotros nos identificamos con los desconocidos hombres y mujeres –las aún más desconocidas mujeres– corrientes del pasado” (Hobsbawm, 2008, p. 217), de forma que analizar las representaciones de mujeres comunes tiene un efecto de reconocimiento de lo cercano a lo propio y lo cotidiano. No basta con incorporar a las mujeres en un colectivo y hacerlas visibles en los contenidos escolares, sino que es conveniente preguntar cómo son represen-

tadas visualmente en el concepto de mujeres comunes, mujeres gente, y con esa base también cuestionarse acerca de qué identidad conforman potencialmente en quienes las observan y sobre las imágenes, de este grupo, que aporta el libro de historia al repertorio visual infantil.

En analogía entre la historia como disciplina del conocimiento y la historia como disciplina escolar, ambas operan “como un tipo particular de institución cultural que aprueba y anuncia las construcciones de género” (Scott, 2008, p. 29), por lo cual no es suficiente reconocer las representaciones de las mujeres en la historia, sino en comprender críticamente la forma en que opera la historia como espacio de producción de conocimiento y de trasposición en contenidos escolares.

El contenido del libro marca como una novedad, derivada del plan de estudios, la incorporación de cambios y continuidades, contenidos relativos a política, economía, cultura y vida cotidiana (SEP, 2011, p. 4). En este sentido, de forma limitada, se pretende establecer un vínculo entre una perspectiva historiográfica cultural, que busca poner a la luz a la historia de la gente expresada en la historia de la vida cotidiana y de las costumbres, no obstante, tal pretensión de ninguna manera resulta actual, novedosa y tampoco marca un hito en el enfoque de la enseñanza de la historia. Al respecto, Eva Taboada (1995, p. 17) señala que el estudio de lo cultural se incorporó desde 1946 a la educación primaria, es decir, se ha intentado desde tiempo atrás incluir a lo político militar, la diversificación de temáticas, sin que su reconocimiento formal marque la transformación de las prácticas docentes, como tampoco de los contenidos en los libros escolares. En este marco se inscribe a las mujeres comunes simbolizando a “la gente corriente, [que] constituye el grueso de toda la sociedad” (Hobsbawm, 2008, p. 218). El objetivo de este capítulo es identificar a este grupo en las páginas del libro de texto de sexto grado.

El *corpus* de mujeres comunes se encuentra diseminado a lo largo de los cinco bloques del libro de texto, las representaciones visuales relativas a esta categoría de mujeres abonan a la iconósfera

infantil, que es un término ideado y en cierto modo, análogo tanto al de biósfera porque alude a un entorno, como al de semiósfera que refiere al mundo de los signos. De acuerdo con Roman Gubern, el término fue empleado por Gilbert Cohen Sean para referir “el ecosistema cultural formado por los mensajes icónicos audiovisuales que envuelven al ser humano, basado en interacciones dinámicas entre los diferentes medios de comunicación y entre éstos y sus audiencias” (Gubern, 1996, p. 183). En este sentido, el libro de texto, en tanto medio de comunicación pedagógico, contribuye en la constitución del entorno de mensajes icónicos para un público infantil escolar; en particular si se considera que la sección tiene como pretensión formal y explícita dedicar tiempo de aprendizaje para desarrollar las actividades descritas.

De forma que reafirmando lo señalado por Choppin (2010), el libro escolar funciona como medio de comunicación cargado de mensajes culturales escritos y visuales, de este modo se tiene una intención de atender a las imágenes que componen la sección de manera especial. Aunado a esto, en algunos lugares de México y en muchas prácticas docentes, los libros de texto siguen siendo los únicos auxiliares pedagógicos, más aun si se considera que se pueden consultar en versión electrónica.

El libro de texto incorpora imágenes con fines pedagógicos, las cuales cumplen distintas funciones; predominan las que ilustran la información escrita. El conjunto de imágenes es diverso en su procedencia, es decir se compone de fotografías de distintas imágenes como maquetas, esculturas, mapas, dibujos, litografías, etcétera.

La presentación de imágenes en los contenidos históricos exige un manejo cuidadoso porque de no hacerlo se corre el riesgo de producir percepciones fuera de contexto que tergiversan el mensaje original, producto de una lectura confusa sobre lo que se representa. Allan Sekula (1982) afirma que en el siglo XIX se creó una tendencia a señalar que la fotografía se apreciaba como una representación natural por sí misma o como una copia del mundo real sin mediación. En cierto modo esa idea se mantiene y reviste especial cuidado

en el tipo de representaciones visuales que se muestran al estudiantado, ya que hay quienes hacen interpretaciones literales y las asumen como copias fieles de la realidad o como pruebas de que la historia ocurrió de cierta forma al conservar testimonios visuales de una realidad pasada. No obstante, aun tratándose de fotografías éstas constituyen representaciones sociales, las cuales de acuerdo con Moscovici (2000, p. 33) son manifestaciones específicas de una forma peculiar de comprender y, por lo tanto, de comunicar la realidad y el sentido común, es decir, son una forma de simbolizar mediante imágenes versiones de contenidos determinados que se presentan al público infantil.

El empleo de representaciones visuales como recurso pedagógico cumple una función de “comprobación”; al respecto Carretero (2005) sostiene que hay consenso por presentar a la historia escolar de corte explicativo, con base en pruebas, de modo que las imágenes como representaciones cumplen dicha función; las cuales además se integran al repertorio iconosférico como trozos del devenir y duplicados de la realidad, sin distinguir que son construcciones y, por lo tanto, versiones.

De acuerdo con Jodelet (1986, pp. 475-478) se entiende que representar es remplazar, es ubicar algo en lugar de otro algo que tiene relación, esta sustitución se objetiva a través de imágenes que se presentan como pruebas que encapsulan las acciones del tiempo pretérito, bajo esta tesitura queda pendiente construir mediaciones pedagógicas que pongan en contexto el tipo de imagen y la forma de producción para ser revisadas como “una” versión y no como prueba única y contundente de un hecho, de modo que se trascienda por parte del estudiantado el ejercicio de comprobación.

Moscovici (2000, pp. 249-251) admite que los sujetos cognoscitivos son activos porque reproducen, construyen y reconstruyen el conocimiento cotidiano a la luz de los referentes cognoscitivos simbólicos, provenientes de la cultura y la sociedad. En analogía con lo expuesto, el estudiantado suma a su repertorio de sentido común los referentes derivados del proceso escolar, en particular del libro de

Historia con lo que en ciertos momentos reproduce, construye y/o reconstruye e incrementa el registro visual. No obstante, cuando en los referentes que provienen del ámbito escolar subyacen símbolos estereotipados, convendría que los estudiantes asumieran una posición crítica.

Mujeres anónimas y las funciones pedagógicas

El libro de *Historia* de sexto grado de primaria tiene representaciones femeninas comunes en un rango de cinco a ocho imágenes por bloque. Mientras que numéricamente los personajes son menores.

Bloque	I	II	III	IV	V
Núm. de imágenes	7	6	7	8	5

Las representaciones de las mujeres comunes son de distintos tipos: imágenes artístico figurativas, fragmentos de murales, fotografías (de esculturas, zonas arqueológicas, tianguis, maquetas, santuarios), detalles de murales, miniaturas de libros y pinturas. El contexto de producción es diverso, sin embargo, reconforman un nuevo espacio de circulación, que es el libro de texto.

Las 33 imágenes son distintas en su tipo, tamaño y orientación; así como en los matices y tonalidades. Algunas son monocromáticas y otras en colores; la información específica sobre éstas, o pie de imagen, proporciona datos generales en relación con el contenido. Dentro de este grupo se encuentran las que forman la sección “Para observadores”.

Las imágenes cumplen distintas funciones, pero en la sección “Para observadores” tienen un propósito explícito que el estudiante interprete las de contenido histórico (SEP, 2011, p. 5). Esta sección se compone de cinco imágenes que constituyen la base para desarrollar algunas actividades, y aparece únicamente en los bloques I y III.

El análisis de las imágenes tiene múltiples formas de realizarse, sin embargo, se toma como referencia el primer nivel de interpretación de Panofski, que consiste en la “descripción preiconográfica, relacionada con el «significado natural» y consistente en identificar los objetos (tales como árboles, edificios, animales y personajes) y situaciones (banquetes, batallas, procesiones, etcétera)”, referido por Burke (2005, p. 45); este nivel bien puede constituir un primer ejercicio de alfabetización visual, previo a las formulación de preguntas, de manera que se realizará con cada una de las imágenes de la sección.

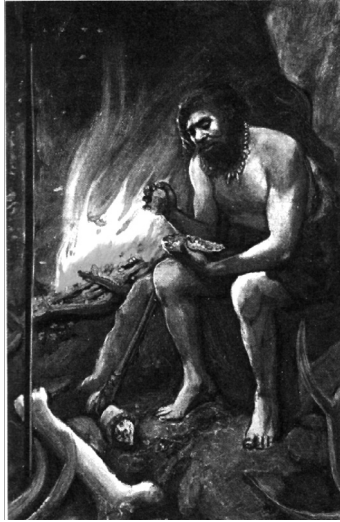
En el bloque I, titulado “De los primeros seres humanos a las primeras sociedades urbanas” aparecen estas imágenes en el tema “La prehistoria” y en el subtema “El ser humano prehistórico y el medio natural”. La información textual refiere, en dos párrafos, a los homínidos, y en el tercero –último– a los seres humanos. En el primer ejercicio se aprecian dos imágenes en dibujos. La primera corresponde exclusivamente a un hombre en solitario, en segundo plano, realizando actividades de talla de piedra para la elaboración de artefactos, al interior de una cueva, en tercer plano, y materiales para la producción en primer plano. En la otra aparece un dibujo que representa una escena al aire libre entre vegetación y agua. En ésta se matiza con luz y sombra la ubicación de las figuras humanas; en primer plano, pero con menor luz, se ubica a un hombre en actitud contemplativa frente a un grupo presentado con mayor luz; en segundo plano, se observa, por la indumentaria, a una mujer de pie con un niño en brazos, y frente a ella dos figuras masculinas en tarea de búsqueda en el agua y dos más sentadas, que en apariencia son dos hombres también en actividad; sin embargo, la mujer en apariencia pasiva, está en labor de crianza.

El contenido pedagógico de estas imágenes consiste en observar y describir; y en equipos elegir una imagen, para posteriormente escenificarla siguiendo una guía de preguntas. Las imágenes *ex profeso* para realizar actividades, emplean preguntas que orientan la observación y la reflexión. Éstas son:

¿dónde vivían los humanos en la prehistoria?, ¿cómo vivían?, ¿qué comían?, ¿cómo vestían?, ¿a qué peligros se enfrentaban?

Reflexionen si encuentran alguna similitud entre la escena que representaron y su vida. Consideren las dificultades que enfrentaron estos grupos para sobrevivir y satisfacer sus necesidades (SEP, 2011, p. 19).

Imágenes de la sección “Para observadores”



El uso del fuego cambió la vida de los primeros seres humanos, pues les permitió asar la carne, iluminar las cuevas y protegerse del frío.²



Recreación de una escena de la vida cotidiana de los homínidos.

² En todas las fotografías se toma el pie de figura original que aparece en el libro.

Didácticamente se identifica una trama de actividades: a la observación, sigue la descripción, la elección, la representación escénica y la reflexión. No obstante, algunas preguntas guardan mayor relación con imágenes que se encuentran fuera de la sección, pese a que las mismas fungen como guía para observar y describir, para deliberar y establecer paralelismos e intentar un ejercicio de empatía sobre las condiciones y dificultades respecto a las formas de vida, la observación constituye la parte inicial de una secuencia para la actividad infantil.

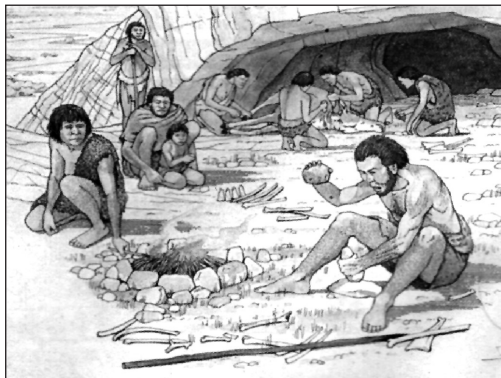
En este sentido –didáctico–, se presentan dos imágenes más en la sección. Las actividades consisten en observar e identificar la que corresponde a la vida nómada y a la sedentaria, subyace la comparación y la expresión de ideas guiada por preguntas (SEP, 2011, p. 29).

El primer cuadro muestra en el contexto en un espacio abierto, la construcción de una choza y otra ya edificada, magueyes y al fondo montañas; en primer plano, se aprecia a tres hombres en actividades de construcción; en segundo, a una mujer –por su indumentaria y el acomodo del cabello– sentada sobre una piedra, tiene una figura infantil que poco se logra ver, y en tercero a una figura femenina saliendo de una vivienda, destaca su peinado y el torso desnudo; al final, un hombre realiza una actividad con una herramienta en la mano. La diferencia entre géneros se hace evidente a través de la identificación física de los caracteres y el atuendo.

Imágenes de la sección “Para observadores”³



En el segundo cuadro, el contexto es un espacio abierto al exterior de una cueva. No aparecen figuras femeninas; se observa el uso de dos tipos de atuendos, las actividades que realizan muestran que se trata de un grupo de hombres en acción; en primer plano aparecen dos hombres, uno elaborando herramientas líticas y el otro encendiendo fuego; esta figura es un tanto confusa, por lo que no es clara su identificación; en segundo plano, un hombre con un niño que sostiene un objeto en la mano y frente a ellos otros más; en tercer plano, un hombre de pie con una herramienta y a su costado cuatro hombres cercenando un animal.



³ Este par de imágenes se presenta en el libro sin pie de imagen.

Este par de imágenes corresponde al contenido “El paso del nomadismo a los primeros asentamientos agrícolas”. De estas dos imágenes conviene señalar que en la segunda hay una figura que no puede declararse contundentemente relativa a uno u otro género, pero por la función de cuidado del fuego puede inferirse –si se toma como referencia la primera imagen de toda la sección– que se trata de un hombre, ya que el fuego se asocia a lo masculino; no obstante, por la relación trabajo-fuerza como propio de lo masculino, y de lo femenino como cuidado, se puede considerar como una mujer que cuida el fuego.

Los dos ejercicios que forman parte de la sección “Para observadores” corresponden al mismo bloque. Se ubican históricamente en las primeras sociedades humanas, por lo cual el estudio de este periodo, correspondiente a la prehistoria, es equiparado con la vida actual sin mediaciones respecto a la complejidad en la organización de las sociedades presentes.

La representación femenina a la entrada de la vivienda evidencia que las actividades de mantenimiento, la producción de materiales para el cultivo y la vida estable, demandó el desarrollo de actividades de producción de utensilios adecuados a las tareas femeninas.

El reforzamiento del rol femenino en actividades de mantenimiento, que se hace a través de los dos ejercicios de la sección revisada, muestran un claro énfasis en la relación femenino-mantenimiento, tanto en las imágenes como a través del tipo de preguntas que se plantea al estudiantado, el libro de texto mantiene un discurso, en el que las actividades masculinas se perciben como inamovibles y justificadas en el pasado. Las preguntas que se hacen con sentido pedagógico son interrogantes sin formular interpelación e incluso ni a manera de hipótesis:

[...] ¿dónde vivían los humanos en la prehistoria?, ¿cómo vivían?, ¿qué comían?, ¿cómo vestían?, ¿a qué peligros se enfrentaban? han configurado tradicionalmente un ámbito de escaso interés para el análisis histórico. De hecho se le ha concebido como ahistóricas que equivale a decir que no tie-

nen tiempo. Si, se reconoce a veces su presencia pero no aporta significación a la dinámica histórica. Y es que la considerarse actividades sin tiempo y sin cambio ¿qué falta va a hacer explicarlas...? (González, 2007, p. 177).

Este periodo, la prehistoria, en apariencia es escasamente revisado pero se asume, con simplificación, que el carácter de esas sociedades que lo conformaron fue sencillo, por lo que resulta fácil comprender sus formas de organización y afirmar que en dicho periodo las mujeres fueron subvaloradas debido a:

[...] consideraciones llenas de connotaciones negativas, que se refieren a las actividades realizadas en el ámbito doméstico como alejadas del estatus de trabajo y consintiendo que no se aprecian los avances tecnológicos, los conocimientos y la experiencia derivada de su práctica, a pesar de que son sostenedoras fundamentales de las sociedades (Sánchez, 2007, p. 164).

De manera acrítica se acepta como permanencia y continuidad que el cuidado de los hijos y del hogar es labor estrictamente femenina. En primer término, las representaciones visuales no dan lugar al reconocimiento de las múltiples tareas femeninas a lo largo del tiempo. Al respecto, Anderson (2009, p. 14) afirma que tanto el cuidado de la familia como del hogar se han considerado obligaciones primarias destinadas a las mujeres, sin que se reconozca que han realizado otros trabajos, como las actividades del campo.

Las imágenes, por su parte, no se adecuan a los hallazgos arqueológicos e historiográficos, sino que muestran una idea monolítica de las funciones sociales femeninas. Aunado a esto, se mantienen ausentes en las actividades propuestas para el aprendizaje, es decir, aparecen sin ser mencionadas explícitamente; las figuras femeninas son ante todo incidentales con ese sesgo, por lo que resulta escasamente formativo incorporarlas. Si bien, se ha debatido sobre la necesidad de hacerlas visibles a través de las investigaciones históricas, se mantiene al margen su presencia en la historia escolar. A esto se suma el énfasis de ubicar la sección “Para observadores” en un momento

del devenir humano, en que se acepta casi sin cuestionamientos la polarización de las actividades, lo que deriva en el reforzamiento de las tareas generizadas (asignadas por género) y estereotipadas, e inducen el vínculo de lo doméstico con lo femenino, sobre todo cuando se busca el paralelismo con el presente, como si se tratara de una continuidad inalterada por el tiempo; cuando éstas se han modificado debido a diversas circunstancias conviene recordar las aspiraciones que en materia de eliminación de sesgos de género se proyectan desde los materiales escolares.

La tendencia a estudiar a las mujeres apuntaló la producción de investigaciones sobre ellas y se bifurca para posicionarlas en roles masculinos, con la pretensión de señalar a las mujeres rupturistas y valorar su acción por la función similar a la masculina y por las condiciones de desventaja en las que se desarrollaron; aquí se ubica a las mujeres científicas, a las que participaron en guerras y a las que tuvieron participación en la política gubernamental, entre otras. Por su parte, están los trabajos que las estudian a partir de su hacer cotidiano, y desde ahí se pretende redimensionar su contribución, sin menoscabo de las funciones que han cumplido, sino que a partir de la reinterpretación de sus tareas se revalora tanto el papel como la contribución que han realizado.

Desde estas dos miradas la sección revisada, evidentemente no las ubica como personajes, sino que las representa en el hacer cotidiano; basta decir que los ejercicios planteados en la sección omiten su presencia y numéricamente se encuentran en menor proporción.

Esta última forma de estudiarlas, las sitúa en sus acciones y a partir de ahí se intenta revalorarlas en el devenir histórico desde una perspectiva reivindicacionista, lo cual remite a la revisión de la brecha entre la información y los hallazgos, productos de la investigación arqueológica e historiográfica y los contenidos escolares.

Es preciso señalar que se mantiene un discurso escasamente cuestionado acerca del papel de las mujeres en la prehistoria que se refuerza y enfatiza a través de las representaciones visuales. En cambio, en los libros de texto se ha aceptado y repetido durante

varias generaciones que la base de la supervivencia humana fue la caza –actividad desarrollada por los hombres–; sin embargo, se ha estudiado, con base en el análisis de los dientes de los primeros humanos, que “el grueso de su dieta la constituían las verduras, posiblemente recolectadas por las mujeres del grupo” (Anderson, 2009, p. 27). Atendiendo este planteamiento, conviene hacer dos acotaciones: una, que las representaciones de los libros de textos sobre las mujeres en la prehistoria dejan de lado la diversificación de funciones que se sabe realizaban y se les ubica exclusivamente en tareas de crianza y domésticas; otra, que las tareas no determinan el rango entre hombres y mujeres. Sin embargo, las actividades escolares de la sección no favorecen la valoración de las funciones domésticas; de manera que las plataformas internacionales, en las que se ha señalado la incorporación de políticas educativas no sexistas, tendientes a la eliminación de la inequidad entre los géneros, señalan la necesidad de eliminar imágenes estereotipadas y estimulan la modificación de libros y programas. Pese a lo cual, las representaciones gráficas apuntan a la formación de estereotipos que se incorporan al repertorio visual infantil y, por consiguiente, éstos refuerzan la idea de la función exclusivamente doméstica y de crianza de las mujeres a lo largo de la historia.

Aun cuando las representaciones son recreaciones, no se toma en cuenta, que como resultado de la investigación se provee de información en la que se muestra a mujeres realizando actividades con pequeñas especies cazadas por ellas o elaborando sus enseres, de cestería o talla, lo cual abre la gama de actividades que las ubica en otro tipo de actividades productivas.

El matiz del primer par de ejercicios contrasta con el siguiente que componen “Para observadores”. Al respecto se presentan dos cuadros, ambos corresponden a fotografías de un mercado. El primero es un fragmento de la maqueta sobre el mercado prehispánico o tianguis, expuesta en el Museo de Antropología de la Ciudad de México. En la imagen aparecen hombres y mujeres realizando intercambio de productos. La figura femenina mejor identificada se

encuentra al centro con un cesto y un saco, tal vez con frutas o verduras; dos más caminando en situación similar, y otra mujer está sentada frente a sus productos; el resto son, en su mayoría, figuras masculinas.

Bajo la misma tónica se presentan dos fotografías. Una representa un fragmento de una maqueta del mercado prehispánico. En este espacio se ubica a un grupo de hombres en actividad de intercambio de productos y entre ellos se identifica a diez mujeres con indumentaria similar; todas ellas con objetos entre las manos y algunas interactuando entre sí, otras con hombres. La otra fotografía es de un mercado actual. Entre frutas se encuentran tres mujeres en intercambio comercial. El sentido didáctico indica “Observa las imágenes, corresponden a dos mercados: uno prehispánico y el otro en el siglo XXI” (*sic*) (SEP, 2011, p. 95) para establecer semejanzas, diferencias y continuidades.

Imágenes de la sección “Para observadores”



“El mercado de Tlatelolco fue de los más grandes de Mesoamérica. En él se vendían todos los productos de la tierra y los animales existentes, además de los artículos elaborados como alfarería o cestería, entre otros (maqueta).”



“En la actualidad, los mercados se encuentran en la calle o en lugares establecidos.”

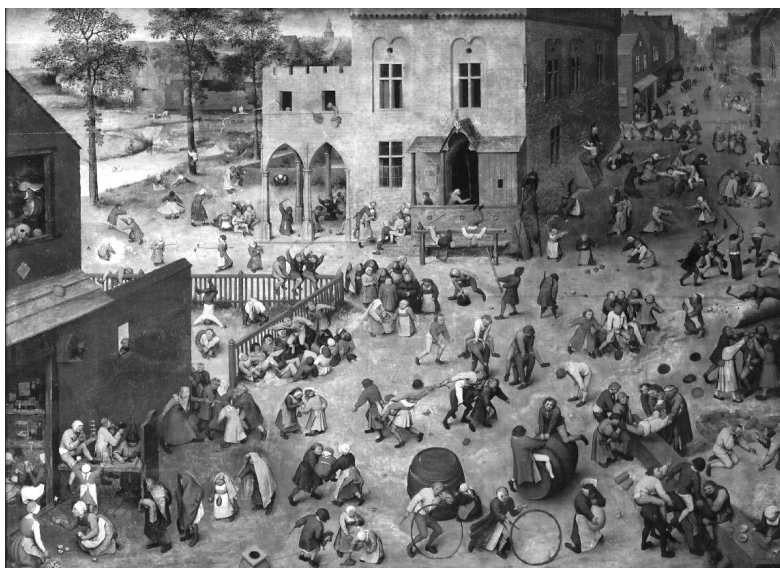
Este par de imágenes es la única fuente impresa en la que aparecen mujeres en ambos cuadros y en actividades de intercambio de productos; no obstante, vinculadas con las actividades domésticas y de alimentación. En cierto modo es el ejercicio que, debido a que presenta una situación similar en ambas imágenes, resulta congruente en la actividad de comparar.

En los tres casos las imágenes representan cuadros con actividades de gestión de la vida cotidiana (Sánchez, 2007, p. 164), de manera que aparecen mujeres con funciones de cuidado y crianza de la familia, y actividades relacionadas con lo doméstico como la alimentación. Es decir que la sección, en cierto modo, se inscribe en el abordaje de la vida cotidiana como elemento del enfoque de los cursos de historia en la educación básica.

El último ejercicio de la sección “Para observadores” se compone de una imagen, correspondiente a una reproducción en menor dimensión de la pintura titulada “Juego de niños” (Kinderspiele) del año de 1560, que forma parte de la obra de Pieter Brueghel. En ésta se muestra un escenario con una perspectiva desde un espacio elevado en la que se aprecia el panorama de una calle ancha o plazuela donde se encuentran innumerables figuras femeninas y masculinas en actividad lúdica en aparente desorden.

Esta pintura se ha empleado comúnmente con fines pedagógicos para comparar los juegos de otro tiempo con los actuales, de la misma manera se incorpora en la sección. Inicia con una pregunta para observar y continúa con una serie de interrogantes, y finalmente proponer que se realice un dibujo con los juegos actuales.

Imagen de la sección “Para observadores”



“Obra del pintor Pieter Brueghel.”

El grupo de representaciones que conforma “Para observadores” muestra la división sexual del trabajo; las mujeres en relación con los hombres se encargan de actividades vinculadas con la reproducción, crianza y alimentación. Si bien, las actividades se identifican con lo tradicional, éstas son tan convenientes como las que desarrollan los hombres, y habría que cuestionar la valoración o negación que de éstas se hace; pese a lo anterior se muestra a las mujeres activas cumpliendo funciones necesarias para la vida de los colectivos.

La sección mantiene un diseño de las actividades de observación, descripción, elección, comparación y escenificación de actividades cotidianas; algunas de éstas vinculadas con tareas femeninas.

Pudiera esperarse que lo anterior conduzca a la revaloración de las tareas domésticas, ubicadas en ciertos momentos históricos, sin que esto sea así, ya que el diseño pedagógico mantiene un contenido tradicional y deja de lado la oportunidad para reubicar el valor social del trabajo femenino a través del tiempo; esa parte no se atiende.

Las representaciones visuales en los libros de texto de historia, tanto las que conforman la sección diseñada *ex profeso* para ser tomadas como punto de partida de actividades de aprendizaje, como el resto de imágenes, muestran que no hay ausencia de figuras femeninas, ya que aparecen en cinco de las siete imágenes revisadas; no obstante, es fundamental examinar las formas en que son incorporadas, porque las mujeres comunes son representadas en relación de continuidad en el desarrollo de gestión de la vida cotidiana y de mantenimiento. Estas representaciones son subvaloradas cuando se contrastan con el legado masculino y el de las mujeres que, en lo individual, han trascendido en el tiempo debido a su participación en ámbitos considerados masculinos. Las mujeres comunes ubicadas en las funciones cotidianas muestran una faceta de la participación femenina en la historia de la humanidad, sin que se constituya como una predeterminación histórica femenina.

En este sentido, la circulación de las representaciones de las mujeres comunes, a través de los libros, enfatizan el papel tradicional que se incorpora visualmente al repertorio de imágenes en los niños. Más aún porque forman parte de una sección diseñada para leer imágenes orientadas al aprendizaje, en las que el contenido tiene sesgos de género. Esto manifiesta la persistencia de una brecha entre las emergentes propuestas de revisión historiográfica sobre la historia de las mujeres, los contenidos escolares y los compromisos suscritos en materia de equidad. Si bien, en estos últimos años de reformas educativas se ha pretendido renovar el soporte pedagógico, queda de lado el sentido historiográfico, más notorio en el curso de historia universal que no trastoca de fondo la presencia femenina en distintos tiempos y espacios. Por una parte y por

otra, la sección revisada acentúa que el legado –universal– mundial de las mujeres se halla predominantemente en la prehistoria, que es de donde devienen los roles de género.

En suma, las representaciones femeninas en la sección revisada muestran una versión tradicional de la división sexual del trabajo, en la cual las mujeres en relación con los hombres se encargan de actividades vinculadas con la reproducción, crianza y alimentación. Pero se deja de lado la oportunidad de redimensionar estas actividades vinculadas con el servicio y, por lo tanto, tan convenientes como las masculinas. La sección podría contribuir con las imágenes que la componen a cuestionar la valoración o negación que de éstas se hace. Pedagógicamente, más que para resolver preguntas, la observación tiene el potencial de generar preguntas; queda de lado la forma en que la observación es también un recurso para interpelar al pasado, al presente e imaginar contextos diferentes.

Pese a lo señalado se muestra a las mujeres activas cumpliendo funciones necesarias en la vida de los colectivos, sin hacer hincapié en esto. En sentido didáctico, la presentación de cuatro ejercicios de exploración de imágenes escasamente constituye una experiencia de aprendizaje que abre las posibilidades de análisis de los contenidos visuales. La circulación de las representaciones femeninas, a través de los libros de texto, puede orientarse de distintas formas, precisamente porque las representaciones son construcciones tanto colectivas como individuales, sin descartar que forman parte de una sección prescrita; son miradas como ilustraciones, que forman parte de una actividad de aprendizaje, por lo que conviene revisar lo dicho, y no lo dicho en este caso el sentido en que se representa a las mujeres comunes del conglomerado humano.

Finalmente, el sentido pedagógico de las imágenes presentadas en la sección podría ser enriquecida con secuencias de imágenes que favorecieran la observación, lectura e identificación de relaciones entre éstas y la elaboración de tramas por parte del estudiantado en las que identificaran las condiciones diferenciadas de hombres y mujeres, así como las contribuciones de unas y otros en la diná-

mica de la vida. Aunado a lo cual convendría revisar la necesidad de incorporar la sección en otros bloques, que permitieran elaborar ejercicios de identificación de permanencias y cambios en torno al papel de las mujeres comunes y las relaciones con los hombres en distintos periodos de la historia. Asimismo, las posibilidades de hipotetizar a partir de las imágenes ideas en torno a las relaciones y funciones de hombres y mujeres es una actividad que favorece la imaginación histórica. Estas ideas esbozadas parten de la revisión hecha y muestran una posibilidad distinta de potenciar reflexiones en torno a las mujeres y los hombres a través del tiempo, sus actividades, sus formas de relación y la valoración actual que sobre ellos se hace.

REFERENCIAS

LIBROS

- Anderson, B. S. & Zinsser, J. P. (2009). *Historia de las mujeres. Una historia propia*. Barcelona, España: Crítica.
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona, España: Crítica.
- Carretero, M. (2005). *Constructivismo y Educación*. México: Progreso.
- Colomer, L., González, P., Montón, S., & Picazo, M. (1999). *Arqueología y teoría feminista*. Barcelona, España: Icaria.
- Gubern, R. (1996). *Del bisonte a la realidad virtual: la escena y el laberinto*. Barcelona, España: Anagrama.
- Hobsbawm, E. J. (2008). *Sobre la historia*. Barcelona, España: Crítica.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría (p. 470). En S. Moscovici (compilador). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, España: Paidós.
- Moscovici, S. (2000). *Social representations. Explorations in Social Psychology*. Cambridge, Reino Unido: England, Polity Press.
- Safley, T. M. (2005). *Children of the laboring poor: expectation and experience among the orphans of early modern Ausburh*. Netherlands: Brill.
- Scott, J. (2008). *Género e historia*. México: FCE.
- Scott, J. (1986). Género, una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amerlang & M. Nash (compiladores). *Historia y Género. Las mujeres en la his-*

toria moderna y contemporánea. Valencia, España: Edicions Alfons el Magnanim.

Sekula, A. (1982). On the Invention of Photographic Meaning. (p. 84). En V. Burgin. *Thinking Photography*. Basingstoke, Reino Unido: The Macmillan Press.

SEP (2011). *Historia. Sexto grado*. México: SEP.

SEP (2009). *Programas de estudio 2009. Sexto grado*. México SEP.

Taboada, E. (1995). Los fines de la enseñanza de la historia en la educación básica. Ponencia presentada en el *Primer Encuentro de Profesores de Historia en Educación Básica*. México: Escuela Normal Superior.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

Amador, J. (30 de agosto de 2009). La Historia... otra vez. *Revista Proceso* 1713.

Avilés, K. (27 de agosto de 2009). Exige Iker Larrauri a la SEP retirar del libro de sexto su obra *El paso de Bering*. *La Jornada*.

Choppin, A. (enero-septiembre de 2001). Pasado y presente de los manuales escolares. En *Revista Educación y Pedagogía* (XIII) (29-30). Medellín, Colombia: Facultad de educación.

Zoraida, J. (27 de agosto de 2009). Corregirá la SEP todos los errores en los libros de historia. *La Jornada*.

FUENTES ELECTRÓNICAS

González Marcén, P., Montón Subías, S., & Picazo Gurina, M. (2007). Continuidad y cambio social en la cultura material de la vida cotidiana. *Complutum*. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/>

Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y sus nuevos libros de texto: debate en la prensa, 20 de agosto a 25 de septiembre de 2009. Compilación realizada por Educación y Cambio A. C. Recuperado de http://www.exposicionesvirtuales.com/so_images/3149/DEBATELIBROSDETEXTO2009.pdf

Sánchez Romero, M. (2007). Dossier. *Complutum*, Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/CMPL/article/view/CMPL0>

OTRAS FUENTES

Instituto Nacional de las Mujeres (2005). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. En *Compilación de los principales instrumentos internacionales sobre derechos humanos de las mujeres*. México: Inmujeres.

- Instituto Nacional de las Mujeres (2005). Informe de la cuarta conferencia mundial sobre la mujer (p. 93). En *Compilación de los principales instrumentos internacionales sobre derechos humanos de las mujeres*. México: Inmujeres.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2005). Programa de Acción Regional para las mujeres de América Latina y el Caribe, 1995-2001 (p. 227). En *Compilación de los principales instrumentos internacionales sobre derechos humanos de las mujeres* México: Inmujeres.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2005). Programa Interamericano sobre promoción de los Derechos Humanos de la mujer y la equidad e igualdad de género (2005). En *Compilación de los principales instrumentos internacionales sobre derechos humanos de las mujeres*. México: Inmujeres.

III. EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS
A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA GEOGRAFÍA

EL USO DE LOS MAPAS PARA LA APREHENSIÓN DE LA NOCIÓN DE TERRITORIO EN EL SIGLO XIX

Víctor Gómez Gerardo

INTRODUCCIÓN

El estudio de los libros de texto de la enseñanza de la geografía en la escuela primaria, utilizados en diferentes países durante el siglo XIX, permite conocer los métodos de enseñanza, analizar los contenidos y especular sobre los aprendizajes de los alumnos a partir de las lecciones y las cartas geográficas presentes en dichos textos escolares.

El espacio geográfico no es algo inmutable, sino cambiante, incluso los ámbitos vistos desde las perspectivas de otro tiempo parecen más vastos de como los percibimos actualmente. La aprehensión de los espacios por los seres humanos y sus relaciones con ellos en diferentes épocas, es también una preocupación de la historia de la educación, por lo que estudiando la forma como se enseña y aprende la geografía y, en específico, la cartografía, podemos recuperar la dinámica de esta comprensión.

En este trabajo nos ocuparemos en particular de los métodos, estrategias y formas específicas de cómo los textos escolares pro-

ponen el uso de los mapas para el conocimiento de los espacios geográficos durante la segunda mitad del siglo XIX e inicios del XX, en México y en otros países latinoamericanos.

Para la realización de nuestro análisis tomamos como referencia teórica los trabajos de Alain Choppin, en cuanto al uso de los manuales escolares, y los de John Brian Harley, respecto a la historia de la cartografía.

Para Choppin el manual es el soporte privilegiado del contenido educativo, el depositario del conocimiento y de las técnicas que la sociedad juzga que deben preservarse. Es el espejo en el cual se refleja la imagen que la sociedad quiere dar de sí misma, revela el estado del conocimiento de cierta época y de los principales aspectos y estereotipos de una sociedad. Igualmente, el manual es el vehículo de un sistema de valores, de una ideología, de una cultura, en definitiva de la identidad de la nación entera (Choppin, 1992).

Por otra parte, Harley (2005) apunta que los mapas son una representación del mundo con un lenguaje gráfico basado en signos que deben ser decodificados. Explora el discurso de los mapas en el contexto del poder político y considera a los mismos como imágenes reflejadas que contribuyen a un diálogo construido socialmente.

LA IMPORTANCIA DE LA CARTOGRAFÍA EN LA ESCUELA ELEMENTAL

Los mapas son una representación de diferentes espacios territoriales que permiten a los escolares ubicar en el mundo sus localidades, estados, países y continentes. En los manuales escolares del siglo XIX encontramos reiteradamente la recomendación de que los profesores complementen la lección con diferentes trabajos utilizando los mapas.

A continuación presentamos una revisión sobre las formas de enseñar y aprender geografía mediante esas herramientas.

Uno de los primeros libros utilizados por los escolares en Latinoamérica fue la adaptación al español del texto inglés de Rudolph Ackermann (1824), *Catecismo de Geografía*. Este texto tuvo múltiples reimpressiones y, con algunas adaptaciones para cada país, siguió utilizándose durante todo el siglo XIX.

En páginas interiores se indica como título *Catecismo de Geografía o Introducción al conocimiento del mundo y de sus habitantes*. La edición de 1824 no tiene ilustración, sólo cuenta al principio con un mapamundi plegable en blanco y negro, con los nombres de los continentes, océanos y algunos países. Tiene el título de “Mapamundi o mapa del globo para la inteligencia del Catecismo de Geografía”. A pesar de que en el texto no se menciona la forma cómo deben usar el mapa el profesor y los escolares, se observa la preocupación de integrar un mapamundi para que los escolares ubiquen los países referidos en dicho texto.

Un trabajo de geografía local con una intención pedagógica más clara es el de Pedro González (1905), quien en su *Geografía elemental del estado de Guanajuato* señala que en su elaboración ha tenido presente las doctrinas pedagógicas para ir de lo conocido a lo desconocido, por lo que está organizado de la siguiente manera: primero se incluye todo lo que interesa a los niños de la ciudad en que residen; en seguida, todos los alrededores de ésta, posteriormente el municipio y el distrito; para finalizar, el estado en general. En cuanto a la manera en que debían ser impartidas las clases de geografía, anota:

Para cautivar el infantil auditorio, las lecciones deben ser orales y revestir una forma amena, procurando, además, que los alumnos tomen una parte muy activa en el curso de la exposición de la clase, pues, no es prudente, dice Rousseau, *que se dé al niño la ciencia hecha, sino que él mismo la vaya formando mediante su propio trabajo* (s/n).

Aconseja a los profesores dibujar en el pizarrón el mapa correspondiente a la lección con la mayor precisión. Para afirmar los conocimientos, escribe el autor, se pueden variar los procedimientos: los

alumnos pueden repetir en un mapa mudo¹ las nociones aprendidas, pedirles que describan lugares, ejercitarlos en dibujar mapas en sus pizarras y cuadernos. Asimismo, dice que la enseñanza de la geografía no debe limitarse a la hora destinada a la asignatura, sino que con motivo de las lecciones de historia o de otra materia, es conveniente organizar una excursión.

Al final viene una parte de *Ejercicios* para los alumnos, generalmente para señalar en el mapa o dibujar un plano o croquis. A pesar de las recomendaciones sobre el uso de los mapas, es importante anotar que el libro no tiene ilustraciones, ni alguna carta geográfica.

Otro texto que refiere sobre la importancia de la cartografía para el aprendizaje de los espacios geográficos es el *Manualito de la Geografía del Estado L. y S. de Morelos* (Reyes, 1890). El autor afirma que si bien el estudio de la geografía corresponde a la enseñanza superior, puede considerarse también como de enseñanza primaria elemental:

[...] siempre que se haga con oportunidad y en forma de rudimentos adecuada á toda clase de personas, sin entrar en grandes detalles ni minuciosidades superfluas, que además de recargar inútilmente la memoria, impiden al niño la conclusión de esta materia, por el poco tiempo que de ordinario concurre á las escuelas (Reyes, 1890, p. 3).

En este caso, el autor menciona que la enseñanza de la geografía debe ser precedida por el de la geometría o realizarse de manera simultánea, ya que el conocimiento de la geografía requiere nociones de astronomía y cosmografía.

Recomienda que la enseñanza de la geografía debe iniciar con el conocimiento del estado, continuar con el de la república, luego el del continente para llegar a la geografía universal. Sobre la cartografía apunta:

¹ Un mapa mudo carece de texto escrito y se utiliza para que los alumnos señalen en el mismo los nombres de países, ríos, cordilleras, etcétera.

Es muy útil que el maestro se provea de una cartita de la República, para que los niños conozcan la configuración del territorio entero del país, y la posición relativa del Estado; debe proporcionarse á la vez un mapa de éste, aunque sea pequeño, para dar al discípulo las explicaciones necesarias, y aun es ventajoso que en el pizarrón, por medio de una cuadrícula adecuada, se ejerciten los niños en dibujarlo, con la división por distritos y municipalidades, marcando aproximadamente las cabeceras, poblaciones de importancia, curso de los ríos[...] (Reyes, 1890, pp. 4-5).

Los autores de libros escolares de geografía señalan la importancia de acompañar las lecciones orales de los profesores y la lectura de los textos con observaciones y ejercicios que los alumnos deben realizar en los mapas, sin embargo, observamos que diversos textos no los incluyen y otros sólo presentan un mapamundi, lo cual seguramente dificultaba la representación espacial de los alumnos.

EL AVANCE DE LA GEOGRAFÍA DURANTE EL SIGLO XIX

En el siglo XIX la geografía tuvo un sólido desarrollo. Los trabajos de Humboldt cambiaron la forma de ver los espacios geográficos, y su obra tuvo un gran impacto al pretender recoger información de los hechos para procesarla de tal manera que permitiera entender las relaciones del mundo natural. Bowler señala:

Humboldt dio un gran impulso al estudio sistemático de los medios físico y orgánico de la Tierra, pero tenía la esperanza de encontrar una nueva ciencia que pusiera de relieve las interacciones entre los agentes geológicos, los seres vivos y la actividad humana. Su visión de una ciencia unificada del medio no se pudo realizar en una era de especialización creciente, pero preluvió las técnicas que serían usadas por los geógrafos, los meteorólogos y oceanógrafos, y alentó a sus seguidores a buscar las conexiones entre estas áreas en todo tiempo y lugar (1998, pp. 148-149).

Para el caso mexicano, la creación de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística (1833), así como la formación de diferentes comisiones de estudios geográficos contribuyeron a los avances de la materia (Trabulse, 1994, pp. 176 y 248).

De esta manera, la cartografía tuvo un desarrollo importante en el mismo periodo; Harley afirma que la historia de los mapas se encuentra inextricablemente vinculada al surgimiento del Estado-nación en el mundo moderno: “Muchos de los mapas impresos de Europa subrayaban los estados, las corrientes de agua y las fronteras políticas que constituían las dimensiones político-económicas de la geografía europea” (2005, p. 87).

La preocupación por incorporar cartas geográficas en los textos sobre la geografía de otras naciones la podemos observar en *Geografía de la República de Ecuador*, de Villavicencio (1858). A pesar de que no se trata de un texto destinado especialmente para los escolares, permite ver el interés del autor por la cartografía y la forma en que actualiza la que incluye en el texto:

[...] a este tratado acompaño una carta geográfica en grande escala: ella es mi especialidad, ya por el trabajo que me ha costado, ya por el tiempo que he gastado en componerla, y ya, sobre todo, por que careciendo de cartas modernas y verídicas, me ha sido indispensable hacer personalmente la medida de algunos lugares.

He tenido a la vista la mejor carta del país, que es la levantada por nuestro sabio compatriota Don Pedro Maldonado; la de M. Humboldt, las particulares levantadas por M. Wisse, y muchos datos y rectificaciones hechas por varios sabios viajeros: la magnífica carta de las profundidades y sondas de las costas del Ecuador, por MM. Fitzroy y H. Kellet tan útil para la navegación (pp. v-vi).

Por otra parte, los mapas utilizan un sistema de signos que debe ser aprendido, su complejidad depende de la información que pretende transmitir. De acuerdo con Harley (2005), los mapas son textos en el mismo sentido en que lo son otros sistemas de signos no ver-

bales como los cuadros, las impresiones, el teatro, el cine, la televisión y la música. Los mapas usan signos para representar el mundo.

[...] los mapas son un lenguaje gráfico que se debe decodificar. Son una construcción de la realidad, imágenes cargadas de intenciones y consecuencias que se pueden estudiar en las sociedades de su tiempo. Al igual que los libros, son también producto tanto de las mentes individuales como de los valores culturales más amplios en sociedades específicas (Harley, 2005, p. 62).

El geógrafo más reconocido en México en el siglo XIX fue Antonio García y Cubas, quien en su *Curso Elemental de Geografía Universal* (1869) menciona que en los mapas hay signos convencionales que representan las montañas, ríos y poblaciones. Por lo anterior, el profesor debe enseñar a sus alumnos el significado de dichos signos (p. 163).

DE LO CERCANO A LO LEJANO.

¿CÓMO SE ENSEÑABA GEOGRAFÍA?

La noción pedagógica de que el alumno debía de iniciar el aprendizaje de la geografía del entorno que le rodea, favoreció la elaboración de libros de geografía elementales de los estados, los cuales se sumaron a las geografías universales y a las de México. Las geografías de los estados incorporaron información de cantones, distritos, municipios y poblaciones.

Un texto interesante que aportó un método para la enseñanza de la geografía local es el de Juan de la Torre, autor del *Compendio de Geografía de México*. Consciente de que “el sistema moderno ha establecido que la enseñanza del niño comience con lo que está cerca de él, por lo que le rodea”, y ante la imposibilidad de recabar información de diferentes localidades y con la intención de que el libro fuera utilizado en todo el país, señala en la primera parte dedicada a la geografía local:

[...] contiene un método especial para estudiar todo lo concerniente á la Geografía de cada pueblo, ciudad, municipio, distrito, cantón y Estado, mediante el sistema de cuestionarios genéricos adaptables á todas las entidades referidas, cualesquiera que ellas sean; sistema que acaso contribuya á estimular el estudio de la Geografía de las localidades, hasta hoy bastante desatendido (De la Torre, 1895, p. III).

El método consiste en un cuestionario que los alumnos y profesores deben resolver en clase. La incorporación de ejercicios en el texto de Juan de la Torre y, sobre todo, la investigación propuesta para el conocimiento de la localidad, constituye una innovación interesante de un texto que de otra manera se quedaría en el modelo de la antigua cartilla, que tiene una correspondencia entre cada parte del texto y la pregunta que se realiza en el cuestionario.

Cada lección termina con un Cuestionario que contiene punto por punto las materias tratadas en ella. En seguida del cuestionario van los Ejercicios sobre el mapa, los cuales, variados convenientemente por el Profesor, pueden dar mucha solidez á los conocimientos adquiridos por los niños. Inútil es advertir, que el mapa destinado á los ejercicios debe ser de regulares dimensiones, para que sean perceptibles los detalles que traten de estudiarse (De la Torre, 1895, p. IV).

Reitera el autor que los maestros deberán reproducir en el pizarrón los mapas del pueblo, ciudad, municipio, distrito y estado, para que los niños comprendan mejor las explicaciones.

Por su parte, Ignacio Ramírez en el libro *Elementos de Geografía del Estado de Guanajuato* (1910) también recomienda dibujar varias veces el croquis del estado con sus límites naturales hasta saber hacerlo de memoria (p. 9).

Un libro utilizado en las escuelas de primera enseñanza en Costa Rica fue el *Compendio geográfico y estadístico de la República de Costa Rica*, de Zarracoitia (1894), el cual contiene en el apéndice el

programa de enseñanza. Con respecto a la enseñanza de geografía en el primer grado este autor recomienda:

Ejercicios.—Hacer en el encerado el plano de la sala donde se da la lección, del patio de la escuela y de la casa de ésta, en diferentes escalas. Enseñar la lectura de estos planos. Hacer trazar las partes principales del plano y las direcciones cardinales. Trazar en el encerado el croquis del distrito, con indicación de las partes principales, puntos cardinales e intermedios. Hacer que los niños tracen en sus casas y los presentes al maestro, croquis semejantes. Mostrar en la esfera las tierras y las aguas, las cinco partes del mundo y los océanos (Zarracoitia, 1984, pp. 207-209).

Por su parte, Miguel Cervantes Noreña en *Pequeña Geografía Histórica del Distrito Federal* (1902) menciona que ante las dificultades para la enseñanza de la geografía, los mapas son un recurso valioso:

En las lecciones de Geografía histórica que hoy ofrecemos al público, hemos procurado reunir todas las clases dadas durante un año en una de nuestras escuelas públicas; en esas clases hemos usado las pizarras con carta muda del Distrito Federal que publicó el autor de esta obra, las que nos dieron magníficos resultados y que recomendamos muy especialmente para todos los ejercicios[...] El librito está profusamente ilustrado, no obstante los inmensos sacrificios que esto cuesta, pero las ilustraciones prestan gran contingente en las escuelas para la buena enseñanza; lleva además varios mapas que representan: uno, la división política y ferroviaria del Distrito Federal; otro, su orografía; otro es enteramente mudo (pp. 5-6).

José Manuel Royo (1883), autor de *Geografía Universal (sic)* daba los siguientes consejos a los maestros para tener éxito en las lecciones:

Lo primero que debe enseñarse al discípulo, es el uso de las cartas y la manera de reconocer los diferentes objetos que representan. Hay niños que después de haber recibido muchas lecciones de geografía, no saben

aún distinguir en las cartas la tierra, del mar; saben algunas palabras de memoria, pero las repiten sin comprenderlas (pp. 2-3).

Royo aconsejaba a los maestros poner los mapas al alcance de los alumnos para que éstos observaran los contornos de las costas, los países y las islas, y posteriormente el alumno reconociera las partes que representan la tierra y el agua. Dice que al mismo tiempo que se da la definición de un aspecto geográfico, debe mostrarse un ejemplo en el mapa para que el alumno comprenda mejor, después de haber estudiado en el libro “[...] recitará la lección mostrando en el mapa cada uno de los países y ciudades que nombra. Debe también hacérsele recitar la lección sin mapa, porque jamás podrán emplearse medios bastantes para fijarla en su memoria” (*Geografía Universal*, 1883, p. 3).

Por otra parte, en la *Pequeña Geografía Histórica del Distrito Federal* (1895) se encuentra el contenido de la asignatura de geografía de tercer año de enseñanza elemental. Este texto apunta en el prólogo:

Una de las materias más difíciles de enseñar, es, sin duda alguna la Geografía; casi siempre se encargaba á la memoria todo el fruto que podía sacarse de su estudio. La multitud de nombres y de números se agolpa en nuestro cerebro y nos confunde cuando hombres, embruteciéndonos cuando niños.

Para superar lo anterior propone el uso de nuevos métodos para que se convierta en el más divertido de los estudios. Se menciona que los autores utilizaron los pizarrones con carta muda del Distrito Federal, que publicó el profesor Miguel Cervantes Noreña, “las que nos dieron magníficos resultados y que recomendamos muy especialmente para todos los ejercicios con que terminan las lecciones de este librito”.

El libro contiene varios mapas: la división política y ferrocarriles del Distrito; otro, su oro-hidrografía; otro mudo: varios que representan cada una de las prefecturas, etcétera. Propone que copiando

y llenando los mapas anteriores, se hacen excelentes ejercicios de cartografía.

Es interesante observar que los profesores que elaboraron el texto plantean con claridad, de acuerdo con su experiencia, lo que pretenden en el aula con la enseñanza de la geografía, critican la memorización, se apoyan en leyendas e ilustraciones. Vemos que la obsesión por la cartografía está presente también en este texto. El autor señala: “Los muchos ejercicios cartográficos prestan ayuda á los maestros; deben éstos hacer copiar los mapas que lleva este librito hasta lograr que sean hechos de memoria y en el pizarrón” (p. 8).

Observar los mapas, memorizar los contornos y accidentes geográficos, anotar datos en cartas mudas, dibujar mapas y planos son las estrategias recurrentes señaladas en los textos de geografía. Pero, ¿qué características debería tener un buen mapa? En la contraportada de *Geografía elemental*, de Chávez (1896), encontramos un anuncio de la editorial del libro, sobre la Carta General de los Estados Unidos Mexicanos, formado bajo la dirección de Ezequiel Chávez para uso de las escuelas primarias de la república. El mapa de 1.30 x 1 metro tiene un costo de 6 pesos (montado con varillas y barnizado) y la misma carta pero muda para las repeticiones, montada con varillas y barnizada cuesta 5.50 pesos.

El anuncio inserta el siguiente texto:

Un buen mapa escolar.

Tal calificativo merece el mapa de la República formado bajo la dirección del Sr. Ezequiel A. Chávez y editado por la conocida librería de C. Bouret.

Dicho mapa tiene 1 metro 30 centímetros de largo por 1 metro de ancho y marca perfectamente, con diferentes tintas, la división política del país, el sistema orográfico é hidrográfico, las poblaciones más importantes y las principales vías de comunicación. Marca asimismo las líneas de vapores que sirven á nuestro comercio é indica en los puertos de altura cuáles son los principales artículos de exportación.

El mérito de este mapa, y lo que lo hace muy útil para la enseñanza primaria, consiste en que no hay recargo de detalles: todo es sencillo y

claro, tal como se necesita para no confundir a los alumnos[...] Acostumbrados á ver en nuestras escuelas mapas propios para oficinas, pero inadecuados para la enseñanza, no vacilamos en recomendar á nuestros lectores el que acaba de editar la casa de Bouret y que viene á llenar un verdadero vacío.

El libro de Chávez contiene 30 cartas geográficas a colores, así como grabados en blanco y negro.

El parteaguas en la modernización educativa en México fueron los Congresos Nacionales de Instrucción (1889-1891). Además de dictar los lineamientos de la política educativa, emitieron recomendaciones apegadas a la moderna pedagogía sobre métodos de enseñanza, programas, contenidos y características de los textos escolares. En las conclusiones del Segundo Congreso se aprobaron no sólo los libros para la lectura y escritura, sino después del segundo año, para casi todas las asignaturas. Se proponía que los textos fueran breves, claros y precisos (*Memorias del Segundo Congreso de Instrucción 1890-1891*, pp. 136-138).

Estas recomendaciones influyeron en los libros de texto publicados después de dichos congresos. A pesar de la oposición de algunos críticos quienes señalaban que los textos escolares repetían lo que los profesores enseñaban en el aula, el éxito de ellos es innegable. Los textos de geografía no fueron la excepción. En otra de las resoluciones adoptadas en el Segundo Congreso se mencionan los útiles, “del todo indispensables” para realizar la enseñanza primaria elemental. Para la enseñanza de la geografía, la escuela debería poseer los siguientes elementos:

Mapa del estado y de la República. “El maestro procurará dibujar el plano de la localidad y copiar (aumentada la escuela) el mapa del Cantón o Distrito”. Una esfera terrestre. “Siempre que los recursos lo permitan” deberá aumentarse la lista anterior con los siguientes útiles: una carta de la República fraccionada en estados, territorios y un Distrito Federal. Una colección de mapas generales con toda la claridad posible y sin recargo de

detalles. Mapa de Geografía física, mapamundi y un telurio (*Memorias del Segundo Congreso de Instrucción 1890-1891*, pp. 62-63 y 457).

Los útiles indispensables que cada alumno debería poseer, según las resoluciones del Congreso, son:

Un mapita natural del estado en el 3º y 4º grados, “suficientemente claro”. En el último grado, Un pequeño Atlas Universal Geográfico, “claro y sin recargo de detalles que contenga un mapa especial de la República”.

Los atlas

A principios del siglo XX observamos que se acata en México la recomendación de tener atlas, libros que contienen específicamente cartas geográficas. El avance en las técnicas de impresión y reproducción facilitaron la elaboración y difusión de los atlas, compuestos en su mayor parte por cartas geográficas.

Leopoldo Kiel (1909), quien era director de la escuela normal, señala que un libro fundamental para la enseñanza de la geografía es el atlas. Kiel enumera las características que debe tener el atlas escolar:

Que considere la geografía local, general y la astronómica. Que la selección y el orden de la materia concuerden con los programas. Que las cartas, y no el texto, sean la parte fundamental del libro. Que las cartas del atlas concuerden con las murales. Que el texto contenga solamente aquello que no puede ser leído en las cartas. Que contenga descripciones de paisajes, vistas panorámicas, cuadros de costumbres. Que incluya cuantas representaciones gráficas y aclaraciones sean indispensables. Que tenga ejercicios y cuestionarios (p. 105).

El autor se pregunta ¿cuándo debe emplearse el atlas? Señala que no están de acuerdo sobre este punto los pedagogos. Menciona cuatro opiniones distintas:

Algunos piensan que los alumnos no deben emplear el atlas en la escuela y que su uso debe ser en casa. Otros proponen que el empleo del atlas debe ser el punto de partida, antes de la carta mural, por el contrario algunos señalan que la partida debe ser la carta mural y después los alumnos hacen en su atlas una síntesis, posteriormente resuelven cuestionarios y la ejecución de ejercicios debe ser después de la clase (menciona que la mayor parte de los pedagogos está a favor de este procedimiento). Por último, se puede hacer un uso simultáneo de la carta mural y del atlas. Aunque este procedimiento debe hacerse en los últimos años de la escuela primaria (Kiel, 1909, pp. 105-108).

Un texto utilizado a comienzos del siglo XX fue *Atlas Geográfico Escolar de la República Mexicana*, de Daniel Delgadillo. El autor anotaba que el desarrollo de las vías de comunicación, el progreso de la agricultura y la ganadería, el descubrimiento de yacimientos minerales, así como el incremento de la industria y del comercio; motivaron el impulso dado a los estudios geográficos durante el porfiriato. El número de publicaciones como monografías, artículos, folletos, memorias, anuarios se multiplicaron. Los trabajos gráficos de los Ministerios de Fomento y Comunicaciones, de los gobiernos de los estados y los boletines de los especialistas como el de la Sociedad de Geografía y Estadística, dan un enorme bagaje sobre los conocimientos geográficos de México en dicho momento. Sin embargo, lamenta que los cambios en los textos escolares sean pocos, ya que según Delgadillo se han mantenido en “*statu quo*, y en realidad dejan mucho que desear” (Delgadillo, 1913, p. 5).

El *Atlas* estaba dedicado a la enseñanza elemental, sin embargo no menciona el grado al que iba dirigido. Este libro incorporó innovaciones y se aprecian diferencias con los textos anteriores. En primer lugar se ha superado la creencia de “libros pequeños para manos pequeñas”, su formato es de 17.5 x 24 cm, con un tipo de letra más grande de 3 mm, y el texto está organizado a doble columna, lo que facilita la lectura de la información, ya que posee abundancia de datos.

El libro está formado por 32 mapas de México y de los estados, territorios y un Distrito Federal, anteceditos cada uno por una página de información con la orografía, hidrografía, clima, producción, división política, vías de comunicación y principales poblaciones. Los mapas son de colores y tienen gran cantidad de información sobre poblaciones, orografía, hidrografía, vías férreas y caminos públicos. La utilización de diversos colores en los mapas facilita la identificación de los datos contenidos en los mismos.

El *Atlas* de Delgadillo es un texto escolar influenciado por los cambios en la pedagogía a los que está atento el autor y también a las transformaciones existentes en la disciplina, lo que permitió una gran longevidad a sus trabajos, ya que sus libros van a seguir utilizándose en la educación hasta los años cincuenta del siglo XX.

Conclusiones

Los autores de los libros escolares de la asignatura de geografía coinciden en la importancia del manejo de las cartas geográficas para que los escolares pudieran ubicarse espacialmente y tuvieran una representación de los territorios en los que habitaban.

La cartografía al igual que la geografía en general tuvo un amplio desarrollo a lo largo del siglo XIX, sin embargo, estuvieron influenciadas por el ambiente económico y político del periodo. Por una parte, la consolidación de los estados nacionales impulsó en los textos escolares una visión de que sus países eran los más grandes y que poseían inmensos recursos naturales, a pesar de que dichas afirmaciones no correspondieran a la realidad.

De igual manera, los avances de la cartografía estuvieron influenciados por los deseos imperialistas de las naciones más avanzadas, las cuales dedicaron recursos para financiar exploraciones y pagar especialistas, quienes elaboraron las cartas geográficas de la época.

Los mapas son una representación basada en un lenguaje gráfico y de signos, los cuales deben ser aprendidos para poder hacer interpre-

taciones. En los textos escolares la primera noción pedagógica es que los alumnos vayan de lo cercano a lo lejano, es decir que observen, dibujen e identifiquen diferentes elementos en los mapas de sus comunidades para posteriormente avanzar a territorios más amplios como son los distritos, estados, países, hasta llegar al mapamundi.

Sin embargo, muchos de los textos escolares de geografía carecen de mapas, por lo cual en las advertencias a los profesores les recomiendan que sean ellos quienes dibujen los mapas que utilizarán con sus alumnos en el estudio de los diferentes territorios.

La memorización se encuentra presente como una de las habilidades que deben desarrollar los alumnos en el aprendizaje de la geografía y de la cartografía. Un buen número de textos escolares del siglo XIX tienen formato de catecismo en el que se presentan las preguntas y respuestas que los alumnos deben memorizar. De igual manera, se pretende que con el uso de las cartas geográficas, los escolares memoricen la división política de sus países y del mundo, así como los principales accidentes geográficos presentes en la orografía e hidrografía.

Por otra parte, se incorporan algunos elementos de geografía económica en las cartas geográficas como son las vías de comunicación y los principales asentamientos poblacionales.

Para la memorización de los elementos presentes en las cartas geográficas se recomiendan dos aspectos: el dibujo de las mismas por parte de los alumnos y la señalización en las llamadas cartas mudas de los elementos que han memorizado.

Se ha advertido la carencia de mapas en muchos textos y los que los contienen no siempre son adecuados para el nivel al que están dirigidos, ya que algunos autores insertan cartas recargadas de información, con señalamientos de escalas, de latitud y otros elementos de difícil comprensión para los escolares.

A finales del siglo XIX y principios del XX, los avances en la investigación cartográfica, de la pedagogía, así como también en las artes gráficas, hicieron posible la aparición de un texto especializado en cartas geográficas: los atlas. Sin, embargo, como lo señala Kiel, no

existe una metodología de trabajo particular sobre dichos textos y se usarán solamente como libros auxiliares.

REFERENCIAS

LIBROS

- Ackermann, R. (1824). *Catecismo de Geografía*. Londres, Reino Unido: C. Wood.
- Bowler, P. (1998). *Historia Fontana de las ciencias ambientales*. México: FCE.
- Cervantes, M. (1902). *Pequeña Geografía Histórica del Distrito Federal*. México: Gallegos Hermanos. Librería de Educación.
- Chávez, E. (1896). *Geografía Elemental*. París, Francia: Librería de la Viuda de Ch. Bouret.
- Choppin, A. (1992). *Les Manuels Scolaires, Histoire et actualité*. Paris, Francia: Hachette.
- Delgadillo, D. (1913). *Atlas Geográfico Escolar de la República Mexicana*, México: Herrero Hermanos-Sucesores.
- García y Cubas, A. (1862). *Curso Elemental de Geografía Universal*. México: Imprenta del Gobierno.
- González, P. (1905). *Geografía Elemental del Estado de Guanajuato*. México: Imprenta de Braulio Acosta.
- Harley, J. (2005). *La Nueva Naturaleza de los Mapas. Ensayos sobre la historia de la cartografía*. México: FCE
- Kiel, L. (1909). *Metodología Especial de la Geografía*. México: Librería de la Viuda de Ch. Bouret.
- Mendoza, P. & Castillo, R. del (1896). *Cartilla de la Geografía descriptiva del Estado de San Luis Potosí*. México: Imprenta Municipal.
- Ramírez, I. (1910). *Elementos de Geografía del Estado de Guanajuato*. México: Herrero Hermanos Sucesores.
- Reyes, F. (1890). *Manualito de la Geografía del Estado L. y S. de Morelos*. México: Imprenta de R. Flores.
- Robelo, C. (1885). *Geografía del Estado de Morelos*. Cuernavaca: Imprenta del Gobierno del Estado.
- Royo, J. (1883). *Geografía Universal*. París, Francia: Librería de Ch. Bouret.
- Sin autor (1895). *Pequeña Geografía Histórica del Distrito Federal*. México: Librería de Gallegos Hermanos.
- Trabulsee, E. (1994). *Historia de la Ciencia en México (versión abreviada)*. México: FCE.

Torre, J. de la (1895). *Compendio de Geografía de México*. México: Imprenta de El Siglo Diez y Nueve.

Villavicencio, M. (1858). *Geografía de la República de Ecuador*. Nueva York, Estados Unidos: Imprenta de Robert Craighe.

Zarracoitia, L. (1894). *Compendio geográfico y estadístico de la República de Costa Rica*. San José, Costa Rica: Tipografía Nacional.

OTRAS FUENTES

Sin autor (s/f). *Memorias del Segundo Congreso de Instrucción 1890-1891*, s/e.

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEDIANTE EL MÉTODO POR PROYECTOS

Ariana Toríz Martínez

*Dígame y olvido,
Muéstreme y recuerdo.
Involúcreme y comprendo*
Proverbio chino

INTRODUCCIÓN

Enseñar historia son dos palabras que unidas representan todo un universo teórico y metodológico donde abordar, analizar y describir constituye un proceso que poco a poco va tomando interés de ser explicado desde diversas áreas disciplinares, como la pedagogía (Plá, 2005), psicología (Jacott y Carretero, 1997; Castorina, 2007; Carretero, 2007), didáctica de la historia (Pagès y Santisteban, 2008) y la misma ciencia histórica (Sánchez, 2002); surgen así diversas perspectivas de cómo enseñar la historia. Según Joaquín Prats la enseñanza de la historia no es un tema agotado, pues “la tarea de construir un campo de investigación específico, el de la didáctica de las ciencias sociales, está en una fase muy embrionaria” (Prats, 2002).

En la educación superior, la historia como asignatura sigue formando parte del currículo de licenciaturas en diversas áreas, de ahí que su difusión no sea limitada única y exclusivamente a la formación de futuros historiadores (Sánchez, 2002). En la Licenciatura de Psicología Educativa dentro del plan 2009 en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, dos son los cursos destinados al análisis histórico de problemáticas socioculturales imbricados en el ámbito educativo, escenario principal del quehacer profesional de los futuros psicólogos educativos (“Estado, sociedad y educación”; y “Sociedad y educación en el México actual”). Algunos de los objetivos de la línea socioeducativa son contribuir al desarrollo de una actitud crítica a través de procedimientos que permitan a los estudiantes construir una interpretación del pasado y permitan explicar el presente (Programa de la línea socioeducativa, 2011). Es mediante el pensamiento de lo histórico que los alumnos logran construir interpretaciones y explicaciones desde el presente de una manera crítica y personal sobre el pasado, pues de acuerdo con Moscoso (2008) “no es evidente que sean los historiadores los únicos capacitados para pensar históricamente [...], desde cada área social las disciplinas poseen una cierta inteligibilidad reflexiva de su propia trayectoria” (p. 22).

No resulta sencillo enseñar a pensar históricamente sin actividades que guíen el desarrollo de dichas habilidades. Una de las prácticas frecuentes para abordar los contenidos es la exposición, sin embargo, mediante ésta no se garantiza que los estudiantes hayan comprendido, contextualizado, o que puedan ubicar el momento histórico del tema que están presentando, mucho menos que éste resulte inteligible para el resto del grupo, incluso en reiteradas ocasiones los expositores no logran explicar con sus propias palabras el contenido de su discurso, contrario a ello recurren a la lectura en voz alta frente al grupo como técnica de exposición.

Al trabajar con alumnos de primer ingreso, pensaba que el problema radicaba en la complejidad de los textos que se revisan, a pesar de cambiar la bibliografía y hacer amplias recomendaciones con estrategias de autoaprendizaje y de comprensión lectora para

abordar los temas, las exposiciones seguían en el vacío. Hacía la recomendación de explicar sin leer, pero ni la memorización funcionó si permitía que concluyeran sus exposiciones, los silencios agobiaban al más despistado, nunca había dudas, todo quedaba claro. Tenía la seguridad de que el tiempo había pasado sin lograr los objetivos de aprendizaje.

Estas inquietudes poco a poco me permitieron comprender que para hacer inteligible el pasado desde el presente es importante involucrar a los estudiantes, modificando la forma en que nos acercamos al estudio de la historia. Revisando algunas sugerencias sobre cómo enseñar historia emulando el trabajo del historiador, encontré que el aprendizaje por proyectos ayuda a tejer una propuesta didáctica que permite a los alumnos ir paso a paso desarrollando habilidades de pensamiento histórico, tales como analizar, comparar y explicar.

Para centrar los objetivos de este análisis, son dos las preguntas guía: ¿qué es pensar históricamente?, y ¿cómo se enseña a pensar históricamente a través de la elaboración de un proyecto de clase? Dado que no hay muchos registros sobre este tipo de experiencias en el nivel superior, este escrito busca compartir las reflexiones sobre los principales hallazgos de enseñar historia a través del aprendizaje por proyectos.

PENSAR HISTÓRICAMENTE, UNA CATEGORÍA ANALÍTICA

Resulta pretencioso afirmar que la definición que se ofrece a continuación de la categoría pensar históricamente abordará toda la discusión teórica y epistemológica que concita, pues se reconoce que ello es una fuente inagotable, y mucho depende del posicionamiento teórico del cual se parte. Teniendo esto en consideración comulgamos con lo que para Vilar (1998) es pensar históricamente, *situar, medir y datar*, tres adjetivos que nos invitan a ubicarnos en el tiempo; comprender que el presente y el pasado se comunican

pero que nunca son lo mismo, sin embargo nos permite comparar lo que pasó ayer y lo que acontece ahora. Para lograr situarnos en el tiempo es necesario *contextualizar* los acontecimientos, comprender que la historia no está conformada de eventos aislados sin relación entre ellos. Medir el tiempo estableciendo una comunicación entre pasado y presente, nos involucra directamente con la *temporalidad histórica*, es decir, el tiempo histórico, sin el cual no podemos contextualizar los *datos*, estos últimos son aquella información que permite reconstruir una narración de lo que pasó y las repercusiones en el presente. De acuerdo con Vilar (1998), estos tres elementos son la materia indispensable para desarrollar habilidades de pensamiento histórico.

Éthier (2010) describe cuatro atributos del pensamiento histórico trabajados con mayor frecuencia en las investigaciones sobre la enseñanza de la historia a partir de esta categoría de análisis:

- a) El pensamiento histórico es una construcción.
- b) El pensamiento histórico es metódico.
- c) El pensamiento histórico integra una perspectiva temporal.
- d) El pensamiento histórico es una interpretación crítica.

El pensamiento como una *construcción* refiere que el tiempo histórico no es un acontecimiento de la naturaleza, sino una construcción social; en este sentido Hartog (2003) afirma que el tiempo histórico no es algo dado sino algo que se construye, y en cada momento histórico existe un régimen de historicidad que nos ayuda a comprender la relación de la sociedad con la temporalidad histórica.

Si ubicamos a este primer atributo desde la enseñanza de la historia, se puede afirmar que se entreteje desde el enfoque constructivista; pensar la historia requiere una construcción que depende de cada sujeto, independientemente de su propia perspectiva, y a partir de su espacio de experiencia (Koselleck, 1993). Esto sin duda se relaciona intrínsecamente con el cuarto atributo, puesto que pensar históricamente es una construcción, las elaboraciones críticas dependerán de cada construcción que hacen los sujetos, de tal suerte

que habrá tantas interpretaciones del pasado como sujetos que se dediquen a elaborarlas, de ahí que resultaría ininteligible conocer la verdad tal como sucedió, contrario a lo se esperaba y deseaba en el siglo XIX. En la actualidad, y de acuerdo con Carretero (2007, p. 57), “construimos las interpretaciones del presente a partir de los acercamientos con el pasado, este acercamiento posee dos dimensiones, una cognitiva, pero también una cultural, las cuales se tejerán a través de distintos sistemas de valores y creencias”.

Siguiendo la discusión en relación con el segundo atributo, el pensamiento histórico es *metódico*, indica que aun cuando cada sujeto puede llegar desde distintas corrientes historiográficas o procedimiento didácticos, para desarrollar la investigación y la escritura de la historia, existen ciertas normas o regímenes para reunir y trabajar los datos y las fuentes, lo que González (1995) denomina “el oficio de historiar”.

Ciertamente los estudiantes de Psicología Educativa no se están formando como futuros historiadores comprometidos con disertaciones sobre las distintas corrientes historiográficas, con las que puedan construir un texto histórico, sin embargo, esto no significa que los docentes no podamos valernos de razonamientos y actividades propios de esa disciplina para desarrollar habilidades que les permitan a los alumnos construir argumentaciones bajo ciertas normas que hagan comprensible las interpretaciones a las que arriben. Este atributo alude al *saber hacer* dentro de marcos procedimentales; de aquí se deriva que enseñar a pensar históricamente requiere procedimientos que guíen a los alumnos a desarrollar habilidades para ubicarse, contextualizar y validar información que relacione el presente y el pasado.

El tercer atributo corresponde a una *perspectiva temporal*, a ésta se atribuye la capacidad de situar a las personas, las acciones y los acontecimientos en el pasado mediante la utilización de un lenguaje temporal, por ejemplo, palabras tales como *hoy, ayer, mañana, en el pasado, como era, ahora*, son indicadores dan cuenta del contenido temporal que utilizan los alumnos para situarse en el tiem-

po y construir una comparación en el hoy y ahora, ubicando los cambios y transformaciones. Comprender cómo se vivió, por qué pasó, qué acontecimientos dieron cabida a tal o cual acontecimiento, qué consecuencias sociales hay después de éstos, son algunos de los logros de la temporalidad. Lo que resulta enriquecedor es que los alumnos perciban que estas interpretaciones las logra cada uno de forma personal, sin perder de vista que las apreciaciones las construimos en el presente para responder a una inquietud en este momento histórico y no desde el pasado, lo que en términos temporales mantiene separado el pasado del presente, pero nos ayuda a comprender que el pasado por el pasado mismo carece de sentido e importancia, contrario a ello, el pasado desde la temporalidad del presente es muy diferente a lo que era en la vida de otras generaciones y justo ahí es donde recobra vida el sentido del estudio de la historia para los alumnos.

Si hemos insistido que pensar la historia depende de cada construcción e interpretación del presente en relación con el pasado de cada sujeto, entonces la memorización de cronologías y personajes es un procedimiento de aprendizaje contrario a lo que se propone, de ahí que si deseamos que los alumnos comprendan el tiempo histórico habrá que guiarlos mediante los procedimientos de la construcción del conocimiento histórico, en lugar de recurrir a la memorización de fechas que conmemorar (Pagès y Santisteban, 2008).

El cuarto y último atributo del pensamiento histórico es que éste es una *interpretación crítica*, y corresponde con lo que Prats (2007) sugiere en cuanto al acercamiento de los alumnos con el estudio de la historia desde la simulación de la actividad del historiador; primero recomienda que es necesario familiarizar al alumno a formular hipótesis, aprender a clasificar las fuentes históricas, aprender a analizar la credibilidad de las fuentes y, por último, el cómo iniciarse en la explicación histórica, para que identifiquen que la construcción del conocimiento histórico no parte de verdades absolutas únicas y acabadas, sino que el hecho histórico es interpretado a partir de la revisión de distintas narraciones e inter-

pretaciones que se han hecho de ella, para lo cual resulta necesario basarse en un análisis crítico y riguroso de las fuentes, de ahí que es necesario contar con diferentes versiones o interpretaciones históricas y consultar diversas fuentes para construir o reinterpretar un acontecimiento.

Por ello, pensar históricamente debe permitirles a los estudiantes construir una interpretación crítica del pasado, y además lograr contextualizar los acontecimientos y establecer una relación entre el pasado y el presente, conociendo las permanencias y cambios en los acontecimientos sociohistóricos. La interpretación histórica que cada sujeto realice nunca será homogénea e igual para todos los alumnos; no hay que menospreciar la idea de que se requieren procedimientos que nos ayuden a trazar una ruta crítica para el logro de las habilidades, sólo como una brújula que nos permitirá a las multitudes caminar por los senderos desconocidos.

Pensar la historia significa comprender de forma personal y crítica los acontecimientos del pasado contenidos en el presente; no solamente la incorporación de la información, sino poder movernos entre lo que resulta familiar y lo lejano, lo tradicional y lo nuevo, entre la herencia y el proyecto; que nos vinculemos e internalicemos a través de sentimientos de cercanía implica la acción entre el flujo de las tensiones entre el pasado y presente, no como meros espectadores pasivos sino como actores de primera escena (Carretero y Kriger, 2010, p. 59). Sólo así los cuatro atributos que describe Éthier (2010) cobran sentido, pues implican la acción de quien construye la interpretación sobre el pasado y no la acumulación mediante la memorización de los acontecimientos lineales del devenir histórico social de los mexicanos. Situar, medir y datar de significados al pasado desde el presente requiere una construcción metódica e interpretación crítica que los alumnos deben desarrollar mediante la guía de actividades que les permitan adentrarse a problemáticas del presente, y les creen la necesidad de buscar respuestas en el pasado. Finalmente, consideramos que la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que

utilice la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir.

LOS PROYECTOS COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

En esta sección del trabajo se busca responder las siguientes preguntas: ¿Qué es el aprendizaje por proyectos? ¿Cómo el aprendizaje por proyectos resulta una guía para desarrollar el pensamiento histórico? Antes de continuar es preciso aclarar que el aprendizaje por proyectos es visto constantemente como un enfoque irrelevante; en diferentes momentos da la impresión de que es “sacado del baúl de los recuerdos y que es necesario desempolvarlo para admirarlo como aquello que pudo ser” (LaCueva, 1998). Sin embargo, de pronto hay destellos de que éste sigue persistiendo como un modelo didáctico en el cual podemos apoyarnos para desarrollar habilidades y acercarnos a la comprensión e interpretación de los acontecimientos y problemáticas histórico sociales.

El aprendizaje por proyectos es una manera de organizar una investigación guiada a través de una secuencia de actividades centradas en el aprendizaje. La secuencia de actividades integra de forma coherente y congruente contenidos tanto conceptuales como procedimentales que demandan la investigación, como el análisis de datos, comparación, evaluación y síntesis de la información, elementos implicados en desarrollo del pensamiento histórico. Al igual que toda investigación, se requieren elementos que delimiten el tema a abordar, y que también contemos con una problemática que sea nuestra razón de atender y resolver (Eduteka, 2006).

Un proyecto tiene en común algunos de los siguientes elementos (Eduteka, 2006):

- Centrados en el aprendizaje del estudiante
- Definidos mediante tres momentos claves que dirigen y orientan tanto al profesor como a los estudiantes: inicio, desarrollo y final.

- Vinculan los contenidos con el contexto real de los estudiantes.
- Investigación a partir de fuentes primarias y secundarias.
- El producto final de la investigación se torna a un producto tangible que se pueda compartir con la audiencia.
- Conexiones entre lo académico, la vida y las competencias laborales.

Aprender mediante la puesta en marcha de proyectos en el aula puede tornarse en situaciones complejas para los actores implicados. Para los docentes, complejo, por el tiempo que debe dedicarse al diseño, implementación y evaluación de actividades de esta naturaleza. Para los estudiantes tampoco es empresa sencilla; la enseñanza tradicional de la historia ha socavado las expectativas de los alumnos reduciéndolas a igualar a la asignatura con la acumulación de información, acontecimientos magistrales (que en todo caso les resultan irrelevantes), fechas, personajes e instituciones, que obstaculizan ver con buenos ánimos la puesta en marcha de este tipo de estrategias.

El aprendizaje por proyectos, lejos de construir dinámicas divertidas o de entretenimiento, debe priorizar como objetivo que los alumnos construyan explicaciones, o en el mejor de los casos, interpretaciones de las problemáticas del presente estrechando la vinculación con el pasado, para que ubiquen, contextualicen los cambios y transformaciones, lo cual coloca otro escenario en el proceso de enseñanza aprendizaje, ofreciendo guía y retroalimentación constante en el proceso de formación.

El aprendizaje por proyectos (App) ha cobrado fuerza en los últimos años debido a la puesta en marcha del enfoque por competencias que se ha implementado en los niveles de educación básica y media superior; sin embargo, para el nivel superior, sigue siendo pertinente si valoramos que ofrece a los alumnos oportunidades para desarrollar habilidades de pensamiento histórico, pero ¿cómo lograrlo? Iniciemos mencionando que este enfoque mira a la enseñanza de la historia desde una visión constructivista, en la que

ésta es un espacio curricular capaz de vincular *presente-pasado-presente* en un ir y venir en el análisis de acontecimientos históricos que se han transformado con el paso del tiempo, situándonos desde el presente hacia el pasado y de vuelta al presente. Por otro lado, organizar las actividades en tres momentos permite que los alumnos avancen progresivamente logrando una conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje, lo que se antepone a una actividad superficial.

Para el investigador por proyectos resulta esencial partir de interrogantes que se convertirán en el centro de su búsqueda y la motivación de conocer en el pasado cómo eran y qué cambios han tenido los acontecimientos en el tiempo. Estas motivaciones irán confeccionando la necesidad de conocer el contexto, ubicar tanto espacios sociales como geográficos e indagar cada vez más información histórica que nos proporcione rutas para comprender qué relación guarda el pasado en mi presente.

Es importante mencionar que si pretendemos memorizar información histórica como fechas y acontecimientos no lo lograremos, pero también es cierto que llevar al aula un proyecto por primera vez no garantiza el éxito deseado, pues siempre se requiere imprimir un sello personal (pasión, entrega y dedicación) a cada actividad que hacemos e intentar una y otra vez para que los alumnos valoren que sus experiencias en la vida cotidiana se vinculan estrechamente con la historia del país, que una decisión o indecisión tiene un impacto para la vida en democracia.

Otra ganancia que podemos obtener al trabajar en el aula con estas actividades es la integración del grupo en equipos diversificados y colaborativos, creando una comunidad de aprendizaje basada en el diálogo y la resolución de problemáticas (como limitaciones para acceder a información), y aunque esto no sea el objetivo principal del aprendizaje por proyectos también es una de sus potencialidades, discutir con otros, decidir, evaluar, elegir, seleccionar, es decir, crear un ciclo de aprendizaje integral en colaboración con los demás (Starico de Accomo, 1999, p. 46).

Gestionar una clase mediante proyectos marca una diferencia entre la improvisación o mecanización de actividades de enseñanza, y garantiza la organización reflexiva de contenidos con los que se trabajará, creando un espacio integral y completo de diseño, implementación y evaluación que constituyen elementos esenciales para vincular la triada alumno-contenido-profesor. Algunos de los elementos que integran este ciclo son: *los objetivos* que explicitan el para qué del proyecto; *los contenidos* hacen referencia al qué se enseñará; *el procedimiento*, explicita cómo se han de lograr los objetivos vinculando los contenidos; *los recursos*, son los apoyos para hacer viable el desarrollo de las actividades, y finalmente *la evaluación*, que corresponde a la valoración del desarrollo de las actividades en relación con el logro de los propósitos (Maldonado, 2008, p. 8).

Si recordamos los cuatro atributos del pensamiento histórico (construcción, procedimental, que integra la perspectiva temporal y es una interpretación crítica) podemos valorar el desarrollo de habilidades a la luz de la construcción de propuestas didácticas basadas en proyectos.

UN PROYECTO PARA PENSAR HISTÓRICAMENTE

La enseñanza de la historia es tan diversa y heterogénea que para jerarquizar o describir los distintos modos tendríamos que hacer un análisis de cómo cada profesor enseña la historia. De la misma forma en que la historia está en constante reinterpretación, enseñarla corre con la misma suerte, de ahí la importancia de compartir experiencias que permitan reflexionar entre los principios teóricos del método por proyectos y la puesta en marcha dentro del aula, para conocer las posibilidades, las áreas de oportunidad y los alcances de esta manera de enseñar la historia en la educación superior.

Desde hace dos años he implementado el enfoque por proyectos al menos en una de las unidades de trabajo dentro del programa de la línea socioeducativa en la licenciatura en Psicología educativa; las

experiencias generadas han permitido constatar que los estudiantes logran desarrollar habilidades del pensamiento histórico. Quizá no sea difícil deducir que esto pudiera ser consecuencia del desarrollo cognitivo que han alcanzado los estudiantes de licenciatura, pero pensar históricamente sugiere el seguimiento de un procedimiento que los ayude a desarrollar habilidades como problematizar, analizar, ubicar, contrastar y comprender la información histórica para explicar desde su punto de vista las problemáticas histórico sociales del presente comprendiéndolas desde su pasado, que no se da en forma innata al desarrollo o la madurez del pensamiento que han logrado a su edad, sino que se logran a través de enfrentarlos al desarrollo del procedimiento del trabajo histórico.

Sin lugar a dudas la labor docente bajo este enfoque no es sencilla, hay que cubrir diversos frentes organizacionales que inician con la planeación del contenido, la implementación del trabajo dentro del aula con los estudiantes, mismo que se torna en el seguimiento individual, grupal y colegiado, hasta llegar a la evaluación que puede medirse a través de la autoevaluación, aunque toca al docente retroalimentar el trabajo producido.

Hasta ahora sólo he presentado algunas de las ventajas que tiene el enfoque por sí mismo desde el punto de vista psicopedagógico, sin embargo ¿qué de especial tiene para la enseñanza de la historia en el nivel superior? A la luz de las recomendaciones teóricas sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico y los propósitos de enseñanza de contenido histórico en la Licenciatura en Psicología Educativa, este tipo de estrategias tejen una coherencia y congruencia entre ambos elementos. Los propósitos de la asignatura son desarrollar la capacidad de análisis sociohistórico del contexto en el que realizan su quehacer profesional los futuros psicólogos educativos, y contar con las habilidades necesarias de pensamiento histórico como son analizar, contrastar y procesar información, a través del aprendizaje por proyectos y estructurar un escenario que les permita construir un punto de vista sobre las problemáticas del presente, comprendiendo el devenir histórico del mismo.

La historia como asignatura escolar no debería procurarse para conocer la verdad de cómo ocurrieron las cosas, poniendo en tela de juicio las aportaciones de la historiografía, sino buscar que los alumnos sean capaces de comprender que la historia está hecha de constantes reinterpretaciones del pasado y que éstas se modifican a la luz del presente (Salazar, 2006).

Enseñar historia en el nivel superior en ningún sentido busca la reproducción de discursos hegemónicos, aun cuando la educación está al servicio del Estado. En la actualidad, se demanda la formación de profesionistas críticos; hablando sucintamente de profesionales de la educación es necesario que éstos conozcan la situación presente y las problemáticas que aquejan a la sociedad mexicana independientemente de los colores partidistas, para que puedan contribuir a generar cambios minúsculos o graduales, pero sustanciales a partir de las propuestas educativas. Los estudiantes de Psicología Educativa tienen que explicar el devenir sociohistórico de la educación en la sociedad y la cultura para comprender los cambios que ésta ha experimentado en el contexto de la globalización.

En la cuarta unidad del programa “Sociedad y educación en el México actual: democracia, cultura y modernización educativa”, se realizó un trabajo en el que los alumnos deben explicar la función asignada a la educación a partir del proyecto neoliberal, como antecedente histórico. El programa nos lleva al análisis de los proyectos de nación a lo largo del siglo XX y el papel de la educación en cada uno de ellos. Ante este panorama, la cuarta unidad comprende desde la ruptura del consenso hegemónico, iniciada en la década de los setenta del siglo XX hasta la instauración de la *democracia* en el México de fin de dicho siglo. El objetivo del trabajo consistió en que los alumnos identificaran en la vida cotidiana los cambios que el proyecto neoliberal ha traído frente el modelo posrevolucionario, en tres ámbitos de la sociedad: política, cultura y educación.

Como guía teórica para ubicar categorías de análisis, revisamos, analizamos y debatimos los textos sugeridos en el programa; el grupo se dividió en equipos de trabajo para exponer los argu-

mentos de los autores, lo imprescindible fue hacer una aportación al grupo en relación con las categorías de análisis de cada uno de los tres ámbitos a investigar. Después de trabajar con los textos, el grupo se dirigió a diferentes espacios públicos a tomar fotografías que retrataran *la realidad*¹ sobre el impacto de las políticas neoliberales en la población mexicana, temas debatidos en clase sobre los elementos que evidencian instauración del proyecto neoliberal en la sociedad mexicana. Tomar una fotografía sin objetivo ni sentido no era el caso, sino que, la labor de investigación consistió en que la fotografía que llevaran al salón de clases evidenciara una categoría de análisis, por ejemplo, para la educación tenían que argumentar cómo y por qué la descentralización y el aumento en la privatización son características constantes en este proyecto de fin de siglo. Indudablemente, la presencia creciente de institutos, colegios, universidades, privados en contraposición al debilitamiento de la infraestructura de las escuelas públicas, fueron tema central de las fotografías que llegaron al salón de clase. Algunos alumnos investigaron el origen de universidades privadas y confirmaron que una buena cantidad de ellas se crearon desde el gobierno de Carlos Salinas a la fecha. Retratos de esta índole ayudaron a que los estudiantes explicaran los motivos e interés que el gobierno desde entonces ha tenido para engrosar las listas de escuelas privadas. En lo que respecta a la política, una de las evidencias que da cuenta de la presencia de las políticas neoliberales es el impacto de la apertura de la economía de libre comercio frente a la economía nacional (Nieves, 2012).

Por su parte, la cultura global ha modificado prácticas tradicionales de consumo cultural por un consumo global de cultura,

¹ Se entiende por realidad lo que sugieren Berger y Luckmann (2008), la organización social de la vida cotidiana que se presenta objetivada, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciera a escena, pero que participo de ello. Que asimismo se organiza alrededor del “aquí” de mi cuerpo y del “ahora” de mi presente, ambos elementos, el aquí y el ahora son el foco de la atención que presto a la realidad cotidiana (p. 37).

por ejemplo, la música pop, los programas de televisión y la cinematografía han desplazado poco a poco la producción cultural nacionalista de la primera mitad de la centuria del siglo XX, esta transformación ha impactado en la construcción de sentidos de pertenencia. Analizar estos elementos de transformación en la vida nos permitirá volver lo familiar en algo desconocido y empezar a comprender los cambios que nos han traído las políticas neoliberales a la vida cotidiana.

El plan didáctico diseñado en el proyecto que se siguió con el grupo, permitió un acercamiento gradual a la comprensión de las características del proceso de democratización, en el contexto neoliberal instaurado a finales del siglo XX, así como el papel asignado a la educación y las transformaciones culturales que se han venido desarrollando.

El siguiente paso fue buscar información que ayudara a responder estas interrogantes: ¿en qué momento se da una ruptura del discurso oficial con relación a la educación? ¿Por qué se da esta ruptura? ¿Cómo o a través de qué eventos se inicia un cambio en la educación y la cultura hacia un corte neoliberal? Estas preguntas detonaron la investigación del proyecto en donde tendrían que responder con la información que investigaran, pero apoyados con las imágenes que tomaran para fundamentar sus argumentaciones y vincularlas con el contexto.

Para ello cada equipo se dio a la tarea de trabajar un texto en relación al tema que recomienda el programa, para ubicar las categorías que permitirán identificar los cambios que la cultura neoliberal ha traído a la educación y cultura en la sociedad actual; en su exposición presentaron al autor, así como una breve descripción de su línea de investigación, y el contenido propio del texto, a fin de proporcionar a los demás equipos información sobre qué elementos pueden evidenciar los cambios y transformaciones.

A partir del proyecto realizado con el grupo fueron tres las habilidades que estuvieron presentes en el desarrollo del mismo: análisis de la información, procesamiento de la misma para con-

trastarla con elementos de su vida cotidiana y construir explicaciones que dotaran de sentido los datos recabados.

De acuerdo con Éthier (2010), una de las virtudes de pensar la historia es la de construir una interpretación crítica desde el presente del pasado, esta habilidad se hizo patente cuando los alumnos manifestaron su punto de vista después de clasificar, analizar, sintetizar y contrastar la información. En ese sentido, el proyecto permitió superar la repetición y reproducción literal del contenido del texto y utilizaron la información para argumentar con fundamentos qué, cómo y por qué se han generado cambios en materia política, educativa y cultural. Indudablemente conocemos las limitaciones que señalan Carretero y Atorresi (2004), en tanto que es necesaria una alfabetización histórica que les permita hacer uso de habilidades de pensamiento encaminados a los códigos metodológicos de la disciplina, pues mediante la aplicación en una sola ocasión de actividades de esta naturaleza, los alumnos no se convertirán en expertos, pero necesitamos empezar a construir propuestas educativas que acerquen a los alumnos al desarrollo del pensamiento histórico.

La secuencia didáctica se organizó en tres momentos, que a continuación se enuncian:

a) *Inicio*. Como primera actividad, los alumnos se organizaron en equipos de trabajo. Para identificar las problemáticas actuales en la educación analizaron notas periodísticas. Algunos problemas que se propusieron en el equipo fueron:

- **Equipo 1** ¿Por qué en la actualidad la sociedad considera que la educación privada es de mejor calidad que la educación pública?
- **Equipo 2** ¿Cuál es la función social de la educación en el contexto neoliberal? ¿Por qué en la actualidad existen más instituciones de educación privada que en el pasado?
- **Equipo 3** ¿En el contexto neoliberal, la gratuidad de la educación se encuentra en riesgo?

- **Equipo 4** ¿Cuáles son los peligros de la privatización de la educación?

Si analizamos el contenido de las preguntas encontramos que son tres las inquietudes que se abordaron: la *función social* de la educación, la *gratuidad* y la *privatización* de la educación en el contexto de la política neoliberal.

b) *La segunda fase del proyecto tiene que ver con el desarrollo del mismo.* Una vez que consensaron con su equipo de trabajo la problemática a abordar, la siguiente tarea fue realizar una búsqueda de información que les permitiera conocer más sobre el problema y tener referentes del pasado que les ayudaran a explicar las problemáticas.

A cada equipo se le hizo una recomendación bibliográfica a partir de sus intereses de investigación, posteriormente cada equipo expuso las categorías que delimitaron para investigar, mismas que expresarían mediante las imágenes capturadas de la realidad.

c) *Cierre, última fase del proyecto.* La fase del cierre consistió en la presentación y argumentación de las imágenes que los equipos seleccionaron. En la exposición de los retratos que tomaron los alumnos evidenciaron que la situación en materia política, económica, educativa y cultural, se encuentra en transición y definición, pues existen prácticas nacionalistas que se vienen combinando con nuevos elementos de la globalización. Las siguientes afirmaciones son ejemplos de las apreciaciones finales a las que llegaron los alumnos con su trabajo de investigación en cuanto a la educación frente a la globalización.

Equipo 1 Sus conclusiones “Los cambios que vivimos actualmente en la educación se perciben como parte de un proceso de evolución, por la falta de reflexión. Pero sería bueno que éstos fueran iguales para todos, pues como lo mostramos en la imagen la falta de oportunidades de una educación pública lleva a muchos jóvenes a truncar sus estudios y buscar trabajos informales como trabajar en el metro”.

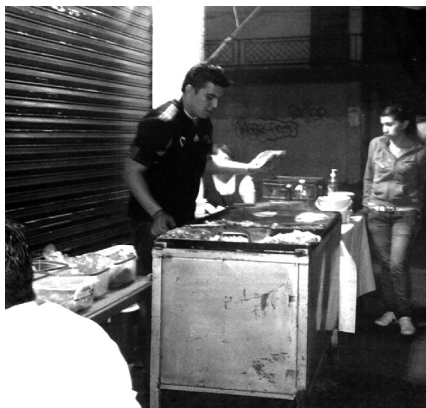


Equipo 2 “El Estado se ha ido despojando de su función educativa y de la formación ciudadana, hoy la educación está sujeta a los intereses de la productividad en términos económicos. Lo que hace que la educación privada se mire como la mejor y los que siguen emigrando a la ciudad en busca de mejores oportunidades en realidad no las encuentran y tampoco se ve a la educación como el medio para salir adelante.”



Equipo 3 “Hoy la privatización pretende suplantar la gratuidad de la enseñanza, la opinión de la sociedad es que la educación privada en la actualidad es mejor que la pública a diferencia de lo que sucedía en el proyecto nacionalista de inicios del siglo XX

porque ofrece mejores oportunidades de empleo, como este joven que a pesar de haber estudiado una carrera tiene que vender pues no ha encontrado empleo.”



Equipo 4 “Después de conocer la situación actual de la educación pensamos que de mejorar la escuela tendríamos que eliminar la privatización sujeta a la educación de procesos economicistas de “eficiencia y eficacia” porque despojan el contenido social y del mejoramiento de las condiciones de vida de la población en general. Cuando tomamos la foto a la niña le preguntamos qué desearía ser de grande, y ella comentó que ir a la escuela privada para aprender otros idiomas para ser Chef.”



Con este breve ejemplo podemos notar que las argumentaciones contienen algunos elementos del pensamiento histórico que se analizan a continuación:

Equipo	Conclusiones	Elementos del pensamiento histórico
Imagen 1	<p>Los cambios que vivimos actualmente en la educación se perciben como parte de un proceso de evolución, por la falta de reflexión. Pero sería bueno que estos fueran iguales para todos, pues como lo mostramos en la imagen, la falta de oportunidades de una educación pública lleva a muchos jóvenes a truncar sus estudios y buscar trabajos informales como trabajar en el metro.</p>	<p>a) Temporalidad histórica: <i>Actualmente.</i> b) Contextualizar: Los cambios en la educación son parte de un proceso de evolución. c) Interpretación: Hay una sugerencia sobre lo que para ellos es lo mejor: <i>Que fuera igual para todos.</i></p>
Imagen 2	<p>El Estado se ha ido despojando de su función educativa y de la formación ciudadana, hoy la educación está sujeta a los intereses de la productividad en términos económicos. Lo que hace que la educación privada se mire como la mejor y los que siguen emigrando a la ciudad en busca de mejores oportunidades en realidad no las encuentran y tampoco se ve a la educación como el medio para salir adelante.</p>	<p>a) Temporalidad histórica: palabras como se <i>ha ido despojando</i>, hoy son indicadores de la comparación entre el pasado con el presente. b) Contextualizar: existe una comparación entre el papel del estado en materia educativa antes y después de la globalización. c) Interpretación: no hay construcción de este elemento.</p>
Imagen 3	<p>Hoy la privatización pretende suplantar la gratuidad de la enseñanza, la opinión de la sociedad es que la educación privada en la actualidad es mejor que la pública a diferencia de lo que sucedía en el proyecto nacionalista de inicios del siglo XX porque ofrece mejores oportunidades de empleo, como este joven que a pesar de haber estudiado una carrera tiene que vender pues no ha encontrado empleo.</p>	<p>a) Temporalidad histórica: hoy. b) Contextualizar: hay un reconocimiento que la presencia del sector privado en la educación es un indicador de la situación en materia educativa frente a la globalización. c) Interpretación: no hay construcción de este elemento, aunque podemos considerar que la frase en sí misma es un indicador de interpretación.</p>

Equipo	Conclusiones	Elementos del pensamiento histórico
Imagen 4	Después de conocer la situación actual de la educación pensamos que de mejorar la escuela tendríamos que eliminar la privatización sujeta a la educación de procesos economicistas de “eficiencia y eficacia” porque despojan el contenido social y del mejoramiento de las condiciones de vida de la población en general. Cuando tomamos la foto a la niña le preguntamos qué desearía ser de grande y ella comentó que ir a la escuela privada para aprender otros idiomas para ser Chef.	<p>a) Temporalidad histórica: el tiempo en que está redactado el párrafo, nos ubica en el presente, desde donde parten los alumnos en el estudio del pasado.</p> <p>b) Contextualizar: situados en el presente.</p> <p>c) Interpretación: su postura los ubica en oposición a la privatización de la educación que despoja el contenido social privilegiando la formación de procesos economicistas.</p>

Si bien es cierto que las conclusiones a las que arribaron los alumnos evidencian el logro de habilidades de pensamiento histórico, hay que mencionar que de acuerdo con los cuatro atributos que describe Ethier (2010) sobre el pensamiento histórico, dos de ellos se encuentran presentes en la construcción didáctica de la estrategia, la primera de ellas es que el pensamiento histórico es una construcción, el segundo atributo es que el pensamiento histórico es metódico. La secuencia didáctica se organizó de tal manera que poco a poco, con la realización meticulosa de las actividades, los alumnos puedan partir de aspectos tan básicos como la lectura de un texto hasta llegar a la reinterpretación de éste. En las conclusiones a las que llegaron los alumnos existen evidencias del logro de elementos de temporalidad histórica, interpretación y contextualización de forma concreta.

APRECIACIONES FINALES

Si bien es cierto que la mayoría de los alumnos leen desarticuladamente y en frecuentes ocasiones no relacionan lo que leen con

los acontecimientos del presente, les falta una sistematización de actividades que les ayude a organizar la hechura de los contenidos de los textos que leen, de tal manera que logren desarrollar habilidades de pensamiento histórico.

Ante esto, encontramos que el método por proyectos permite construir un puente en donde se articulen evidencias empíricas y argumentos teóricos, armando un diálogo en el que vinculen *las afirmaciones de los autores reflejadas en los textos y lo que ellos piensan* con base en su experiencia, la investigación e inquietudes, logrando contextualizar, ubicar y construir su propio criterio, esto con la ayuda sistemática de la secuencia didáctica que sostiene pedagógica y metodológicamente al aprendizaje por proyectos.

Trabajar de esta forma obliga a que organicemos los contenidos de tal manera que los alumnos trasciendan una lectura superflua, y se adentren al estudio de la historia a través de los aspectos metodológicos de la disciplina. Con frecuencia pensamos que los estudiantes de nivel superior comprenden conceptualizaciones con cierto grado de dificultad, dada su madurez en el pensamiento abstracto, sin embargo, el desarrollo del pensamiento histórico requiere además de procedimientos metodológicos propios de la disciplina histórica. En otras palabras, llevar a cabo estrategias didácticas, como el aprendizaje por proyectos, es el camino para desarrollar el pensamiento abstracto y la comprensión de fenómenos sociohistóricos.

REFERENCIAS

LIBROS

- Berger P., & Luckman T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carretero, M. & Kriger, M. (2010). Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En M. Carretero, J. Castorina & M. Kriger.

- La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Castorina, A. & Carretero, M. (2010). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades.* Argentina: Paidós.
- Castorina J. A. (2007). *Cultura y conocimiento sociales: desafíos a la Psicología del desarrollo.* Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Cueva, A. la, & OIE (1998). *La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?* Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- González, L. (1995). *El oficio de historiar.* México: Clío.
- Jacott, L., & Carretero M. (1997). Historia y relato (p. 97-116). En M. Carretero. *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia.* Buenos Aires, Argentina: Aiqué.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos.* Barcelona, España: Paidós.
- Moscoso L. (2008). ¿En qué consiste pensar históricamente? (pp. 3-26). En P. Sánchez León & J. Izquierdo Martín. *El fin de los historiadores. Pensar históricamente el siglo XXI.* España. Siglo XXI.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica (pp. 91-127). En M. A. Jara (coordinador). *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas.* Argentina: EDUCO Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el Bachillerato.* México: Plaza y Valdés-Colegio Madrid.
- Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia.* México: UNAM-UPN
- Sánchez, A. (2002). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México.* México: UNAM.
- Starico de Accomo, M. (1999). *Los proyectos en el aula: hacia un aprendizaje significativo en una escuela para la diversidad.* Buenos Aires, Argentina: Ministerio Río de la Plata.
- Trepat C., A. (2008). *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico.* Barcelona, España: MIE.
- Vilar, P. (1998). *Pensar la historia.* México: Instituto Mora.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Hartog, F. (2003). Órdenes del tiempo, regímenes de historicidad. *Historia y Grafía*, 73-102.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Aprendizaje por proyectos (11 de marzo de 2006). *Eduteka*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/AprendizajePorProyectos.php>
- Carretero M. & Atorresi A. (junio de 2004). Hacia una alfabetización historiográfica. *Al tablero. Ministerio de la educación nacional*. Colombia. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87476.html>
- Éthier, M., Demers, S., & Lefrançois, D. (2010). El desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 3, Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191359/257206>
- Maldonado, M. (septiembre-noviembre de 2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus* 14 (28), pp. 158-180. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?Cve=76111716009>
- Nieves L. F. (25 de febrero de 2012). *Modelos económicos en México*. Recuperado de <http://delfos.mty.itesm.mx/Articulos/modeloseco.html>
- Prats, J. (2001). Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora. *Histodidáctica-Junta de Extremadura*. Recuperado de <http://www.ub.es/histodidactica>
- Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Histodidáctica*. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/Epistemologia/definicion.htm>
- Prats, J. (junio de 2007). La historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. *Revista Escuela*, 3.753. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/articulos.htm>

EL CINE EN LA COMPRENSIÓN DE FENÓMENOS HISTÓRICOS: LA SOMBRA DEL CAUDILLO

María del Carmen Acevedo Arcos

*La película (o la novela), más que la Historia de los historiadores,
revela los lapsus y silencios sociales, el imaginario de la sociedad
y el impacto de la Historia sobre cada uno de nosotros.*

Marc Ferro

INTRODUCCIÓN

De la renovación epistemológica y metodológica que imprimió la *Escuela de los Annales* a la ciencia histórica, una aportación importante fue, entre otras cosas, la inclusión del cine y la novela como nuevas fuentes documentales para la historia en tanto productoras de discurso histórico y, por ello, objetos de conocimiento para la historia.¹ En la década de los ochenta tuvieron auge los debates

¹ De los primeros trabajos analíticos del cine desde la perspectiva social, están los del teórico alemán Siegfried Kracauer, quien en 1947 publicó *De Caligari a Hitler*, obra en la que señala las prefiguraciones del nazismo en las películas alemanas, filmadas entre 1919 y 1933. Este pionero destacó estas películas como testimonios sociales en la medida en que son producto de un conjunto de personas portadoras de expectativas de grupos sociales más amplios, al mismo tiempo que dichas

entre quienes se negaron a reconocer al cine como materia prima para el historiador y entre quienes, en el otro extremo, suponían a éste como un reflejo directo de la realidad y por consiguiente fuente documental válida para la historia.

De los resultados de este debate surgió el planteamiento de que si bien las películas no son reflejo directo de la realidad, el análisis de su contenido y de su contexto nos pueden revelar las preocupaciones, los miedos, las obsesiones y los estados de ánimo de la sociedad que las crea (Valle, 2007, p. 448). El cine se convirtió, además de vehículo para transmitir ideología, en un espacio de representación de acontecimientos históricos a partir del cual se debaten interpretaciones del pasado. Hoy, no son pocas las revistas especializadas que contienen una sección para analizar películas, se organizan congresos internacionales de cine e historia, en la red existen páginas dedicadas a la divulgación, análisis y didáctica del cine, así pues, este medio de comunicación masiva se convirtió en una referencia importante para los historiadores.²

Del análisis de la relación entre el cine y la historia, algunos especialistas³ han hecho clasificaciones para el cine argumental

películas están dirigidas a diversos y amplios sectores de la sociedad. En la década de los setenta surgieron desde la historiografía los primeros estudios de las relaciones entre cine e historia, con Marc Ferro y Pierre Sorlin de la Escuela francesa de Annales (Alvira, 2011).

² Como ejemplos están las siguientes páginas electrónicas especializadas en cine e historia: *Claseshistoria.com* <http://www.claseshistoria.com/general/cine.htm>. Cinemateca de cine e historia <http://iris.cnice.mec.es/kairos/mediateca/cinemateca/cinemateca.html>. La historia tratada en el cine <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/historiatemas.htm>. Cine e historia: una propuesta didáctica: http://www.gh.profes.net/apieaula2.asp?id_contenido=47163. Cine y Educación: <http://edukacine.blogspot.com/> En noviembre de 2011 se celebró el III Congreso Internacional de Cine e Historia, la referencia está en: <http://www.cinehistoria.com/?p=4232>.

³ José Ma. Caparrós analiza en “Nueva propuesta de clasificación de películas históricas”, los aportes de Marc Ferro, quien establece tres categorías de cine histórico: las *re-construcciones* históricas; las *ficciones* históricas; y las *reconstituciones* históricas. Sorlin pone énfasis en la capacidad de las películas para revelar a la sociedad que las produce, mientras Rosenstone propone una cuarta clasificación, las películas de *de-construcción* histórica, aquellas experimentales que rompen con la linealidad de la historia y nos cuestionan sobre nuestra concepción de historia y nuestra relación con el pasado.

como las siguientes: 1) *la historia del cine*, que da cuenta de su evolución, técnicas, economía, géneros, etcétera. Se establece que toda película es histórica porque forma parte de la historia del cine; 2) *las reconstrucciones históricas*, aquellas películas que recrean a la gente de una época, su modo de vivir, de comportarse, las mentalidades, etcétera. 3) *la ficción histórica*, comprende las “películas-espectáculo”, esto es, toma el pasado histórico como un marco para representar la biografía de un personaje o una historia de amor. El tema principal no es un hecho histórico, sino que la historia es el telón de fondo para el desarrollo de un tema; 4) *la reconstitución histórica*, son aquellas películas que tienen una clara voluntad de hacer historia, reconstituyen con cierto rigor un hecho histórico, acercándose a una operación historiográfica (Caparrós, 2011; Rosenstone, 1997); 5) el cine que se utiliza como recurso didáctico para la enseñanza. Esta arbitraria clasificación no implica que en una obra cinematográfica no estén imbricadas las diversas dimensiones del cine, es decir, en una película que recrea hechos o procesos históricos, existe un discurso ideológico que nos habla de las preocupaciones y del modo de interpretar el pasado de la sociedad en la que se encuentra inmersa, y también puede servir como recurso para la enseñanza.

La sombra del caudillo es una película mexicana basada en la obra literaria del mismo nombre, del escritor Martín Luis Guzmán (1887-1977), y cabe en las distintas clasificaciones descritas arriba: contiene un discurso ideológico (el punto de vista del autor sobre acontecimientos políticos y sociales); un discurso histórico (expone, a través de la ficción, acontecimientos y su interpretación, que corresponden a una etapa de la historia de México); y precisamente por estas características se convierte en un material idóneo para la enseñanza de la historia.

En este trabajo analizaremos algunos elementos que hacen de *La sombra del caudillo* una obra propicia para la comprensión de fenómenos históricos, como el caudillismo, la institucionalización

y la cultura política mexicana⁴ a que dio lugar, mismos que se fraguaron en el periodo revolucionario, y cuyos rasgos característicos se han reeditado en la historia del país, revelándose como líneas de continuidad en el tiempo histórico mexicano. Por otro lado, exponemos una propuesta didáctica para trabajar la película en el aula, fruto de la experiencia docente con estudiantes de licenciatura en las clases de Historia de México en la Universidad Pedagógica Nacional, así como algunas reflexiones que se desprenden de esta experiencia.

¿DE DÓNDE SURGE *LA SOMBRA DEL CAUDILLO*?

De la literatura de la Revolución mexicana destaca *La sombra del caudillo*, escrita por Guzmán en 1928 y publicada por primera vez en forma de fascículos semanales para el periódico *El Universal*, un año después la editorial española Espasa Calpe la imprimió como libro, pero en México se prohibió su publicación durante diez años, no fue sino hasta 1938, dos años después de que el presidente Lázaro Cárdenas enviara al exilio al general Plutarco Elías Calles, protagonista central de los sucesos que narra Guzmán en su obra, que la Editorial Botas la divulgó en nuestro país. La censura de la época anterior no impidió, sin embargo que la novela llegara de manera clandestina a muchos lectores.

Martín Luis Guzmán se encontraba exiliado en España desde 1925, después de la derrota de la rebelión delahuertista en la que había participado activamente como miembro del Partido Cooperatista, y a través de sus reportajes fue él quien publicó en el periódico *El Mundo* el texto íntegro de la renuncia de Adolfo de la Huerta al ministerio de Hacienda, aun cuando el presidente Álvaro Obre-

⁴ Cultura política se usa en este trabajo como el conjunto de costumbres, creencias, prácticas, códigos, expresiones, maneras de ser, que caracterizan a los políticos y a la sociedad mexicana posrevolucionaria y que dejaron una huella indeleble para reproducir y tolerar la injusticia, la corrupción, etcétera.

gón había pedido al ministro un tiempo prudente para discutir el asunto antes de que saliera a la luz pública (Ramírez, 1997, p. 37).

En el exilio Guzmán escribía y publicaba semanalmente su interpretación de la Revolución mexicana en forma novelada, relató hechos en los que había participado como protagonista, dichos textos conformaron más tarde la novela *El águila y la serpiente* y fueron una especie de autobiografía del tiempo en el que Guzmán luchó al lado de las fuerzas carrancistas primero y luego con los villistas durante la revolución maderista. Más tarde, la cercanía con Francisco Villa lo llevó a escribir *Memorias de Pancho Villa*, obra en la que resalta los ideales revolucionarios de este héroe popular, contraponiéndose a la visión del grupo triunfador de la contienda armada, quienes consideraban a Villa un bandolero, esta situación ubica a nuestro autor como adversario político de los caudillos sonorenses.

El 3 de octubre de 1927 el general Francisco Serrano y 13 amigos suyos fueron asesinados en Huitzilac, estado de Morelos, por órdenes del general Álvaro Obregón, quien buscaba reelegirse como presidente de México. Serrano había sido alto funcionario público y cercano colaborador de Calles, Obregón y De la Huerta desde los inicios de la contienda armada de 1910, estuvo entre los primeros cinco personajes más poderosos de la élite revolucionaria del Nor-Pacífico, pero en ese año Serrano lanzó su candidatura a la presidencia, oponiéndose a la reelección de Obregón y el contubernio que éste tenía con el presidente Calles para tal fin, fue acusado de sublevación, a él y a sus acompañantes les aplicaron la ley fuga (Castro, 2006).

Encontrándose en Madrid, Guzmán conoció por los periódicos del fusilamiento de Serrano y sus seguidores, la noticia lo impulsó a escribir una secuencia de su historia de la Revolución en donde relaciona este último acontecimiento con el que llevó a Adolfo de la Huerta a sublevarse contra el gobierno de Obregón, así nació *La sombra del caudillo*. En esta novela reúne dos sucesos políticos cuyos protagonistas centrales enfrentan circunstancias similares y los caudillos son los mismos: en 1923 renuncia Adolfo de la Huer-

ta como ministro de Hacienda y se pronuncia contra Obregón y Calles (el sucesor en la presidencia); en 1927, el general Francisco Serrano, gobernador del D.F., renuncia al gabinete de Plutarco Elías Calles y se lanza como candidato presidencial en oposición a la reelección de Obregón.

LOS TEMAS Y LOS PERSONAJES

*México [tiene] todas las características de la dictadura;
la permanencia, no de un hombre, pero sí de un partido[...]
que concede cierto espacio para la crítica en la medida
que esta crítica le sirve, pero que suprime por todos los medios,
incluso los peores, aquella crítica que de alguna manera
pone en peligro su permanencia.*

Mario Vargas Llosa

La historia de la lucha política en la novela y la película⁵ inicia cuando el caudillo ha designado al ministro de Gobernación, general Hilario Jiménez, para sucederlo en la presidencia; algunos políticos no concuerdan con tal designación y promueven la candidatura del ministro de Guerra, general Ignacio Aguirre, quien en principio no acepta, pues ello significa contrariar y desafiar al caudillo, su jefe y amigo. Aguirre trata de convencer al caudillo de la sinceridad de sus intenciones, pero éste no le cree, porque según dice Axkaná González (diputado y amigo íntimo de Aguirre), el caudillo en su lugar aprovecharía la circunstancia para llegar al poder, y no puede comprender que haya un político que anteponga la amistad y el agradecimiento a sus propios intereses. Aguirre se entrevista con Jiménez para persuadirlo de que no le interesa la candidatura, pues si

⁵ Cabe mencionar que en la elaboración del guión de la película y en la producción colaboró Martín Luis Guzmán, de tal suerte que la adaptación filmica respetó en su totalidad el espíritu de la novela. Los pasajes que aquí reproducimos están en la obra literaria y cinematográfica.

logra convencerlo éste se lo hará entender al caudillo, pero Jiménez no sólo no le cree sino que inicia una guerra sucia contra Aguirre y sus seguidores, obligándolo a romper abierta y públicamente con el caudillo y a luchar por la presidencia. La confrontación entre hilaristas y aguirristas se vuelve cada vez más cruenta, al límite de poner en entredicho el liderazgo político y moral del caudillo, algo que no había sucedido antes, esto trae como consecuencia que la guerra por el poder deberá ser a muerte y termine con el asesinato de Aguirre y sus amigos.

Aunque los contemporáneos de estos sucesos sabían qué personajes de la vida real eran representados en la novela, en 1965 Martín Luis Guzmán reveló en una entrevista con Emanuel Carballo los nombres de quienes lo inspiraron, entre los principales están:

El caudillo es Obregón, está descrito físicamente. Ignacio Aguirre –Ministro de la Guerra– es una suma de Adolfo de la Huerta y del general Serrano; en el aspecto externo su figura no corresponde a ninguno de los dos. Hilario Jiménez –Ministro de Gobernación– es Plutarco Elías Calles [...] Ricalde líder de los obreros partidario de Jiménez es Luis N. Morones. López Nieto –líder de los campesinos, partidario como el anterior, del ministro de Gobernación– es Antonio Soto y Gama (citado en Luna, 1984, p. 277).

Otro personaje importante en la obra al que no identifica el autor es Axkaná González, líder de la Liga Revolucionaria de Estudiantes, amigo íntimo del general Aguirre y único sobreviviente de la matanza de aguirristas en Toluca. Este protagonista es, según Carlos Monsiváis, el reflejo del propio Guzmán, “un personaje que carece de identidad visible, él es el emblema de la conciencia revolucionaria”.⁶

⁶ Otros autores han identificado a Axkaná con José Vasconcelos, ya que éste lideró una organización estudiantil por esa época. Este personaje es el prototipo de los intelectuales que habían participado en la Revolución al lado de algunos caudillos y después ocuparon cargos públicos en los gobiernos surgidos de ella. Recordemos que Vasconcelos fue rector de la Universidad y secretario de Educación en el gobierno de Obregón. Martín Luis Guzmán fue secretario particular del ministro de

Si bien el tema principal de la obra que nos ocupa son los asesinatos políticos que la lucha por el poder desencadenó en la década de los veinte del siglo pasado, la agudeza con que Martín Luis Guzmán pinta los ambientes culturales y políticos, las formas de pensar y obrar de sus personajes, las convenciones y rituales relacionados con el poder, que van conformando una cultura política, nos lleva a reflexionar sobre las semejanzas con el presente y por ello la vigencia de la obra literaria y cinematográfica.

En una escena de la película, Aguirre, siempre sentimental, le explica a su amigo Axkaná cuáles son los lazos de amistad entre él y el caudillo; no comprende por qué aun mostrando absoluta fidelidad, ahora su jefe se ha vuelto en su contra y se dispone a combatirlo y con suerte a eliminarlo. Axkaná le aclara que en política el agradecimiento y la amistad no figuran, no pueden existir entre un jefe y un subordinado porque no están a la misma altura; y porque nada puede agradecerse puesto que nada se da si no es a propia conveniencia.

Así, dice Guzmán, la de Aguirre es “la tragedia del político cogido por el ambiente de inmoralidad y mentira que él mismo ha creado”. Aguirre reclama:

Diez años he estado cerca de él; diez años de absoluta disciplina, de obediencia, de sumisión; diez años en que su voluntad política ha sido siempre la mía; diez años de pelear por unas mismas ideas (siempre las suyas), de defender unos mismos intereses (los suyos en primer término) y de ejecutar actos que ligan infinitamente y para la eternidad: de fusilar a enemigos comunes; de quitar de en medio, acusándolos, negándolos, traicio-

Relaciones Exteriores, Alberto J. Pani durante el mismo gobierno. Otro rasgo que identifica a estos intelectuales fue su oposición crítica a los gobiernos militares, despreciaban su incultura, autoritarismo y violencia con que manejaban al país. No es casual entonces que Axkaná González, único personaje de la novela que no se corrompió del ambiente político en que vivía, analizara con profundidad y claridad los acontecimientos de que era testigo, por ello, tanto Guzmán como Vasconcelos, quienes compartían el mismo “horizonte cultural” y vidas similares, son identificados como la conciencia crítica en la historia de la novela.

nándolos, estorbos y rivales solo míos porque lo eran suyos[...] Y después de todo eso, ¿qué? (Guzmán, 1960, p. 450).

Guzmán también describe a los “licenciados”, que hicieron carrera política y económica, poniendo sus conocimientos al servicio de generales gobernantes, quienes por su ignorancia terminaron siendo gobernados por sus asesores. Un dicho creado por el político priista César Garizurieta, “Vivir fuera del presupuesto es vivir en el error”,⁷ puede ilustrar de mejor manera la situación que se revela en *La sombra del caudillo*:

[...] Militares y políticos que años antes habían dejado sus libros de Derecho por los campos prometedores y magníficos de la Revolución [...] Habían hecho carrera, más que batiéndose, administrando cabezas de generales analfabetos y de reformadores sociales ayunos de todas letras [...]

¿Quiénes eran los gobernantes?

[...] su aspecto era el de tantos otros soldados de la Revolución, convertidos, como por magia, en gobernadores o ministros: analfabetos, con patente de incultura, en los cargos públicos de responsabilidades más altas. [...] Su virtud cívica suprema consistía en saber traducirlo todo en su provecho [...] (Guzmán, 1960, pp. 439-440).

La corrupción se extiende por todos lados, los ministros aprovechan sus puestos para hacer algunos negocios que acrecienten sus economías. El general Jiménez (candidato del caudillo), “sin que nadie supiera cómo y pese a sus terribles prédicas contra los terratenientes, acababa de adquirir la hacienda más grande del norte de la República”. Por su parte, Olivier Fernández –político sagaz

⁷ Pilar Ramírez comenta: “Vivir fuera del presupuesto es vivir en el error. Esta expresión –vigente y robusta a pesar de lo sobada– tiene la carga de cinismo necesaria para retratar fielmente las ambiciones de quienes buscan con afán un cargo gubernamental y muy posiblemente escondida detrás de la carcajada que provoca, también muestra un aspecto especialmente siniestro del servicio público” (Ramírez, 2009).

y obstinado en la persecución de sus objetivos particulares, cono- cedor de “los resortes misteriosos y multitudinarios de la política mexicana” – pensaba así de los legisladores:

[...] conocía a fondo a diputados y senadores; sabía cuán frágil, cuán falsa y corrompible era la personalidad de todos ellos[...] (El caudillo le había dicho años antes) En México, Olivier, no hay mayoría de diputados o senadores que resista a las caricias del tesorero general [...](Guzmán, 1960, p. 456).

En la lucha por alcanzar el poder, los propios políticos se “balco- nean” unos a otros. En tiempos electorales, antes como ahora, las sesiones de la Cámara de Diputados se convierten en espacios reve- ladores de los mecanismos del poder; es también momento privi- legiado para conocer cómo “nuestros impuestos están trabajando”.

Olivier denunció a Ricalde como un impostor, como un explotador de obreros que se enriquecía en nombre de los ideales revolucionarios. Rical- de, por su parte, narró la historia del manejo de fondos en el Estado que había gobernado Olivier. Éste ahondó más entonces; hizo inventario de las propiedades del Ricalde antes y después de su encumbramiento como líder; citó sus cuentas en los bancos; pintó su vida –sibarítica y orgiástica–, y demostró, por último, que Ricalde vendía al Gobierno, en doscientos o trescientos, lo que apenas costaba sesenta u ochenta en las fábricas por él regenteadas.[...] (Guzmán, 1960, p. 493).

El gran ausente de la novela es el pueblo, pero lo es a propósito, como una crítica a los revolucionarios que olvidando los ideales, invocan al pueblo sólo para servirse de él, sin contar con él. Los tiempos electorales se vuelven propicios para poner en boga la palabra pueblo –obreros, campesinos, indios–, vocablo que por el solo hecho de pronunciarse redime y justifica a los políticos frente a sus peores bajezas: “¡Vil canalla –vociferaba Hilario Jiménez re- firriéndose a Ignacio Aguirre y sus partidarios–, caterva infame de

convenencieros!... ¿Cuándo han sido sensibles al dolor proletario de las ciudades y los campos? ¡Mereceríamos que nos ahorcaran si los dejásemos vivir...”

La indispensable presencia del pueblo, en los discursos políticos, aparece también cuando hay que llenar los espacios de la “democracia” revolucionaria; estos personajes se encuentran reflejados en la novela de esta manera:

Toluca revienta a estas horas con los delegados de todos los pueblos. Están contratadas las bandas; a primera hora de la mañana llegarán los indios de las haciendas para la manifestación; ya casi todos están pagados[...]

[...]De los indios de las haciendas, muchos habían caminado quince o veinte kilómetros y llevaban doce horas sin probar bocado[...] Luego, con la comida en las manos, iban a sentarse a la sombra de los árboles para entregarse allí a morder, poco a poco, sus rollos de tortillas. Comían con tristeza fiel –con la tristeza fiel con que comen los perros de la calle–; pero lo hacían, al propio tiempo, con dignidad suprema, casi estática [...] (Guzmán, 1960, pp. 467-468).

Con cinismo y desfachatez, y a manera de resumen, un político corruptor en la novela, nos da una clase de lo que para ellos significa la justicia en la cultura política en el México de la Revolución:

Creen muchos que en México los jueces no hacen justicia por falta de honradez. Tonterías. Lo que ocurre es que la protección a la vida y a los bienes la imparten aquí los más violentos. Los más inmorales, y eso convierte en una especie de instinto de conservación la inclinación de casi todos a aliarse con la inmoralidad y la violencia. Observa a la policía mexicana: en los grandes momentos siempre está de parte del malhechor o es ella misma el malhechor. Fíjate en nuestros procuradores de justicia: es mayor la consideración pública de que gozan mientras más son los asesinatos que dejan impunes[...] Total: que hacer justicia, eso que en otras partes no supone sino virtudes modestas y consuetudinarias, exige en México vocación de héroe o de mártir [...] (Guzmán, 1960, p. 482).

Así pues, *La sombra del caudillo* es una obra literaria y cinematográfica que recoge acontecimientos de un periodo de la historia de México de los años veinte del siglo pasado, referidos a la transición entre el caudillismo y la institucionalización. A partir de la ficción representa hechos que llevaron a personajes históricos relevantes y desde el poder del Estado a emprender campañas de exterminio contra los que se opusieron a sus ambiciones de preservarse en el poder.⁸

En términos generales, la historiografía se encargó de revisar la Revolución poniendo énfasis en las transformaciones que originó, es decir, los cambios positivos que la sociedad registró como consecuencia de ese periodo de lucha. En este sentido, pareciera que lo negativo carece de importancia frente a lo “bueno”, o en otras palabras, el fin justifica los medios. En cambio, la obra de Guzmán presenta una serie de componentes culturales de la sociedad mexicana, cuyos antecedentes van más allá de la Revolución mexicana y se extienden hasta nuestros días. Nos referimos a los temas esenciales de la novela: la lucha despiadada que ocasiona la ambición por el poder⁹(Katz, 1999, p. 9); la corrupción, el servilismo, la falta de principios y la inmoralidad como forma imperante de relacionarse con los demás. Martín Luis Guzmán crea en su novela –a partir de personajes reales que él conoció y con los que convivió en las actividades personales y políticas del tiempo que relata– verdaderos arquetipos fáciles de identificar antes y ahora en la historia de nuestro país.

La capacidad de Guzmán para mostrar en su obra el complejo y multidimensional mundo de los seres humanos hace de *La sombra*

⁸ El asesinato del candidato presidencial priista Luis Donaldo Colosio en 1994 tiene como una de sus causas hipotéticas las ambiciones transexenales del entonces presidente Carlos Salinas (Valle, 1996). Recordemos también que numerosas personas relacionadas con ese hecho fueron asesinadas o desaparecidas.

⁹ Friedrich Katz consigna que “[...] la fase más sangrienta de la revolución mexicana no se produjo cuando los revolucionarios peleaban contra los defensores del antiguo régimen, sino cuando empezaron a combatir entre sí [...]”

del caudillo un documento literario y cinematográfico propicio para comprender fenómenos sociohistóricos. Probablemente haber sido protagonista y conocedor muy cercano de los hechos que relata, le dio al autor elementos para presentar una obra literaria coherente y verosímil¹⁰ en su representación filmica (Monterde, 2001),

Si bien el sistema político mexicano se ha transformado, sobre todo a partir de la democratización generada por el movimiento social de 1968, cotidianamente los noticieros dan cuenta de la corrupción en el aparato gubernamental, de los funcionarios públicos enriquecidos con las arcas de la nación; de legisladores que lejos de representar los intereses del pueblo, trabajan para los propios; de la impunidad que cubre siempre a los poderosos. Los crímenes de Estado perpetrados por el caudillo ¿no encuentran una semejanza asombrosa con los crímenes políticos de los noventa? Las prácticas políticas en tiempos electorales, descritas en la novela, ¿no son las que se han reeditado una y otra vez cada sexenio? La invocación a los ideales de la Revolución por el partido que dominó 70 años el sistema político ¿no ha sido el discurso predominante bajo el cual los políticos en el poder han engañado reiteradamente a la población, prometiendo ahora sí su cumplimiento? La miseria de la población referida en *La sombra del caudillo*, ¿no es la misma que vemos alrededor?

Un ejemplo de cómo Martín Luis Guzmán representa la realidad, nos permite apreciar las ventajas de la novela para humanizar y aderezar con la misma realidad, un acontecimiento:

Romeo Ortega, miembro de la dirección del Partido Cooperatista (PC) le reclama a Jorge Prieto Laurens, en una sesión de la

¹⁰Monterde incluye, en el texto *La representación cinematográfica de la historia*, distintos aportes sobre el concepto de *verosimilitud*, que se define como lo “que tiene apariencia de verdadero”, lo que es “creíble por no ofrecer carácter de falsedad”. En la representación filmica se utiliza verosimilitud, ya que es indispensable que el espectador crea lo que ve para suscitar emociones y sentimientos que lo lleven a la reflexión. Si no hay verosimilitud, es imposible crear la identificación y complicidad con las imágenes.

Cámara de Diputados, en la que se había convocado a los miembros del PC a apoyar a Adolfo de la Huerta como candidato a la presidencia, lo siguiente:

No tienes derecho, Jorge, a llamarme traidor. Si yo soy callista, es porque tú, precisamente tú, exaltaste en mí este sentimiento político, haciéndome el elogio de la personalidad del general Calles y explicándome [...] que él es el único que representa los intereses de la Revolución [...] Si, fuiste quien me rogó que fuera a Nuevo León para estar cerca del general Calles, ¿con qué derecho, en razón y justicia, me llamas ahora traidor? Creo, por el contrario, ¡qué el traidor eres tú! (Dulles, 1989, p. 172).

Este suceso de la vida política real, en la que se muestra cómo el cambio de “bandera”, frecuente en aquella época, respondió sobre todo a intereses particulares respaldados en el discurso de la Revolución, encuentra su representación en la obra literaria y cinematográfica de la siguiente forma.

Asistimos al convivio que el gobernador de Toluca le ofrece al diputado Olivier (este personaje representa al diputado de la vida real Jorge Prieto Laurens), y a otros miembros del Partido Radical Progresista (PRP), quienes ante la indecisión de Aguirre para postularse como candidato presidencial, resuelven apoyar a Jiménez a cambio de algunos puestos en el próximo gabinete. Jiménez en principio acepta con la condición de que el PRP lo postule como su candidato en la convención. Dos días antes de la convención Jiménez llama urgentemente a Olivier para comunicarle que siempre no acepta el trato y que él (Olivier) puede hacer que la Convención se incline por otro candidato. Olivier, que ha sido burlado por Jiménez ya no puede cambiar los arreglos hechos en Toluca, además descubre que Catarino Ibáñez, gobernador y organizador de la convención hilarista, ha entrado en arreglos con el propio Jiménez. Indignado, Olivier no encuentra cómo descargar su furia, aprovecha cualquier pretexto para agredir a Catarino; éste, ya pasado de copas, responde durante la comida:

Señores ciudadanos [...] Aquí, mi amigo Emilio Olivier, que es buen revolucionario, como todos ustedes [...] buen revolucionario, digo, más que antes haya sido catrín, me dijo la semana pasada que habíamos de sacar candidato a mi general Hilario Jiménez [...] ¡Muy bien! [...] Luego, hace dos días, me dijo que ya no, que ahora el candidato había de ser el ciudadano general Ignacio Aguirre [...] ¡Muy bien! [...] Y yo, compañeros, les pregunto a ustedes, como revolucionarios conscientes y honrados: Al chaquetear de ese modo mi amigo Olivier, ¿no da pruebas de que si yo soy un farsante, como él me decía hace un rato [...] él, quiero decirlo, es más farsante que yo?

Martín Luis Guzmán pinta bien a sus personajes, describe su físico, gestos y actitudes; elabora un retrato perfecto de los “revolucionarios” de la época. Los datos históricos los “arropa” con la recreación de los ambientes de la vida cotidiana o del quehacer político de los sujetos. Las convenciones sociales, los ritos y tradiciones; las maneras de ejercicio del poder, los sentimientos, entre otras cosas; permiten hacer comprensible la historia y el sentido de las acciones humanas. Un ejemplo lo tenemos en el comportamiento del gobernador Catarino Ibáñez, quien aprovecha la visita de políticos de la capital para presumirles sus riquezas, fruto del “trabajo y ahorros” como buen político revolucionario.

LA CENSURA COMO CONTEXTO

Guzmán hace en su novela lo que la historia oficial no quiere o no puede: crea la historia en el momento que consigna hechos que han pretendido dejarse en el olvido, a través de la censura y la prohibición.¹¹ La historia de *La sombra del caudillo* no terminó con

¹¹ Julieta Ramírez consigna que en el trabajo de investigación para su tesis sobre *La sombra del caudillo*, se encontró que en la Hemeroteca Nacional y en la Hemeroteca de Puebla, los periódicos *El Universal* y *Excelsior* tienen extraviados los días 2 al 7 de octubre de 1927, justo la semana del asesinato del general Serrano, lo que cuenta hasta dónde se quisieron ocultar los hechos.

su publicación en 1938, ni con la reincorporación de su autor a las tareas políticas de los gobiernos posrevolucionarios. Tal vez sin pretenderlo, esta obra expone y denuncia mecanismos de poder insospechados y toca intereses creados desde el poder, esta cualidad hace que su vigencia se reitere continuamente.

La sombra del caudillo vuelve a estar en boca de muchos, la razón es la siguiente: en 1960, después de 25 años de intentar la adaptación fílmica de esta novela, el director de cine Julio Bracho logró la anuencia del presidente Adolfo López Mateos para filmar la historia. Sin embargo, antes del estreno y por órdenes de la Secretaría de Gobernación, a cargo de Gustavo Díaz Ordaz, se requisó el original, confiscaron las copias y se retiró toda la publicidad de la película. Ya como presidente, Díaz Ordaz, le pidió a Julio Bracho que no agitara, su película se exhibiría tarde o temprano pues contaba con la aprobación de las autoridades, aunque necesitaba tiempo. Julio Bracho murió en 1978 sin que la cinta se diera a conocer al público.

Para mí, [dijo Bracho], la prohibición significó un derrumbe. Un tremendo derrumbe como artista, moral primero y después también económico. Durante mucho tiempo me bloquearon en el Banco Cinematográfico: me llevaron hasta el filo del hambre. Y además, fui seguido y vigilado por la Procuraduría.¹²

La denominada “película maldita” del cine mexicano se estrenó en México treinta años después, el 25 de octubre de 1990, exhibiéndose con una copia muy maltrecha, sin ningún tipo de propaganda y

¹² Declaraciones hechas al periodista Francisco Ortiz Pinchetti en entrevista para la Revista *Proceso* en octubre de 1977. La prohibición de exhibir la película continuó, en 1978 unos meses después de la muerte de Bracho, en su natal Durango prepararon un homenaje en el que proyectarían *La sombra del caudillo*, en el último momento los organizadores recibieron un telegrama de la Secretaría de Gobernación determinando que la película no se exhibiría ni en Durango ni en ninguna otra parte (Ibarra, 2006, p. 166).

sólo durante una semana en la sala Gabriel Figueroa.¹³ El Sindicato de Técnicos y Manuales, productores de la película, que junto con los actores habían puesto su trabajo sin cobrar un centavo con la intención de recaudar fondos para la clínica médica de los actores, en vano pidieron que terminara la censura ni siquiera por el hecho de que la película había sido premiada en el Festival Cinematográfico de Karlovy Vary en Checoslovaquia, obteniendo primeros lugares por la mejor dirección para Julio Bracho y la mejor actuación de Tito Junco (general Ignacio Aguirre).

Las explicaciones que en su tiempo le dieron a Julio Bracho por la censura ejercida contra su película fueron una bola de enredos, se decía que la prohibición venía a petición expresa del Ejército Mexicano, o directamente de Gobernación. Según el secretario de Defensa, general Olachea, este cuerpo militar era denigrado en la película.¹⁴ Sin embargo, cuenta Bracho, el general Jacinto B. Treviño le envió una nota en la que le decía:

Sé que a mí me han colgado el sambenito de que yo prohibí *La sombra del caudillo*. Independientemente de que nos guste o no la película, lo cierto es que no fuimos los militares los que la prohibimos, fueron los políticos y concretamente el Secretario de Gobernación.

Así como en la novela y en la película, los candidatos presidenciales en lucha por el poder hicieron todo lo necesario para ser los ungidos; de ese mismo modo, denunció Julio Bracho, fueron los secretarios de Gobernación, Díaz Ordaz, Echeverría y Moya Palencia, los que prohibieron la exhibición de la película para cuidar su

¹³ Al igual que la novela, la película censurada también pudo conseguirse de manera clandestina y difundirse principalmente en círculos universitarios. Después de su estreno hubo dificultades para conseguir una buena copia, hasta hoy se puede adquirir con facilidad en formato DVD o verse en la página electrónica YouTube.

¹⁴ Al respecto el periodista José Alvarado escribió en la revista *Siempre* la siguiente aclaración: “No fueron los actores de Julio Bracho los que asesinaron a Serrano; fueron los militares. Son éstos los que denigran al ejército” (Luna, p. 275).

imagen y evitar algo que pudiera molestar a los militares. En vano resultó el discurso que el propio Martín Luis Guzmán hiciera como prólogo de la película, con afán didáctico y en una clara defensa de la política y del partido oficial, Guzmán trata de convencer a los espectadores que lo que van a presenciar son hechos que ocurrieron y pertenecen al pasado, y que nada tienen que ver con el México moderno y democrático que hoy (1960) se vive. En el mismo sentido, Julio Bracho declaró en 1959:

La Revolución ha llegado, afortunadamente, a un grado de madurez que puede hacer autocrítica. Presentar lacras de los gobernantes –desde el presidente hasta los diputados amordazados–, puede y debe presentarlo en imágenes. Para lección de los nacionales y para lección, asimismo, de todos los países de Iberoamérica que[...] verán en *La sombra del caudillo* el propio drama de su país (García Riera, 1986, p. 105).

Obviamente, Bracho se equivocó, la Revolución no había madurado lo suficiente como para presentar a las “lacras” de sus gobernantes. Tal vez debido a los índices de analfabetismo o al desinterés por la lectura que se dice hay en el país, las autoridades censoras consideraron que muy pocos conocerían la historia de asesinatos y corrupción a través de la novela. Pero la película resultó ser un verdadero peligro, ya que el cine posee la capacidad de atraer grandes audiencias que no requieren habilidades especiales para comprender lo que ven, por ello resulta ser un medio eficaz para la propagación de las ideas. El cine es, ante todo, un producto cultural que tiene la capacidad de acercarnos a hechos y fenómenos producidos en diversas sociedades, susceptible de constituir testimonios de historias vivas y humanas a través del documental y la ficción. Las imágenes que transmite ejercen enorme influencia sobre las ideas, opiniones y costumbres de los espectadores.¹⁵

¹⁵ El efecto que provoca el cine en el público ayuda también a adormecer la conciencia sobre la realidad, la periodista norteamericana Molly Moore escribió en

La censura cinematográfica, como parte de la historia que rodea al hecho fílmico, ha estado presente a lo largo de la historia del cine nacional,¹⁶ su estudio constituye una fuente de primerísima mano; ya que, por ejemplo, en el caso de la película *La sombra del caudillo*, ésta se convierte en una obra “insólita porque condensa algunos de los cabos sueltos que integran la maquinaria política de la que surgirá el partido oficial; dicho de otro modo, la realidad histórica desborda las precauciones y violenta las cerraduras que la desean arrumbar en la trastienda del pasado...” (Luna, 1984, p. 279).

La obra de Guzmán no sólo es histórica por el contexto que rodea a su producción literaria y fílmica, dicho contexto constituye por sí solo otra historia. *La sombra del caudillo* es una crítica de los aspectos negativos de la revolución y de los hombres que la dirigieron, también es una novela actualísima, porque evidencia los rasgos perversos de una cultura política que trasciende al tiempo y a los grupos y personas que ejercen el poder que abarca a la sociedad mexicana en su conjunto, ya sea porque se practica o se tolera; de tal forma que algunos de los componentes de dicha cultura han llegado a considerarse parte de la identidad nacional. Si así de trascendente es el fenómeno de la cultura política mexicana, ¿no es importante saber de dónde viene, cómo se entreteje, quién la ejerce, cómo se impone, cómo y por qué se tolera? Proponemos que un acercamiento al conocimiento de esta problemática sociopolítica para explicarnos el presente, nos la da el análisis de *La sombra del caudillo*.

The Washington Post, a propósito de la censura de la película *La Ley de Herodes*: “[...] no es noticia cuando el malo gana una elección en la vida real, pero si eso ocurre en el cine es un escándalo nacional” (Aviña, 1999, p. 2E).

¹⁶ Rafael Aviña hace un recuento de las películas, de contenido sociopolítico e histórico, enlatadas, mutiladas o de alguna manera censuradas, de acuerdo con los criterios de “moral pública” determinados por los gobiernos en turno: *¡Vámonos con Pancho Villa!* (Fernando de Fuentes, 1935); *Espaldas mojadas* (Alejandro Galindo, 1953); *El impostor* (Emilio Fernández, 1956); *El brazo fuerte* (Giovanni Corporal, 1958); *La sombra del caudillo* (Julio Bracho, 1960); *Rosa Blanca* (Roberto Gavaldón, 1961); *Rojo Amanecer* (Jorge Fons, 1989); *La Ley de Herodes* (Luis Estrada, 1999). Agregamos a la lista los intentos por censurar el documental *Presunto culpable* (Roberto Hernández, 2011).

LA PELÍCULA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

[...] ¿pueden contarse narrativas históricas a través del cine sin
que perdamos nuestras almas profesionales o intelectuales?

Robert Rosenstone

Ver una película en el salón de clase concita una multiplicidad de miradas, distintos puntos de interés y diversidad de interpretaciones, por ello, utilizarla como recurso en la enseñanza implica para el docente elaborar una planeación en la que defina el tema o temas a desarrollar, elabore una secuencia de actividades y una guía de observación que dirija la mirada de los estudiantes hacia los puntos que interesan en relación con el tema o temas previamente determinados (sin quitar el espacio para la expresión de las ideas personales que provoque la película), se puede decir que el éxito de la tarea en mucho depende del trabajo que el profesor debe desarrollar antes, durante y después de la proyección de la película.

Aplicación didáctica

1. Ubicación curricular, temas y contenidos

La sombra del caudillo ubica acontecimientos históricos del México posrevolucionario, justamente en el proceso que va del caudillismo a la institucionalización; comprender algunos hechos de este proceso, así como las características que permanecen y los cambios registrados en el país, es el objetivo principal del primer tema del programa *Institucionalización, desarrollo económico y educación, 1920-1970*,¹⁷

¹⁷ En el rediseño de las licenciaturas escolarizadas de la UPN Ajusco, este nombre cambió, pero el proceso de institucionalización en México sigue siendo un tema importante en los programas sociohistóricos en la medida que constituye el contexto en el que surge la SEP y otras instituciones que definieron la vida política, social, ideológica y cultural del siglo XX y lo que va del XXI.

correspondiente al segundo curso de Historia de México de las licenciaturas escolarizadas que se imparten en la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco y en otras sedes de la institución.

Con respecto a los contenidos temáticos, interesa trabajar el caudillismo, la cultura política posrevolucionaria, las instituciones y los valores ciudadanos. De los contenidos formativos importa desarrollar la ubicación espacio-temporal, la búsqueda y procesamiento de información, el análisis y la síntesis, presentación fundamentada de las ideas, “lectura” y crítica de otras fuentes históricas como la película, desarrollo de trabajos académicos en el nivel universitario.

2. Actividad de inicio

Se sugiere recuperar el contexto de la película a través de una investigación documental que los estudiantes hagan a partir de la pregunta ¿por qué *La sombra del caudillo* es la película maldita del cine mexicano? Se trata de solicitarles un breve escrito (en computadora, no más de tres cuartillas, a doble espacio, con mayúsculas y minúsculas, en arial 12, que incluya introducción, desarrollo, conclusiones y referencias bibliográficas¹⁸), que contenga datos de la película, como la ficha técnica, sinopsis, premios, resumen de su origen y de la historia de su censura,¹⁹ una explicación personal de por qué es la película maldita y un breve comentario sobre la investigación.

¹⁸ Ser tan indicativos en la elaboración de trabajos tiene beneficios para el docente y da buenos resultados: no lees textos tomados directamente de internet, las preguntas concretas obligan a respuestas personales, se desarrollan habilidades para presentar trabajos académicos formales (buena presentación), se practica la lectura y la escritura, entre otros.

¹⁹ Existen muchas fuentes de información para realizar este trabajo: la página electrónica de Maximiliano Maza, que contiene fichas sobre películas mexicanas, en <http://cinemexicano.mty.itesm.mx>; la obra de Emilio García Riera, *Historia Documental del Cine Mexicano*, cuyos volúmenes están divididos de acuerdo con el año de producción de las películas; Andrés de Luna publicó en 1984 *La batalla y su sombra. La revolución en el cine mexicano* y en 1988 la Revista *Proceso* se encargó ampliamente del tema en la edición del libro *La Sombra de Serrano*.

3. Presentación y visionado de la película²⁰

El profesor presenta la película recapitulando y ampliando la información obtenida por los estudiantes, expone su importancia para comprender los fenómenos sociales, además lee, explica y entrega una guía de observación previamente preparada. Se indica que no es pertinente responder durante la proyección, sino dirigir la mirada y la atención en los puntos del cuestionario. En el caso que nos ocupa las preguntas son:

- Cuándo y dónde: ubica el tiempo y el espacio de la historia representada.
- ¿De qué trata la película? Narra el argumento y destaca qué conflictos se plantean.
- Describe cómo la película representa el paso del tiempo y los espacios físicos.
- ¿Quiénes son los personajes principales, quiénes los secundarios y qué papeles representan?
- A través de ejemplos describe las características de lo que es un caudillo.
- ¿Qué papel tiene el pueblo en la película? Comenta empleando la descripción de escenas.
- Anota y describe cuál es la cultura política en la película a través de cinco ejemplos.
- En la película ¿cuáles son los comportamientos de un buen ciudadano y cuáles constituyen su contraparte?, ejemplifica y argumenta tus respuestas.
- Qué aspectos te llamaron más la atención.

²⁰ Para los fines de este ejercicio didáctico, se sugiere comenzar la proyección de la película después del minuto 12.22, pues el tiempo que se lleva en los créditos y la larga primera secuencia referida a la cita amorosa del general Aguirre con Rosario, tienden a distraer y cansar a los jóvenes y no proponen nada para la comprensión de los temas definidos.

4. Actividades después de la proyección

- Se pide a los estudiantes que revisen dos periódicos de circulación nacional o noticias en internet, de las tres últimas semanas, para extraer al menos cuatro noticias referidas a las prácticas políticas de los servidores públicos, líderes gremiales, funcionarios, ciudadanos, etcétera con el fin de establecer semejanzas y diferencias entre los comportamientos observados en la película y los de las noticias. El objetivo es relacionar pasado-presente para encontrar rasgos de una cultura política que perdura hasta nuestros días
- Organizados en equipos, los estudiantes elaboran una presentación Power Point²¹ en la que deben desarrollar los contenidos temáticos de la película (¿qué es y cómo se caracteriza el caudillismo?, ¿cuáles son las prácticas políticas derivadas de ese fenómeno? ¿Cuál es el papel de las instituciones y cuáles los valores ciudadanos?). La presentación deberá contar con 14 diapositivas como máximo, en las que incorporen imágenes y música ambiental, los textos sólo serán una guía de las ideas centrales para la exposición y explicación oral de los temas; la investigación documental realizada, las respuestas a la guía de observación, las noticias sobre cultura política, constituyen la materia prima para armar la presentación y fundamentar –a través de la comparación y el análisis– sus conclusiones y puntos de vista.
- Los estudiantes hacen sus presentaciones y se abre un espacio de debate con respecto a cada uno de los temas y de las aportaciones de la película para la comprensión de fenómenos sociohistóricos.

²¹ Solicitar tareas a los estudiantes con el uso de herramientas tecnológicas (presentaciones Power Point, producción de videos, líneas del tiempo, mapas históricos, representaciones gráficas, etcétera) y animarlos a complejizar sus exposiciones, ha sido sorprendente pues el manejo casi “natural” de éstas permite expresiones muy creativas e interesantes que redundan en el interés por la historia.

5. La evaluación²²

En el siguiente cuadro se resumen las tareas y lo que se evalúa de ellas, a partir de este esquema se puede elaborar una rúbrica u otro instrumento de evaluación más detallado, en el que se incluyan criterios y valores (calificaciones) para cada aspecto (muy bueno, bueno, regular, suficiente o deficiente; 10, 8, 6, 5, etcétera). No puede establecerse un tipo de evaluación definido de antemano, ya que los grupos de estudiantes tienen diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Algunas veces, las actividades alrededor de la película deben ser más sencillas y cortas, otras por el contrario, requieren actividades complejas que incluyen investigaciones más amplias y niveles elevados de análisis y participación. En otras palabras, el docente debe diseñar una estrategia de aprendizaje con el recurso cinematográfico, adecuado al grupo con el que trabaja.

Productos	Aspectos a evaluar
Ensayo sobre el contexto de <i>La sombra del caudillo</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Cumple con los requisitos formales (escrito en computadora, tres cuartillas, doble espacio, en letra arial 12, contiene introducción, desarrollo, conclusiones y referencias bibliográficas). – Da respuesta a la pregunta detonadora, incluye ficha técnica, sinopsis, historia de la censura y origen de la película, su punto de vista.
Guía de observación respondida	<ul style="list-style-type: none"> – Respondió a todas las preguntas de la guía e incluyó sus opiniones. – Ubicó el tiempo y el espacio de la historia proyectada. – Anotó con qué recursos la película representa el tiempo – Caracterizó con ejemplos al caudillismo, las instituciones, la cultura política y los valores/contravalores ciudadanos.
Información periodística sobre prácticas políticas	<ul style="list-style-type: none"> – Recopiló la información periodística y realizó un análisis de semejanzas y diferencias entre al menos cuatro ejemplos de prácticas políticas en la actualidad y las observadas en <i>La sombra del caudillo</i>.

²² “La evaluación es un procedimiento que permite la retroalimentación, ayuda a detectar deficiencias, le posibilita al maestro medir su propio desempeño, saber si está creando ambientes de aprendizaje adecuados a su grupo; conocer más a sus estudiantes y permite mediciones menos subjetivas[...]”, en <http://www.eduteka.org/Rubistar.php3>

Productos	Aspectos a evaluar
Presentación Power Point. (trabajo en equipo)	<ul style="list-style-type: none"> – La presentación incluye 12 dispositivas con imágenes, música de fondo y breves textos indicativos. – Desarrolla los cuatro contenidos temáticos. – Incluye la síntesis de los trabajos previos en el contenido temático. – Denota comprensión y manejo de los conceptos clave.
Exposición de P.P. (trabajo final)	<ul style="list-style-type: none"> – Evidencia su participación activa en la construcción del PP. – En su exposición denota comprensión del tema y manejo de conceptos. – Argumenta con fundamento sus puntos de vista.
Participación en debate y conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> – Se involucra activamente en el debate y conclusiones. – Expresa su experiencia con respecto al tipo de trabajo realizado. – Muestra tolerancia y respeto a la participación de otros con ideas distintas y contrarias.

CONCLUSIONES

Vivir la experiencia, a través de la representación cinematográfica, y estudiar conceptos y procesos históricos, posibilita que los estudiantes comprendan de manera significativa la historia. Sin dejar de lado la función político-ideológica inherente a esta disciplina, nos adscribimos al principio de que la historia tiene una importante función formativa misma que se desarrolla emulando en el salón de clase la metodología de trabajo del historiador, haciendo ejercicios de análisis de problemas de las sociedades de otros tiempos para ayudar a comprender las complejidades de cualquier fenómeno sociopolítico y cualquier proceso histórico en sus causas y consecuencias (Prats, 2007). Así, el saber hacer o, en otras palabras, la manipulación de las herramientas de la historia adquiere relevancia en el uso de recursos didácticos como el cine, pues además de incitar el interés por el conocimiento del pasado, dada su capacidad de reproducir la vida misma, también pone en juego experiencias de los estudiantes como la de “saber ver”, y a partir de la guía do-

cente, incorporar nuevos contenidos que implican “leer” y analizar textos audiovisuales, es decir, estudiar la historia desde otro lugar.

Poner en práctica algunos elementos de la metodología del historiador con fuentes audiovisuales, como elaborar preguntas, búsqueda de información, contrastarla y criticarla, analizar y comunicar los resultados por escrito y con otras representaciones gráficas, así como fundamentar y defender puntos de vista, trabajar en equipo, constituyen procedimientos que tienden a formar habilidades para realizar análisis sociohistóricos.

Pedir a los estudiantes que observen y describan cómo la película representa el tiempo y el espacio (los dos componentes fundamentales de la historia) propicia, en primer lugar, que haya conciencia de que la película no es la realidad, sino una representación de la misma; en segundo lugar, que las medidas del tiempo son convenciones sociales para ordenar y dar cierto sentido a la vida; en tercer lugar, contribuye a la “alfabetización” audiovisual en la medida en que analizamos los recursos que utiliza el cine para representar la realidad.

Para facilitar la comprensión de conceptos como caudillismo, institucionalización, cultura política, ciudadanía, la descripción “humana” que hace la película sobre ellos, permite aprehenderlos de tal modo que se tenga una caracterización de los mismos, para completar, contrastar, etcétera, con otras fuentes, obteniendo así un aprendizaje significativo.

Al descubrir la cinematografía mexicana, muchos estudiantes han manifestado su sorpresa por el desconocimiento que tenían acerca de las producciones del cine nacional, así como su aprobación a representaciones y argumentos como éste. Comentan que el argumento es muy superior a muchas películas comerciales ampliamente difundidas. La actividad de observar, comentar y ampliar la información sobre la película permite informar sobre otras fuentes de consulta para aprender historia, además de extender el horizonte cultural.

Hasta aquí mencionamos sólo una estrategia de enseñanza de la historia para iniciar el estudio del caudillismo y la cultura política de los años veinte del siglo pasado en México; el análisis de la película

La sombra del caudillo puede complejizarse o simplificarse según sea la intención del profesor y los estudiantes a los que se dirige.

REFERENCIAS

LIBROS

- Ayala Blanco, J. (1968). *La aventura del cine mexicano*. México: Era.
- Castro, P. (2005). *A la sombra de un caudillo. Vida y muerte del general Francisco R. Serrano*. México: Plaza y Janés.
- Dulles, J. W. (1989). *Ayer en México. Una crónica de la Revolución (1919-1936)*. México: FCE.
- Ferro, M. (1974). El cine “¿un contraanálisis de la sociedad?”. En J. Legoff & N. Pierre. *Hacer la historia*. Barcelona, España: Laia (III).
- Ferro, M. (1980). *Cine e historia*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- García Riera, E. (1970). *Historia Documental del Cine Mexicano* (tomo 9). México: Era.
- Guzmán, M. L. (1960). La sombra del caudillo. Castro Leal A. (compilador). *La novela de la Revolución Mexicana* (tomo I). México: Aguilar.
- Ibarra, J. (2006). *Los Bracho. Tres generaciones de cine mexicano*. México: UNAM
- Katz, F. (1999). *Pancho Villa* (tomo 2). México: Era.
- Luna, A. de (1984). *La batalla y su sombra. La revolución en el cine mexicano*. México: UAM-X.
- Meyer, E. (1976). *Testimonios para la historia del cine mexicano* (tomo 5). Cuadernos de la Cineteca Nacional. México: Secretaría de Gobernación/Cineteca Nacional.
- Monsiváis, C. (1976). Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX. *Historia general de México*. México: Colmex (IV).
- Monterde, J. E. et al. (2001). *La representación cinematográfica de la historia*. Madrid, España: Akal.
- Ramírez, J. (1997). *La sombra del caudillo. Análisis historiográfico de los discursos literario y cinematográfico*. Tesis de licenciatura en Historia. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Rosenstone, R. (1997). *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Barcelona, España: Ariel Historia.
- Valadés, E. (1990). *La Revolución y las letras. Dos estudios sobre la novela y el cuento de la Revolución Mexicana*. México: Lecturas Mexicanas.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

Aviña, R. (20 de diciembre de 1999). Primera Función: La Ley de Herodes libra la censura (p. 2E), *Reforma*.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Acuña, E. (2002). Rubistar, herramienta para construir matrices de valoración. Recuperado de <http://www.eduteka.org/Rubistar.php3>
- Álvarez, M. A. (2010). “...*Veamos una película...*” Aportes al debate sobre el cine, como herramienta didáctica. Recuperado de http://www.econ.uba.ar/www/institutos/epistemologia/english/marco_archivos/ponencias/Actas%20XIII/Trabajos%20Encuentro%20Catedras/Alvarez%20M_juego%20de%20roles.pdf
- Alvira, P. (2011). *El cine como fuente para la investigación histórica. Orígenes, actualidad y perspectivas*. Revista digital de la escuela de historia, año 3 (4). Recuperado de <http://www.revista.ishir.comicet.gov.ar/index.php/RevPaginas/article/viewFile/83/98>
- Caparrós, J. M. (2011). *Nueva propuesta de clasificación de películas históricas*. Recuperado de <http://www.cinehistoria.com/?p=3867>
- Ferro, M. (2005). La Historia en el cine. En Istor, Año V (20). México: CIDE. Recuperado de http://www.istor.cide.edu/archivos/num_20/presentacion.pdf
- García Riera, E. (1986). *Julio Bracho. 1909-1978*. México: UdeG.
- Maza, M. (2001). *Más de 100 años de Cine Mexicano*. Recuperado de <http://cine-mexicano.mty.itesm.mx/peliculas/sombracaudillo.html>
- Meyer, E. (1976). *Testimonios para la historia del cine mexicano* (tomo 5). Cuadernos de la Cineteca Nacional, Secretaría de Gobernación-Cineteca Nacional. México.
- Prats, J. (2007). *La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. Histodidáctica*. Enseñanza de la Historia y Didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica>
- Ramírez, P. (8 de abril de 2009). *Vivir en el error*. Revista Electrónica Equinoxio, Recuperado de <http://equinoxio.org/columnas/vivir-en-el-error-3556/>
- Valle, E. A. (2007). Cine e historia: sobre la utilización de los documentos vídeo en la enseñanza de la Historia. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/nuevastecnologias/valle-cine%20e%20historia.pdf>, consultado julio de 2011
- Valle, E. (1996). *El segundo disparo*. México. Planeta. Recuperado de <http://www.hectorrodriguezespinoza.com/noticias.php?categoria=27>

CAUSALIDAD HISTÓRICA. UNA PERSPECTIVA DIDÁCTICA PARA SU APRENDIZAJE

Mónica García Hernández

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Pensamos que el estudio de la causalidad es uno de los puntos medulares de la enseñanza de la historia por tratarse de una categoría articuladora que toca la problemática epistemológica, de aprendizaje y didáctica del conocimiento histórico. Conocer y aprender historia consiste en aprender los hechos y la conexión causal de esos acontecimientos (Perffetti, Britt, Rouett y Masson, 1992). Sin embargo, observamos que son pocas las prácticas de enseñanza que favorecen su desarrollo. Parcialmente, la respuesta la tenemos en que históricamente la enseñanza de la historia en la escuela cuenta con una tradición que ha cultivado un conocimiento anecdótico con énfasis en la repetición y memorización, en donde las causas y sus consecuencias son entendidas como información fáctica e ideas unívocas sobre los hechos históricos, en detrimento de su comprensión y explicación múltiple generada por el análisis, la crítica y la reflexión.

Un buen número de tareas de aprendizaje y enseñanza por las que se evalúa el conocimiento histórico escolar sin mucha trans-

parencia de los criterios seguidos, consisten en la comprensión y explicación escritas de los contenidos, principalmente sobre un cúmulo de conceptos y datos (contenidos declarativos) considerando marginalmente o excluyendo el desarrollo de habilidades metodológicas y de razonamiento (contenidos procedimentales), así como el análisis ético, toma de postura o valoraciones (contenidos actitudinales) para aprehenderlos y aprenderlos de manera integral. Encontramos que tales tareas le resultan ajenas al estudiante y poco motivadoras para su participación activa, dificultando así la recuperación crítica de sus concepciones previas.

No obstante la importancia del estudio de la causalidad histórica preocupa el trabajo didáctico desvinculado de una perspectiva integral sobre la disciplina y su problemática, así como el trabajo didáctico descontextualizado de las características culturales y cognitivas del estudiante.

Ante este contexto, nos preguntamos ¿cómo puede contribuir a la construcción, evaluación y análisis de la causalidad histórica el desarrollo de tareas textuales significativas?, ¿qué aspectos del desempeño causal se ven favorecidos?, ¿y cuáles presentan dificultades?

Expuesto lo anterior, en este trabajo en principio abordaremos los fundamentos conceptuales de las tareas textuales en la construcción causal y los lineamientos para su elaboración y andamiaje,²³ después continuaremos con la propuesta de su evaluación; posteriormente, expondremos algunos ejemplos de esta construcción. Y por último, plantaremos una serie de comentarios en relación con el desarrollo del aprendizaje causal como parte de la enseñanza de la historia.

²³ El concepto de andamiaje, aportado por Jerome Bruner, pone el acento en la actuación docente para apoyar el desarrollo del aprendizaje, particularmente de su papel mediador entre la lógica del estudiante y el alcance de la tarea para que de éste se apropie la lógica de la disciplina (contenido histórico).

TAREAS TEXTUALES Y CAUSALIDAD

La producción escrita ocupa un papel central para el desarrollo de la causalidad, ya que la escritura es una herramienta que usan los historiadores para pensar, imaginar y organizar las ideas sobre el hecho del que se pretende dar cuenta, “cuya dificultad es la dificultad de la misma Historia” (Woodcock, 2005, p. 6).

Para el desarrollo de la causalidad histórica mediante tareas textuales es importante considerar los procesos de su construcción desde dos ángulos:

1. En el caso del estudiante (autor) su carácter de reconstrucción interpretativa con distintas dimensiones y niveles de análisis que da respecto a los hechos y procesos, porque las explicaciones expuestas en el texto no son realmente las causas, sino una reconstrucción conceptual de cómo las entiende (Barca, 1998; Pozo y Carretero, 1989).

Nuevamente, en el caso del estudiante, trata de una noción y habilidad de orden superior, compleja y vertebrante del razonamiento histórico, porque cuando escribimos la explicación de un hecho desarrollamos y ponemos en juego una diversidad de habilidades de pensamiento (conceptual, social y complejo) y de razonar de la historia (como contextualizar, la temporalidad, la empatía, el relativismo, la imaginación).

2. En el caso del docente es pertinente abordarla como un contenido procedimental (Trepát, 1995) que ponga el acento en el andamiaje de las estrategias de elaboración y manejo de elementos causales (que expondremos más adelante) para la construcción de una explicación escrita, aclarando que con estas estrategias se usan e integran contenidos declarativos y actitudinales sobre el hecho y procesos históricos.

Con las anteriores precisiones y para el logro de un aprendizaje causal es de suma importancia cuidar la calidad del andamiaje sobre el proceso de elaboración del texto y no sólo del producto escrito, pues lo fundamental es que el alumno encuentre el sentido

de lo que escribe para que pueda organizar ideas, datos y construir argumentos y opiniones (Evans y Pate, 2007).

La historia hace referencia a concepciones y prácticas de mundos que pueden parecernos no sólo dispares, sino ajenos, y a veces hasta extraños a nuestra época y presente. La simulación de escenarios con características del presente para viajar al pasado es una estrategia que tiene como propósito acercar a los estudiantes a estos mundos, sin tratar de que tales escenarios sean la sustitución de la historia como práctica social viva, construida por todos según el tiempo y el espacio.

Ante la idea de favorecer la calidad del andamiaje, consideramos pertinente realizar tareas que simulen situaciones complejas vinculadas con el mundo real y con la vida cotidiana, que involucren varias soluciones y una toma de postura, que desafíen y motiven al estudiante para escribir sobre su comprensión y explicación del hecho histórico. Wolfé y Goldman (2005) señalan que el razonamiento histórico puede ser apoyado por un diseño sistemático de tareas y textos.

En este sentido, proponemos el desarrollo de una serie de tareas textuales centradas en el desempeño causal del estudiante. Exponemos las características de dichas tareas en la experiencia de investigación de un estudio de caso cualitativo, que vivimos con tres grupos de estudiantes universitarios de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco, las cuales consistieron en la puesta en práctica de una secuencia didáctica en la que trabajamos criterios causales para que los alumnos elaboraran escritos sobre la explicación de un tema histórico. Las tareas textuales e instrumentos de evaluación utilizados fueron enriquecidos con la opinión de profesores de historia y especialistas en evaluación de instrumentos.

Las tareas textuales se basaron en la elaboración de escritos desde la asunción de distintos sujetos sociales por parte de los estudiantes para expresar sobre el hecho histórico. Los estudiantes construyeron cuatro textos, tres narrativo-expositivos (una caja de recuerdos,

una reseña periodística y una carta) cuyo propósito fue dar cuenta de los momentos de la construcción causal (contextualización, desarrollo y consecuencias) del hecho estudiado en concordancia con los momentos de inicio, desarrollo y cierre de una unidad temática, en este caso sobre el movimiento estudiantil del 68. El cuarto texto fue académico (situación problema), pensado para poner en juego la contextualización y las relaciones pasado-presente.

Para la elaboración de cada una de las tareas textuales fue necesario el estudio previo sobre el tema. Nos centramos en un número reducido de fuentes de consulta, caracterizados por textos cortos, de lenguaje poco especializado y de géneros diversos (una lectura académica, una novela, lemas, consignas, grabados, fotografías y un hipertexto). Este estudio previo se acompañó de la elaboración colectiva de gráficos en los que se tenían que identificar, relacionar y discutir causas y consecuencias.

En la *caja de recuerdos* pedimos al estudiante se imaginara como estudioso de movimientos sociales, cuya misión era elaborar un escrito dirigido a futuras generaciones, que testimoniara cómo era el mundo y México en esa época. Con este escrito se buscaba que el estudiante desarrollara su imaginación para la contextualización de los orígenes del movimiento estudiantil del 68, y le solicitamos asumiera el rol de un estudioso para que pudiera tomar distancia con este hecho histórico.

Con respecto a la *reseña periodística*, el estudiante se debía visualizar como un periodista extranjero, cuya tarea era la de informar sobre el desarrollo del movimiento del 68 en México, para lo cual se pedía la contextualización del hecho. Con esta idea de la reseña se pretendía que el estudiante diera cuenta del proceso, cambios y continuidades desde su origen hasta el término formal de las movilizaciones del 68 en México. Le solicitamos que fuera un periodista por la función que desempeña este tipo de profesional en el ejercicio por el derecho a la información sobre los hechos, y que fuese extranjero con intención de que tomara distancia respecto a la visión interna que como mexicano pudiera tener sobre el proceso histórico en cuestión.

En la tarea *la carta*, el estudiante debía ser un personaje histórico que hubiera participado en el movimiento del 68, desde el cual escribiera sobre los orígenes, desarrollo y consecuencias del 68. Elegimos el formato de la carta por su carácter personal. En este caso nos interesaba que el alumno se involucrara como uno de los sujetos participantes para conocer su postura respecto a la comprensión y explicación del hecho histórico. Considerábamos que en este texto, el estudiante tendría antecedentes suficientes para asumir una postura documentada y analítica.

La caja de recuerdos y la reseña permitirían al participante ir abordando las dos primeras partes del tema histórico (orígenes y desarrollo). La carta tuvo la función de cierre e integración de dicho tema. Titulada *¿Por qué participé en el 68 y cuáles fueron las consecuencias en mi vida, el país y el mundo?*, la carta complejiza la tarea al solicitarse el manejo del espacio personal, nacional y mundial, así como del tiempo corto, largo y a muy largo plazo.

La *situación problema* planteaba que el estudiante, ya como profesional, elaborara una propuesta de solución ante casos hipotéticos de conflicto entre padres, que vivieron el movimiento estudiantil del 68, y sus hijos sobre temas de sexualidad, género y política. La distancia para la toma de postura estaría dada por: *a)* el manejo de los aspectos causales contemplados en las rúbricas y *b)* por las relaciones pasado-presente que tenía que establecer para resolver el caso. El énfasis estuvo puesto en una situación de tipo profesional con el objetivo de conocer cómo los estudiantes “aplicaban” e integraban estos aspectos causales a un caso concreto o problema.

Cuando los estudiantes analizaron las fuentes de consulta, los equipos trabajaron la construcción de gráficos causa-consecuencias y elaboraron los cuatro textos, se incluía una instrucción en la que se les pedía como requisito que se pensarán como una persona de la época en cuanto necesidades, ideales y valores; asimismo, que pensarán en la sociedad de ese tiempo en cuanto a los problemas, cultura y respuesta dadas con la finalidad de que se alejaran de una perspectiva presentista sobre el hecho histórico.

Elaboramos un formato que apoyara la realización de cada uno de los textos anteriores. Este formato constaba de tres partes: la primera describe el propósito y características de la situación propia de cada texto (qué era y qué pretendía la caja de recuerdos, la reseña periodística, la carta y el caso); una segunda parte de preguntas guía con criterios causales específicos para organizar la comprensión y explicación escritas, cuyas preguntas funcionaran a manera de hipótesis que favorecieran la escritura y se convirtieran en oportunidades para desarrollar argumentos (Van drie y Van Boxtel, 2003), y una tercera parte que pedía seguir la rúbrica²⁴ del texto para su construcción y autoevaluación.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE CAUSAL

Como parte de un andamiaje sobre el proceso y no sólo del producto, así como de un diseño sistemático de tareas y textos, pensamos que es indispensable precisar la evaluación (criterios e instrumentos) de las tareas vinculada al proceso de aprendizaje y enseñanza causales, que nos permita seguir dichos procesos para su mejora. Desde este interés acompañamos la elaboración de las tareas textuales con rúbricas.

Con el manejo de rúbricas buscamos el desarrollo del desempeño o ejecución causal más allá del aprendizaje declarativo sobre un hecho histórico, así como apoyar el proceso formativo del aprendizaje del estudiante. Usamos las rúbricas como estrategias de enseñanza e instrumentos de evaluación.

Las rúbricas constituyen estrategias que apoyan la enseñanza en dos sentidos. Por una parte, posibilitan al docente la comunicación de sus expectativas, la exploración de los aprendizajes de sus alumnos,

²⁴ Las rúbricas son instrumentos constructivistas orientados al andamiaje y evaluación de aprendizajes complejos. Están organizadas en filas que especifican los aspectos, categorías o rubros a evaluarse previamente definidos y en columnas que marcan y describen los niveles de desempeño de cada uno de estos aspectos.

la conjugación de instrucción con evaluación, la generación de condiciones que proporcionen los apoyos necesarios para la construcción de las ejecuciones esperadas, así como la recuperación de las reflexiones y el otorgamiento de la retroalimentación oportuna para y con los estudiantes. Por otra parte, permiten al estudiante ser consciente de sus estrategias y recursos (sociales, culturales y cognitivos) para resolver los problemas que le supongan las demandas en las rúbricas, ya que éste conoce con anticipación los criterios de evaluación del aprendizaje y con ello puede prepararse. Aunado a esto posibilitan la reflexión y la autoevaluación que implica el trabajo autodirigido (Díaz Barriga, 2006).

Las rúbricas como instrumentos de evaluación se centran en la calidad o valoración cualitativa del desempeño o ejecución real de los estudiantes, que vincula lo conceptual y lo procedimental, en relación con tareas situadas, abiertas y complejas, que replican de manera real o realista la riqueza de la diversidad del contexto problemático que enfrentan los expertos (diríamos los historiadores) ante problemas de la vida (Palm, 2008).

Las rúbricas de cada uno de los textos se estructuraron a partir de la revisión y ampliación de los criterios causales y categorías propuestos por Pozo y Carretero (1989), Jacott, Lopez-Majón y Carretero (1997), Voss, Carretero y Kennet (2004) y Montenero y Méndez (2008). Consideramos los siguientes tres criterios principales y su desglose:

Criterio 1. Exposición de causas. Versa sobre el tipo de causas por las que se inclina una persona para exponer el hecho histórico. Comprende las categorías causas intencionales (refiere a la comprensión y explicación del hecho desde los sujetos históricos) y causas estructurales (trata de las circunstancias, condiciones o contexto desde las que se comprende y explica el hecho). Nos interesamos por la riqueza de su descripción y por las relaciones entre causas e importancia.

Varias de las preguntas guía sobre los sujetos históricos que usamos fueron: ¿cuáles son los personajes...? , ¿cuáles los grupos so-

ciales...?, ¿cuál es la postura de...?, ¿cuál es su ideología?, ¿cuál es su punto de vista...?

Con base en estas preguntas, la siguiente cita nos ilustra lo que una participante comenzó a escribir en su primer texto acerca de la postura, ideología y punto de vista de los estudiantes como uno de los grupos sociales protagónicos del movimiento estudiantil de 1968.

Los jóvenes estaban convencidos de que podían combatir al mal gobierno y heredar a las nuevas generaciones un mejor futuro, los estudiantes **buscaban, democracia, reconocimiento del cambio del papel de la mujer en la sociedad, igualdad y equidad, libertad de expresión, libertad sexual, no discriminación y un gobierno justo** (folio Sof, cj, 2).²⁵

Sobre el contexto hicimos preguntas como ¿cuáles son las circunstancias políticas, sociales, culturales, económicas que...?, ¿cómo se relaciona la acción de los sujetos con estas circunstancias?

Veamos un ejemplo de descripción a partir de estas preguntas.

[...] la Revolución Cultural no solo es petición de México, se ha sabido que estas ideas vienen de todo el mundo de los diversos continentes, el detonante principal ha sido la Guerra de Vietnam donde ha muerto tanta gente, con la cual **estudiantes del mundo se han unido para protestar en torno a esta guerra**. En muchos países de América se han escuchado informes acerca de diversas huelgas y movimientos por **inconformidad hacia los gobiernos represivos y autoritarios**. [...] mucha ideología e intereses por parte de los jóvenes estudiantes se da a raíz de los movimientos que surgen en todo el mundo desde la libertad de expresión, la igualdad de género, **la libertad sexual, lucha por los derechos civiles**, igualdad entre las razas principalmente por la raza negra en Estados Unidos encabezando el movimiento

²⁵ En estas referencias, la nomenclatura presentada es la siguiente: las letras mayúsculas con una o dos minúsculas indican el nombre del estudiante; las siguientes letras minúsculas se refieren a la tarea textual (*cj* significa caja de recuerdos, *r* es reseña y *ct* es carta), y el número corresponde a la página donde se localiza el extracto.

Mater (*sic*) Luther King, y el suceso que a mi parecer es el más revolucionario es la **participación activa de la mujer** en la sociedad (folio D, r, 5).

Criterio 2. Descripción de las relaciones. Trata sobre la organización (tipo de vínculos y estructura) de las causas que maneja una persona en la comprensión y explicación del hecho histórico. Engloba las categorías de relaciones cronológicas, internas o de continuidad, externas o de simultaneidad y relaciones pasado-presente. Particularmente nos pareció necesaria la variedad, coherencia, integración y papel de tales relaciones.

Algunas preguntas guía sobre relaciones causales fueron: ¿cuáles son los hechos y momentos clave en el desarrollo del hecho?, ¿cuáles son las fechas para marcarlos?, ¿cuáles son las causas internas y cómo se relacionan?, ¿cuáles las externas y cómo se articulan con las internas?, ¿cuáles las consecuencias a corto plazo?, ¿y a largo plazo?

El segmento que presentamos a continuación muestra las relaciones entre causas internas y externas.

Aunque se dieron manifestaciones casi simultáneas alrededor del mundo y las protestas eran por demandas similares, **la situación de los demandantes europeos o de los estudiantes de E.U.A respecto a las nuestras no era la misma**, pues si bien no estábamos pasando por crisis económica, la posición de nuestro país con respecto a los otros era de suma desventaja, pues mientras **Europa occidental y Estado Unidos eran países primermundistas, México como país tercermundista tenía una economía dependiente**, por lo tanto no todos teníamos las mejores condiciones de vida (folio Lis, ct, 5).

Criterio 3. Manejo del contenido. Se centra en la calidad y extensión del contenido, de los argumentos y de términos especializados. Abarca las categorías sobre desarrollo de ideas y de datos. Nos concentramos en el uso selectivo, estructurado y analítico de la información.

En este criterio no usamos preguntas guía, sino la parte de la rúbrica que orientaba este criterio (ver cuadro 1).

Los anteriores criterios causales son congruentes con varias de las características de lo que Wittrock y Baker (1998) llaman un texto causal como son el planteamiento de los hechos y procesos a partir del establecimiento de su contexto histórico, la extensión y profundidad de la elaboración de ideas, el empleo de conocimiento previo, múltiples ilaciones y esfuerzo por definir, articular y reflexionar las relaciones entre aspectos.

Calificación de las rúbricas. Planteamos que sea tanto cualitativa como cuantitativa. Para ello determinamos cuatro niveles de desempeño: el de novato puntuado con 1, el de limitado con 2, el de competente con 3 y el de distinguido con 4.

El *desempeño novato* se entiende como el punto de referencia en el proceso de construcción causal, en el cual el participante comienza a manejar conocimiento y habilidades que exigen la descripción de determinados aspectos y categorías. Mientras no poseamos la preparación específica para un desempeño, todos somos novatos para llevarlo a cabo.

El *desempeño distinguido* representa el ideal del aprendizaje causal experto, mostrado por el conocimiento y habilidades amplias y profundas relacionadas con la estructura disciplinaria. Son pocos los expertos en un ámbito de acción, pues la complejidad de este desempeño abarca múltiples aspectos que implican un proceso largo de preparación.

Los desempeños limitado y competente muestran momentos de desarrollo clave en el proceso de construcción, de ahí la importancia de su seguimiento.

En el *desempeño limitado* el participante incorpora parcialmente conocimientos y habilidades para el manejo de algún aspecto y categoría causal. Esto significa que no considera todos los elementos ni los integra, y tiene sesgos que interfieren con la calidad de la ejecución.

El *desempeño competente* se define como el manejo preciso y variado de conocimientos y habilidades para ejecutar con consistencia y amplitud analítica un criterio y categoría causales.

Las rúbricas fueron manejadas tanto por los estudiantes como por la docente. En el primer caso, les permitió autoevaluar su desempeño causal expreso en el texto elaborado. En el segundo, pudimos hacer nuestra propia evaluación y compararla con la del estudiante. En general hubo una alta coincidencia entre ambas calificaciones.

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN CAUSAL

Al inicio de la experiencia de investigación los estudiantes mostraron contar con escasos antecedentes sobre el tema, al final lograron algunos avances en su desempeño. En los dos siguientes incisos exponemos ejemplos prototípicos de las principales tendencias en la construcción causal²⁶ de tales estudiantes.

Aprendizajes causales favorecidos

Exposición de causas (intencionales y estructurales). Al principio de esta experiencia, la mayoría de los estudiantes tenía una descripción poco variada de aspectos intencionales (sujetos históricos) con escasa o nula consideración del contexto, así como carencia de relaciones claras y explícitas entre estos elementos causales, todo ello redundaba en una opinión con mínimos datos e ideas documentadas y poca exposición de argumentos; lo anterior se puede observar en el desempeño novato para explicar el papel del sujeto histórico colectivo iglesia, como se presenta a continuación.

[...] comienza el tema sobre la pastilla anticonceptiva a darse mundialmente, **la iglesia interviene diciendo que era malo**, ya que los hijos que

²⁶ Si bien los tres criterios causales y sus categorías responden a aspectos diversos, en el discurso escrito del alumno aparecen relacionados, por lo que en el análisis de una categoría y criterio particular articulamos los demás aspectos causales que nos permiten dar cuenta de la riqueza del proceso de construcción.

uno tenía era los que les mandaba dios, se rompía una estructura familiar, en donde **la mujer** ya tenía la opción de tener o no hijos y tener relaciones sexuales más liberales, **con esto se quiere decir que los estudiantes se liberalizan en esta forma de pensar** (folio LU, cj, 1).

Al final de la secuencia, muchos estudiantes mejoraron su desempeño al enriquecer la descripción de causas dado el manejo documentado de ideas y datos, y por la consideración de puntos de vista diversos y opuestos entre sujetos históricos. Dicha descripción fue contextualizada al explicitarse las circunstancias en que los sujetos se relacionan entre sí, como se puede observar en el siguiente párrafo, el cual ilustra el desempeño competente respecto a la comprensión de la iglesia como sujeto histórico.

En todos los sectores había posiciones divididas, estaban los que nos apoyaban incondicionalmente y quienes de plano nos condenaban y estaban totalmente de acuerdo con la forma en que el gobierno nos agredía, no fue la excepción con algunos miembros de **la iglesia católica**, pues por un lado estaba **la posición ortodoxa** que se negaba a aceptar nuestras demandas e incluso las condenaban por ejemplo el derecho a ejercer una sexualidad más libre, sobre todo el hecho de que **manifestaban su ideología con Teología de la Liberación**, que justificaba la participación de sacerdotes en **las guerrillas y luchas contra imperialistas** que se desarrollaban en los países pobres de **América Latina, Asia y África**, así como estar a favor de practicar el amor libre, organizar sindicatos y dar **apertura a las nuevas prácticas sexuales en lo que se refería al concubinato, el aborto y la homosexualidad** (folio G, ct, 3).

Relaciones causales (cronológicas y de continuidad). La siguiente cita ejemplifica el desempeño limitado en las relaciones cronológicas que en un principio presentaron muchos de los estudiantes al incluir sólo la fecha y el lugar del evento (la Marcha del Silencio); no hicieron precisiones y tampoco expusieron el propósito e importancia del hecho, y sólo mencionaron uno que otro sujeto histórico.

El 13 de septiembre se celebró la manifestación del silencio, a lo largo del Paseo de la Reforma. Se unieron a ella **grupos populares**. En respuesta a que el presidente había dicho que **las protestas sólo eran relajos y escándalos sin sentido alguno** (folio EV, r, 5).

El fragmento que sigue ejemplifica el desempeño competente respecto a la construcción de relaciones cronológicas que tuvo la mayoría de los estudiantes al final de la secuencia, pues además de la fecha sobre la Marcha del Silencio, introducen otra fecha antecedente, lo cual especifica y relaciona una variedad de sujetos históricos, señala el carácter “nacional” y “nacionalista” del movimiento ligado a esta marcha, apoyándose en ideas específicas documentadas, todo lo cual contribuye a la comprensión del significado e importancia de tal marcha.

[...] aunque los estudiantes estaban atemorizados por la respuesta del ejercito **el 27 de agosto el CNH decidió marchar en silencio el 13 de Septiembre**, cuando entraron al centro los padres de familia y vecinos les aplaudían, [...], este movimiento se caracterizó por ser nacional al tocar a todo territorio nacional de alguna manera y nacionalista pues reafirmaba el discurso de la revolución mexicana y **debido a las críticas del gobierno los estudiantes deciden utilizar íconos de la historia patria** (folio Pat, r, 6).

La calidad de los datos, argumentos y términos especializados. Los estudiantes iniciaron y, una buena parte de ellos, se mantuvieron en un desempeño limitado, esencialmente porque enunciaron datos de distinto tipo (geográficos, de personajes, acontecimientos, movimientos, agrupaciones, entre otros) sin un desarrollo de ideas específicas y además carente de argumentos, tampoco hay manejo de términos especializados como se ilustra en la cita siguiente.

[...] los estudiantes organizaron movimientos de protesta contra la guerra en Vietnam, no obtuvieron grandes cambios; en **Estados Unidos** el

país apoyaba la **guerra de Vietnam**, surgieron protestas del **movimiento feminista**, se vivía el **movimiento negro con Martin Luther King y con Malcom X** y sus **panteras negras** (folio Pat, ct, 3).

Otra parte importante de los participantes desarrollaron un desempeño competente, que si bien podían usar menos datos, plantearon una idea central apoyada en su descripción con ideas específicas articuladas a estos datos documentados para dar cuenta de las causas. Todo lo cual da contenido y coherencia a la argumentación. Además de que utilizaron términos especializados que permiten precisar y enriquecer la exposición de ideas. Veamos un ejemplo.

Hablemos de un conflicto racial vivido, claro, en Estados Unidos, **por un lado Martin Luther King**, quien desarrolla una labor crucial al frente del Movimiento por los Derechos Civiles en Estados Unidos para los afro-americanos reclamando el derecho al voto, para extender el acceso pleno a los derechos civiles y la igualdad ante la ley a los grupos que no los tienen, principalmente no violenta, además participando como activista en numerosas protestas [...]. **Y por el otro lado, Malcom X** quien lucha por esos mismos ideales pero **a través de la violencia ideas** retomadas poco después por el **partido de las panteras negras** (folio Ch, ct, 3).

Aprendizajes causales limitados

La construcción de relaciones simultáneas. Esta construcción se caracterizó por la descripción incompleta y, en algunos casos, exclusiva de los aspectos estructurales sobre la de los intencionales. No obstante la importancia que los estudiantes otorgaron a las causas mundiales con respecto a las nacionales, en la comprensión y explicación de los orígenes del hecho histórico en cuestión, llama la atención que los participantes no hayan avanzado un aprendizaje más profundo acerca de las causas externas, particularmente las de carácter estructural.

En el panorama internacional se tenía un reciente recuerdo de **la revolución cubana, el comienzo de la mistificación de Ernesto Che Guevara** por su muerte trágica en la aventura boliviana[...]

También tuvo mucho que ver la espontaneidad y la conjugación de diversas demandas que en años anteriores, diversos sectores de la sociedad ya habían manifestado, **por ejemplo en México** los estudiantes retomaron **demandas de maestros, médicos, ferrocarrileros e invitaron a la libre participación** (folio Isa, r. 1).

Este fragmento señala datos e ideas acerca de la Revolución cubana, luego da paso a la exposición de sujetos históricos en México, y sin mayor explicitación señala relación entre las demandas de éstos con la Revolución cubana. El paralelismo causal entre estos dos puntos tiene que inferirlo el lector sin que haya suficientes ideas y datos para ello, por lo que ubicamos esta construcción textual en el desempeño limitado.

Caso distinto es el siguiente extracto, también organizado en dos párrafos de semejante extensión, el cual consideramos muestra un desempeño competente, porque establece una comparación de la fecha 1958 de lo que sucedía en México y el contexto en Cuba, comparación fortalecida en la expresión “México apoyó esta lucha brindándole el apoyo a Cuba”. Todas estas son evidencias conceptuales y fácticas que explicitan las relaciones de simultaneidad en tiempo y espacio precisos entre dos hechos históricos antecedentes al 68, como son el movimiento ferrocarrilero y la Revolución cubana.

Recuerdo hace 10 años aproximadamente en 1958 se genera un movimiento ferrocarrilero [...], este movimiento comenzó a despertar al pueblo, ya que se pedía la necesidad del cambio en las condiciones de vida del proletariado [...].

En 1958 estalla de igual manera una lucha entre Cuba y Estados Unidos, Cuba en parte quería independizarse de Estados Unidos y generar ingresos al propio país y no rendir cuentas a otros países, México apoyo esta

lucha brindándole el apoyo a Cuba para que pudiera tener una revolución en su gobierno (folio E, cj, 3).

El establecimiento de las relaciones pasado-presente. Predominó el desempeño novato y limitado, debido a que los estudiantes manejan pocas ideas, datos y argumentos, se enfatizan las causas intencionales (sujetos históricos) sin una contextualización precisa, como se puede observar en el siguiente fragmento.

Mas tarde y ahora como ya es costumbre las mujeres lograríamos tener el derecho a votar y tener una libertad que se desarrollaría **poco a poco con el paso del tiempo** hasta lograr una mayor igualdad y derechos **como la planificación de la familia y el uso de los métodos anticonceptivos** de manera más libre (folio, Na, ct, 11).

El párrafo que sigue ilustra un desempeño competente, por el manejo de las ideas, los datos o ejemplos considerados al exponer los avances sobre puestos de trabajo, cambio de roles y creación de leyes, además de los datos sobre la situación en España como parte de los cambios en la condición de las mujeres en la actualidad.

Las derivaciones a nivel social y cultural del movimiento estudiantil del 68 [...] se reflejan en varias situaciones como es la **participación activa de las mujeres** tienen una **mayor presencia en la vida laboral del país**, logrando ocupar puestos importantes que en épocas anteriores sólo podían ocupar los hombres, como en **España donde el gabinete ministerial en 2008 fue integrado en su mayoría por mujeres.** También **el cambio de roles**, donde ya no solo el hombre trabaja para mantener el hogar, **la mujer sale a trabajar o es la cabeza de familia**, se ha logrado crear leyes que protegen a las mujeres del abuso doméstico (folio H, ct, 14).

La calidad de las ideas, argumentos y términos especializados. Gran parte de los participantes presentaron escaso avance de su desem-

peño inicial al final de la secuencia didáctica, ubicándose en el nivel limitado, como lo ejemplifica el siguiente párrafo.

La escuela pública, en particular la Universidad ha incrementado su matrícula. Un 50 %, las camadas de estudiantes que **han egresado durante los últimos años**, se han convertido en filas de desempleados, y **las empresas** por su parte han dejado de ofrecer puestos laborales que empleen a todos estos egresados. **Los maestros** también han sido parte de este **nafragio económico social** (folio Ch, r ,1).

Observemos que la idea principal es que este aumento de la matrícula ha traído desempleo porque “las empresas ha dejado de ofrecer puestos laborales” sin contar con el desarrollo de otras ideas y más que un solo dato (50% de egresados). Como sujetos históricos involucrados, además de las empresas y estudiantes, se considera a los maestros. “Escuela pública” es el único término que podría considerarse especializado. No obstante que el incremento de la matrícula es un proceso que refiere a aspectos contextuales para ser entendido, este extracto enfatiza aquéllos de carácter intencional. La idea principal es demasiado general, además presenta escasa fundamentación de datos y de ideas específicas para argumentar.

A continuación presentamos un ejemplo de desempeño competente sobre el mismo aspecto del aumento de la matrícula, cuya idea principal es que dicho aumento responde al sistema económico y trajo consigo una crisis con consecuencias económicas y sociales. No se manejan datos, pero sí ideas documentadas que dan consistencia a este planteamiento, como la necesidad de profesionales y mejores oportunidades para las clases popular y media. Los sujetos son de naturaleza social como las universidades, las industrias y las clases sociales mencionadas. Presenta una organización documentada, precisa y relacionada de las ideas, que destacan el carácter estructural del aumento de matrícula, y los relaciona con su aspecto intencional.

[...] **debido al sistema económico que había en el país, vino un aumento de matrícula en las universidades y esto a su vez produjo una crisis pues la incorporación de más población no estaba prevista**, las universidades carecían de las condiciones para tener a muchos estudiantes, **esta crisis vino como consecuencia que las industrias necesitaban cada vez más profesionales se incorporaran a ellos**, por lo que fue una oportunidad para clases populares, sobre todo clase media de ingresar a **la educación superior viéndola como un puente para acceder a una mejor posición social** (folio G, ct, 5).

En general, los participantes con ejecuciones básicas iniciales (novato y limitado) fueron los que más mejoraron en los tres criterios causales, en contraste con los que tenían desempeños deseables (competente y distinguido) que se estancaron en la exposición de causas y presentaron pobres avances en su aprendizaje en las relaciones de simultaneidad y relaciones pasado-presente.

COMENTARIOS FINALES

La construcción causal lograda por los estudiantes a partir de las tareas textuales, fundadas en géneros de escritura cotidianos con el planteamiento de situaciones problemáticas realistas, los motivó a realizar una redacción creativa que los enfrentó al reto de elaborar la información, lo cual implicó la reconstrucción (comprensión y explicación) del tema a través de su análisis, síntesis, descripción e interpretación entre otros procesos, confirmando el carácter de orden superior y complejo del aprendizaje causal.

También, a través de esta elaboración, los estudiantes se enfrentaron a la búsqueda de sentido, generada por la puesta en acción de la imaginación, la empatía, la contextualización, conocimiento previo y, como parte de ello, de las concepciones acerca de la historia y el movimiento estudiantil del 68. Lo que respalda el planteamiento de la causalidad histórica como una reconstrucción interpretativa del autor con distintos acercamientos para dar cuenta del hecho.

La elaboración multidimensional de la información y la motivación modulada por lo novedoso de las tareas textuales y su carácter constructivista, devino en la apropiación de conocimientos de distinto tipo: ideas y datos documentados, habilidades para manejar y vincular elementos causales (sujetos, contexto, fechas, causas internas y externas, relaciones pasado-presente) y el reconocimiento de afectos, emociones, sentimientos en la toma de postura sobre las causas, desarrollo y consecuencias sobre el hecho y proceso histórico en cuestión, como se puede desprender de los extractos presentados. Todo ello demuestra que con la causalidad histórica, trabajada didácticamente con tareas textuales significativas, se logra ir más allá de los contenidos declarativos. Asimismo expone la pertinencia de abordar ésta como un contenido procedimental por parte del docente, divulgador e investigador interesados por una enseñanza explicativa de la historia.

Las rúbricas revelaron ser un material de apoyo viable que guió la construcción causal en términos del desempeño del estudiante (conocimientos, habilidades y actitudes), su autoevaluación y evaluación, siendo congruentes al espíritu con que se concibieron las tareas textuales. Consideramos que la propuesta de las rúbricas aporta un ejemplo de criterios e instrumentos de evaluación escolar susceptibles de ser retomados y enriquecidos para una enseñanza causal de la historia.

¿Qué no logramos? Hubo limitaciones en el aprendizaje de las categorías causales de simultaneidad, visión múltiple de las relaciones pasado-presente y en la argumentación, tanto en su construcción específica como en su integración con otros aspectos causales del discurso escrito del estudiante, alcanzándose un avance desigual en su razonamiento histórico.

Es evidente la necesidad de apoyar el trabajo de debate reflexivo en la construcción del sentido con largo alcance (consecuencias a corto, mediano y largo plazos) de los hechos, porque entre otras cosas, ello supone una concepción procesual del hecho histórico que, a su vez, demanda un pensamiento complejo y crítico, cuyo de-

sarrollo apenas comienza con la propuesta de tareas e instrumentos significativos.

A pesar de los logros alcanzados por los participantes en el manejo de ideas y datos, predominó la elaboración ingenua, superficial e incompleta de argumentos. Lo cual nos demuestra la necesidad del diseño y evaluación de estrategias y materiales específicos que apoyen el desarrollo de la compleja tarea de la argumentación en el campo de la historia, ya que el diseño no fue originalmente contemplado en la secuencia didáctica.

Los avances y las limitaciones que presentaron las explicaciones históricas de los estudiantes en torno al movimiento del 68 nos cuestionan sobre la influencia directa y total que supone el desarrollo de ejecuciones causales, y nos obliga a la revisión crítica de nuestras estrategias de andamiaje con tareas abiertas sobre la elaboración de textos e instrumentos centrados en el desempeño. Por ejemplo, rúbricas más cortas o generales, dosificadas a lo largo del curso, menos tareas a corto tiempo o las mismas a un tiempo más amplio, uso de tareas textuales y rúbricas en distintos temas que permiten el manejo enriquecido de los elementos causales.

Los aprendizajes de los participantes revelan las dificultades que la causalidad como problema didáctico plantea para la superación de una concepción lineal, inmediata y unidimensional, y el reto que implica el desarrollo de la multicausalidad.

La educación de un razonamiento histórico se resiste a acciones simples, directas e inmediatas. Nos percatamos de que el aprendizaje de la causalidad histórica involucra acciones didácticas de largo aliento, dada la complejidad de su proceso de construcción, particularmente escrita. Por ello, creemos que es indispensable continuar con propuestas orientadas con este propósito en que se tiene que renovar crítica y creativamente el ciclo de diseñar, poner en práctica, evaluar y rediseñar toda iniciativa al respecto.

REFERENCIAS

LIBROS

- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada: vínculo entre la escuela y la Vida*. México: McGraw-Hill.
- Jacott, Lopez-Manjón, & Carretero, M. (1997). *Historia y relato* (p. 97-115). En M. Carretero, & J. F. Voss (compiladores). *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Perfetti, Ch. A., Britt, A., Rouet, J. F., Goergi, M. C., & Masson, R. A. (1994). How students use texts to learn and reason about. Historical uncertainty (pp. 257-283). En J. F. Voss, & M. Carretero. *Cognitive and instructional process in History and the Social Sciences*. New Jersey, Estados Unidos: Laurence Erlbaum.
- Pozo, J. I., & Carretero, M. (1989). Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia (pp. 139-164). En M. Carretero, J. I. Pozo, & M. Asencio. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, España: Visor.
- Trepat, C. A. (1999). *Procedimientos en la Historia: un punto de vista didáctico*. Barcelona, España: Graó.
- Voss, J.F., Wiley, J., & Kennet, J. (2004). Las percepciones de los estudiantes acerca de la Historia y los conceptos históricos (pp. 295-347). En M. Carretero, & J. F. Voss. *Aprender y pensar la historia*. Madrid, España: Amorrortu.
- Wittrock, M. C., & Baker, L. E. (1998). Evaluación cognitiva en Historia (pp. 173-202). En *Test y cognición. Investigación y mejora de pruebas psicológicas*. Madrid, España: Paidós.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Evans, J., & Pate, G. (2007). Does scaffolding make them fall? Reflecting on strategies for developing causal argument in Years 8 and 11. *Teaching History*, 128, 18-28.
- Montanero, M., Lucero, M., & Méndez, J. (2008). La causalidad histórica en las explicaciones de los profesores de secundaria. *Cultura y educación*, 20 (2), 161-179.
- Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2003). Developing conceptual understanding through talk and mapping. *Teaching History*, 110, 27-31.
- Wolfe, M. D., & Goldman, S. R. (2005). Relations between adolescents text processing and reasoning. *Cognition and Instruction*, 23 (4), 467-502.
- Woodcock, J. (2005). Does the linguistic release the conceptual? Helping year 10 to improve their casual reasoning. *Teaching History*, 119, 12-15.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Palm, T. (abril de 2008). *Perfomance assessment an authentic assessment: a conceptual analysis of the literature*. Practical assessment, research and evaluation. Recuperado de <http://pareonline.net/pdf/v13n4.pdf>

OTRAS FUENTES

Barca, I. (1998). *Adolescents. ideas about explanatory assessment in History*. Trabajo presentado en Elementary and secondary students' historical understanding. AERA Annual Meeting, Estados Unidos.

Cuadro 1. Extracto de rúbrica sobre el criterio Manejo del contenido

Criterio Manejo del contenido (30 %)	Niveles progresivos de desempeño				Puntuación
	Novato (1)	Limitado (2)	Competente (3)	Distintivo (4)	
a) Variedad, fundamentación informada y profundidad de ideas.	<p>–Hago escaso empleo y explicitación de las ideas del material consultado e investigado.</p> <p>–Presento ideas y argumentos apoyados con simples opiniones, no me apoyo en datos documentados.</p> <p>–No hago un manejo correcto de términos teóricos.</p>	<p>–Empleo con cierta claridad y explicitación de las ideas del material consultado e investigado.</p> <p>–Presento ideas y argumentos lógicos y a veces apoyados en datos documentados.</p> <p>–Inicio un manejo correcto de términos especializados.</p>	<p>–Empleo de forma variado y explico las ideas del material consultado e investigado.</p> <p>–Presento ideas y argumentos informados y analíticos.</p> <p>–Manejo correctamente términos teóricos.</p> <p>– Me apoyo con datos documentados.</p>	<p>–Hago un manejo variado e integrado de las ideas del material consultado e investigado.</p> <p>–Presento ideas y argumentos informados, analíticos y críticos que considera múltiples puntos de vista.</p> <p>–Manejo e integro críticamente ideas, términos teóricos y datos.</p>	

Criterio Manejo del contenido (30 %)	Niveles progresivos de desempeño				Puntuación
	Novato (1)	Limitado (2)	Competente (3)	Distintivo (4)	
b) Variedad, calidad y profundidad de la información	<p>–Hago escaso empleo y explicación de los datos del material consultado e investigado.</p> <p>–Mis ideas y argumentos no se apoyan o escasamente lo hacen en datos documentados.</p> <p>–No hago un manejo correcto de términos teóricos.</p>	<p>–Empleo con cierta claridad y explicación los datos del material consultado e investigado.</p> <p>–Presento ideas y argumentos lógicos a veces apoyados con datos informados.</p> <p>–Inicio un manejo correcto de términos especializados.</p>	<p>–Interrelaciono e integro ideas, términos y datos.</p> <p>–Empleo de forma variada y explicita los datos del material consultado e investigado.</p> <p>–Presento ideas y argumentos apoyados con datos documentados.</p> <p>–Manejo correctamente términos teóricos.</p> <p>–Interrelaciono e integro ideas, términos y datos.</p>	<p>–Hago un manejo variado e integrado de los datos del material consultado e investigado.</p> <p>–Presento ideas y argumentos analíticos y críticos apoyados con datos informados, que considera múltiples puntos de vista.</p> <p>–Manejo e integro críticamente ideas, términos teóricos y datos.</p>	

EVALUACIÓN DE UN TEXTO HISTÓRICO EN BACHILLERATO

Sebastián Plá

INTRODUCCIÓN

Escribir en las clases de historia de bachillerato es una práctica cotidiana. Se hace para copiar unidades del libro de texto, responder exámenes de preguntas abiertas, tomar apuntes, entregar un reporte de lectura, una tarea de investigación y el siempre indefinido trabajo formal.

Según las intenciones didácticas del docente y las posibilidades materiales de los estudiantes, la escritura puede hacerse de manera manuscrita o en un procesador de palabras. Tiene también una amplia diversidad de funciones: verificar la realización de un trabajo, la evaluación del aprendizaje de un determinado contenido, suplir la ausencia de un maestro e, incluso, el castigo. En ocasiones, los docentes simplemente verifican la producción escrita por parte del alumno para sumar el trabajo a la libreta de calificaciones, pero en otras, los maestros leen a conciencia, tratando de identificar el uso correcto de los contenidos históricos, la ortografía o la presentación del trabajo o el escrito. A estos maestros, preocupados por la

representación del aprendizaje de la historia, a través de la escritura en el aula, se dirige este capítulo.

Dos preguntas guían este texto: ¿qué es un texto histórico producido por los alumnos en la escuela? y ¿cómo podemos evaluarlo? Estas dos cuestiones, en apariencia simples, se tornan complejas cuando las tratamos de responder a la luz de las investigaciones contemporáneas sobre enseñanza de la historia, pues entran en juego las relaciones entre historiografía profesional y conocimiento histórico escolar, qué se entiende por evaluación y los instrumentos adecuados para llevarla a la práctica. Aquí, trataremos de ir desmenuzando poco a poco estas problemáticas y llegar, a través de ejemplos, a una propuesta de evaluación cualitativa de la escritura de la historia dentro de las aulas de bachillerato. Para esto, primero trataremos de dejar claro cuáles son los componentes de un texto histórico dentro de la escuela, después qué se entiende por evaluación y sus múltiples matices o desdobles conceptuales y, finalmente, a partir de la construcción de un modelo surgido de la escritura escolar de la historia, presentar resultados de investigación dentro del aula.

EL TEXTO HISTÓRICO ESCOLAR

El texto histórico escrito por jóvenes estudiantes de bachillerato tiene intenciones, características y potencialidades distintas a los escritos producidos por los historiadores profesionales. Esto no implica que no exista un vínculo de derivación entre ambas (Plá, 2005), es decir, que el texto escolar toma del texto profesional algunos aspectos, pero las transformaciones que sufre en la escuela los hacen sustancialmente distintos. Ninguno de los dos tiene una esencia, si no que están condicionados por sus formas de producción. Por ejemplo, el texto historiográfico está normado por el lugar social (los historiadores) que le imponen formas de verificabilidad y un tipo de lenguaje específico (Certeau, 2010), por lo que sus es-

critos se sustentan en fuentes primarias, un amplio aparato crítico y en conceptos específicos del análisis histórico. La transposición didáctica (Chevallard, 1991; Matozzi, 2004), entendida como el paso del saber sabio (historiadores) al saber enseñado (docentes y alumnos), propone que el texto escolar, después de haber sufrido las transformaciones adecuadas, debe parecerse lo más posible al texto profesional. Por tanto, debe usar fuentes primarias, tener aparato crítico y apegarse a la objetividad,¹ características del historiador.

Sin embargo, la práctica demuestra que la transposición didáctica no sucede. La copia del libro de texto, la producción del indefinido trabajo formal y las respuestas a preguntas abiertas en un examen se alejan bastante del texto histórico profesional. Este distanciamiento, desde mi punto de vista, no sólo se debe a una nula o mala transposición didáctica, sino porque las formas de producción y las exigencias que lo norman son distintas. El texto histórico escolar se produce, por lo general, para el maestro, pues este es el único lector del mismo (Greene, 1994). Además, el docente lo solicita con intenciones didácticas diversas, aunque en muchas ocasiones se usa exclusivamente para verificar el supuesto aprendizaje de un determinado conocimiento histórico. Además, los textos de los jóvenes estudiantes no se sustentan en fuentes primarias ni producen nuevo conocimiento sobre un pasado determinado, ya que reproducen el saber del libro de texto, del docente o el que encontraron en Internet u otras fuentes. Por último, si los estudiantes tratan de hacer una interpretación más profunda, menos reproductora de textos profesionales o escolares, difícilmente logran una objetividad al interpretar el pasado.

¹ La objetividad y la subjetividad son términos con fronteras porosas. No es mi intención profundizar en los múltiples significados que pueden tener ambos conceptos, por lo que basta definir la objetividad como la concientización y distanciamiento de los prejuicios que influyen en nuestras interpretaciones de la realidad y el uso de referentes externos a mi pensamiento para sustentar mis argumentos. Toda objetividad, inexorablemente posee dosis variadas de subjetividad, pero ésta puede ser delimitada bajo los criterios mencionados.

¿Es la separación entre texto historiográfico y texto histórico escolar una falla de la didáctica de la historia? La respuesta no es tan simple y contundente como parecería. En parte lo es. La copia del libro de texto, la finalidad exclusivamente calificatoria del ensayo, la reproducción de un saber sin dar la oportunidad al estudiante de ser autor y la carencia de un aparato crítico son elementos que muestran con claridad las deficiencias de la producción de textos sobre el pasado dentro de la escuela. Pero también hay características del texto escolar que son inevitables: se escribe básicamente para el profesor, hay intenciones didácticas que tienen que ver con la evaluación, es muy difícil el acceso a fuentes primarias en la escuela y la subjetividad exacerbada del estudiante al producir significaciones sobre el pasado. Estos aspectos, más que negativos, pueden ser vistos como las condiciones para trabajar y potencializar la enseñanza de la historia. Cuando hablamos de texto histórico escolar, tenemos que tomar en cuenta tanto las características del texto histórico profesional, que sirvan para el aprendizaje integral del estudiante, como aquellas condiciones escolares en las que se produce.

Por tanto, entiendo por texto histórico escolar la producción de significados del pasado dentro de la escuela a través de la escritura de los estudiantes.² Pero este escrito no debe ser una simple transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado, pero tampoco debe ser la reproducción de conocimiento acrítico que predomina hoy en nuestras aulas. Sino que debe tomar a la historiografía profesional como modelo, por lo que se vuelven fundamentales la intertextualidad (representada por el aparato crítico), las relaciones causales, el tiempo histórico y la capacidad de realizar un juicio reflexivo personal sobre el pasado que se estudia. Pero también, este texto debe permitir la introducción de la subjetividad,³ es decir,

² Los libros de texto, los textos en línea o la educación a distancia se producen bajo la lógica escolar, a pesar de no estar escritos físicamente dentro de la escuela, por lo que pueden ser considerados parte de textos históricos escolares.

³ La introducción del pensar históricamente como forma particular de interpretar el pasado que ha sido constituida histórica y culturalmente por los historiadores

convertir al estudiante en autor, reconocer sus alcances limitados por la mirada casi exclusiva del docente y hacer consciente el propio proceso de evaluación al que debe ser sometido.

Queda pendiente un aspecto muy discutido sobre el que es necesario detenernos aunque sea un poco. ¿En qué tipo de fuente debe sustentarse un texto histórico escolar? De nuevo la posición teórica y metodológica que tomemos es fundamental para la respuesta. Entre los estudiosos de la enseñanza de la historia predomina la idea del uso de fuentes primarias para la producción de textos o interpretaciones sobre el pasado (Seixas, 2006; Wineburg, 2001). Esta corriente denominada “educación histórica” (*History Education*) propugna por la introducción del método del historiador al aula, por lo que la fuente primaria se convierte en el principal material didáctico. Sin embargo, para la didáctica de la escritura de la historia que he venido defendiendo (Plá, 2005), los estudiantes antes de hacer interpretaciones históricas directamente de las fuentes, necesitan conocer modelos, es decir, escritura de la historia profesional, para saber cómo construir significaciones sobre el pasado. Cuando analice la intertextualidad como criterio de evaluación ahondaré aún más sobre este tema.

EVALUACIÓN Y ESCRITURA DE LA HISTORIA EN EL AULA

¿Por qué el mismo texto histórico escolar puede obtener un diez con un maestro y un ocho con otro? ¿Qué significa que un texto histórico escolar tenga diez, siete o cinco? ¿Esta variedad de posibilidades se debe al alumno, al maestro, al texto histórico o al acto de evaluar? La respuesta está en la inexorable subjetividad. La subjetividad del alumno al interpretar el pasado, la subjetividad del docente al definir

desde el siglo XIX no es la única forma válida o legítima de pensar el pasado. En este texto, sólo me interesa profundizar sobre las potencialidades de incorporar el pensamiento disciplinar de la historia en la enseñanza de esta disciplina en educación media.

lo que es correcto e incorrecto, la subjetividad del conocimiento histórico y la subjetividad que trae consigo todo proceso de evaluación. Tanta subjetividad no es grave, incluso todo proceso educativo que pretenda ser democrático tiene que asumirla y vivir con ella. Pero eso no implica que toda opinión sobre el pasado o toda forma de escritura en las clases de historia tengan la misma validez. Simplemente, aceptar esta pluralidad de pensamiento demuestra que tenemos que pensar y diseñar instrumentos que la puedan medir, comprender y respetar, al mismo tiempo que fomente en nuestros alumnos aprendizajes significativos y el desarrollo de esquemas de pensamientos complejos.

Además de su carácter subjetivo, la evaluación es polisémica.⁴ Según las definiciones que se le otorguen se llevan a cabo ciertas prácticas dentro del aula, aunque no siempre es así. Hace un par de años trabajamos con un profesor de historia de segundo de secundaria en el sur de la ciudad de México, que argumentaba acerca de los usos formativos de la evaluación. Él tenía la convicción de que sus instrumentos para calificar a los alumnos permitían el desarrollo del pensamiento histórico: mapas conceptuales, presentaciones en clase, líneas del tiempo y exámenes. Sin embargo, la escritura aparecía poco: una que otra tarea, apuntes de las clases del profesor y respuestas a preguntas abiertas en las pruebas mensuales. En una ocasión, sus alumnos estaban particularmente agitados, sobre todo un chico al que nada bien le iba en la clase de historia. El maestro, cansado e incluso enfadado de no poder mantenerlo en su silla lo sacó del salón y le exigió que para el día siguiente le entregara un trabajo formal de quince cuartillas acerca del absolutismo ilustrado. En caso de no cumplir con su trabajo extra, no tendría derecho a examen. Contra mis expectativas, el alumno entregó el trabajo

⁴ La investigación acerca de la evaluación del aprendizaje es amplia y profunda. Por tanto, aquí expongo ideas generales sobre la evaluación que pueden ver en autores como Robert Stake (2006) y en el libro de Ernest House y Kenneth Howe (2001). En el caso específico de la enseñanza de la Historia, no pueden dejar de leerse los textos de Javier Merchán (2005, 2009).

(corta y pega de Internet) y el maestro, a quien en realidad no le gustaba castigar a sus alumnos, recibió el texto y sin leerlo, le restituyó el derecho al examen bimestral.

Como observador me di cuenta de las contradicciones entre lo que decía el maestro sobre la evaluación y su práctica, al mismo tiempo que noté el lugar marginal y punitivo que ocupaba la escritura de la historia. Calificar o evaluar es una forma de control y de poder que el docente tiene sobre sus alumnos (Merchán, 2005). El mal comportamiento del chico lo condiciona a tener o no el derecho a ser examinado. Además, la amenaza de perder el examen no sólo se dirige al estudiante con mal comportamiento, sino al resto de los compañeros. Finalmente, el tener derecho a examen está vinculado al papel de la calificación dentro del sistema educativo, pues el examen (de opción múltiple que se les aplicó al final del bimestre) no fomentaba ningún desarrollo del pensamiento complejo de la historia, aunque sí verificaba la adquisición permanente o momentánea de algunos datos factuales (necesarios para pensar históricamente), y además se ponderaba en la calificación final que aparecería en la boleta. Asimismo, tanto el niño como la historia y la escritura de la historia se vieron castigados, pues es imposible escribir a los catorce años quince cuartillas de un tema que se desconoce sin otra indicación que el miedo a perder el examen. El resultado de este proceso de evaluación no es otro que una calificación y una dudosa mejora en el control del grupo por parte del docente.

Esta narración nos muestra cómo la evaluación, a pesar de estar interiorizada en la palabra del maestro como algo formativo, es en la práctica un instrumento del control docente. Sin embargo, sólo en parte podemos evitar el carácter coercitivo e impositivo de la evaluación, por más esfuerzos que hagamos por hacerla más formativa y democrática. Podemos, o más bien tenemos que evitar utilizar el trabajo académico y, en especial, la escritura de la historia de forma punitiva, es más, tenemos que eliminar la evaluación como castigo, quitarle en la medida de lo posible su carácter de instrumento de poder docente. Y también estamos obligados a aceptar que la

evaluación es parte sustantiva de la educación en cuanto imposición de una forma particular de ver el mundo. Es decir, el docente debe ser plenamente consciente de que la evaluación es un control, pero un dominio sobre lo que es válido o no para pensar de manera compleja el pasado dentro de la escuela. El profesor domina los contenidos históricos, reconoce las características de la escritura de la historia, distingue la objetividad de una subjetividad descarriada y prejuiciosa y entiende el contexto escolar y personal de sus estudiantes. Este es el conocimiento que la evaluación debe imponer, y esa imposición tratará de redundar en el desarrollo integral del estudiante.

A partir de asumir que la evaluación es un control, pero que esa autoridad puede ser destructiva o constructiva, según los usos que se le den dentro del aula, el docente está en condiciones de diseñar instrumentos que reduzcan, pero no desaparezcan la subjetividad, reconozca el conocimiento histórico como conocimiento sistemático, identifique los contextos escolares y su impacto en la construcción de conocimiento, y desarrolle habilidades fundamentales, en este caso, la expresión escrita. Por supuesto, esta mirada es cualitativa y deja a un lado el problema de la calificación, es decir, su conversión en número como lo exige la normatividad del sistema educativo. Esta conversión, desde mi punto de vista, depende de las ponderaciones que cada profesor determina para sus criterios de evaluación de los textos históricos escolares, y aunque es inevitable, sí debe responder en la mayor medida posible a las exigencias de una evaluación de corte cualitativo como la que aquí se propone.

ALGUNOS CRITERIOS CUALITATIVOS DE EVALUACIÓN DE UN TEXTO HISTÓRICO ESCOLAR

Existe hoy día una tímida tendencia a preocuparse por la evaluación de la escritura de la historia en el aula. Ésta se apareja al posicionamiento hegemónico de la educación por competencias. En México,

como en el resto de América Latina, se han diseñado rejillas de evaluación que tratan de dar a los profesores criterios puntuales a la hora de corregir y retroalimentar a sus estudiantes. Dos ejemplos, uno nacional y otro internacional, demuestran sus características. El primero, publicado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), puede leerse en una página web dedicada a la enseñanza de la historia en educación secundaria. Ahí se incluye una rejilla que tiene en su eje *x* aspectos a evaluar y su ponderación. En su eje horizontal aparecen cuatro filas: *a*) recolección de información; *b*) interpretación de la información y elaboración de conclusiones; *c*) organización de sus ideas, y *d*) escritura de un ensayo. Los indicadores van desde investigar en su libro de texto, emplear información sin sintetizar, desarticulación entre párrafo, hasta errores ortográficos (SEP, sf). Esta rejilla puede ser utilizada para cualquier texto, olvidando las especificidades de un texto histórico escolar.

Lo mismo pasa en una investigación realizada en Chile (Bravo y Milos, 2007). Este estudio versa sobre la validación de un instrumento de evaluación de la competencia denominada “redactar un texto interpretativo”. Para esto los autores desarrollan una secuencia didáctica con fuentes primarias escritas e icónicas sobre las que se hacen preguntas como “¿Qué imagen se hicieron los conquistadores de los indígenas a su llegada a tierras americanas? ¿Qué tipo de relaciones establecieron los conquistadores con los indígenas?” (Bravo y Milos, 2007, p. 56). La actividad está dirigida a estudiantes de secundaria, de ahí el nivel de profundidad de las preguntas. De todas maneras, la rejilla de evaluación es útil para mi análisis. En ella los criterios son pertinencia (adecuación a la tarea demandada), profundidad y coherencia. Indicadores tiene muchos, tales como coherencia interna y general, el uso de las imágenes y los textos, expone una, dos, tres o más ideas, responde las preguntas, utiliza el concepto de civilización y cultura y otros tantos más. De nuevo, al igual que en el caso mexicano, la especificidad del texto histórico escolar se pierde, pues no aparecen ninguna de las habilidades del pensar históricamente ni ninguna característica de la escritura de

la historia profesional. Estas evaluaciones, detrás de una máscara cualitativa, esconden una mirada cuantitativa, homogeneizadora, de la escritura y, por tanto, de la enseñanza.

En sentido contrario, propongo mirar a profundidad cuatro criterios cualitativos para evaluar un texto histórico escolar: intertextualidad, causalidad histórica, tiempo histórico y la capacidad de formular un juicio reflexivo con bases históricas, criterios surgidos de las teorías narrativistas de la historia. Los resultados que expongo se formulan a partir de textos recogidos en una investigación sobre la escritura de la historia, realizada en el ciclo escolar 2008-2009 en un bachillerato privado al sur de la ciudad de México. Es una escuela con alto rendimiento académico, por lo que en cierta medida, la presente investigación analiza las potencialidades de una didáctica de la escritura de la historia bajo condiciones relativamente ideales. Con base en la investigación-acción y en la investigación en didáctica, impartí un curso de historia de México a tercero y cuarto semestre que fundamenté en la didáctica de la escritura de la historia. En la primera sesión expliqué las características de los ensayos que escribiríamos durante todo el curso: no más de dos cuartillas, tenían la obligación de citar (sea los textos leídos en clase u otros), poner un título original, y responder a un problema histórico.⁵ El día de

⁵ Un ejemplo del tipo de indicación que se entrega a los alumnos es el siguiente: “La caída de Tenochtitlán en 1521 bajo la espada de Hernán Cortés dio por concluido el periodo histórico denominado Mesoamérica. A partir de ese momento se inició un nuevo proceso histórico, en el que los españoles impusieron su religión, su lengua, su organización política y su visión del mundo a los pueblos indígenas. Sin embargo, los procesos de conquista y colonización no son mera dominación, pues también existen procesos de resistencia mediante los cuales se preservan elementos antiguos al mismo tiempo que se construyen nuevas culturas. La Nueva España es producto de los procesos culturales que se dieron durante la conquista y la colonización. Para tu ensayo, las siguientes preguntas pueden ayudarte: ¿Cuáles son las principales consecuencias de la conquista de Tenochtitlán? ¿Podemos afirmar que Cortés conquistó a México o hubo otras muchas conquistas? ¿Hay que considerar la visión de los vencidos o quedarnos únicamente con la visión de los vencedores? ¿Es cierta la idea que afirma que los mexicanos hicieron lo conquista y los españoles la independencia? ¿Qué actitud debe tomar nuestra conciencia histórica frente a la conquista de México?”

la entrega del ensayo se discutía tanto el contenido del texto de un determinado historiador como las conclusiones de los estudiantes plasmadas en sus escritos. No se usaron fuentes primarias, pues se parte de la convicción de que la mejor manera de aprender a pensar históricamente es a través de textos producidos por la historiografía profesional (artículos o capítulos de libros) que son modelo para cualquiera de los criterios analizados aquí. Criterios acerca de los que los alumnos tenían noticia.

Intertextualidad

La intertextualidad es el reconocimiento explícito de que el discurso histórico es un discurso colectivo, de que nuestras palabras están compuestas por palabras de otros (Foucault, 1990; Barthes, 1987). La historia, en cuanto saber disciplinar, ha plasmado a la intertextualidad en forma de cita, de aparato crítico, para volverla parte central de los procesos de verificabilidad de la operación historiográfica, al grado de ubicarla en el núcleo de su escritura.

En un texto histórico escolar, la intertextualidad nos permite observar la relación entre interpretaciones informales (fuera del saber disciplinar) y formales (producidos bajo criterios de investigación) de la historia en los procesos de significación del pasado por parte del estudiante, así como sus diversos usos: verificabilidad de lo que dice y andamio para la construcción de conocimiento. Por ejemplo, en un texto escrito por la estudiante Nuria sobre la conquista de México, la estudiante afirma: “Entre las modificaciones importantes que contribuyen con que México se volviera poco a poco mas civilizada fueron las integraciones políticas así como una explotación económica que había hacia los indígenas. ‘La instauración del régimen colonial español modificó la estructura política de las sociedades indígenas, así como las comunidades’ (Navarrete,

2005, p. 391)”⁶ El uso de la cita es correcta y tiene la finalidad de verificar, de basarse en un principio de autoridad, en este caso un texto del historiador Federico Navarrete (2005) leído por instrucción mía. Es, digámoslo así, el uso más sencillo de la intertextualidad.

En el caso de Magdalena, una estudiante con excelente desempeño, podemos ver como el uso de la cita tiene una finalidad de construir conjuntamente un discurso formal con la historia:

Una consecuencia muy importante de la Conquista fue el sincretismo cultural que se dio, pues tomó rasgos de ambas culturas para crear una nueva y original: “El resultado de este complejo proceso (...) fue una realidad cultural y social nueva y cambiante que difería tanto de la cultura prehispánica como de la europea (...). No importa tanto que un rasgo cultural, como un culto religioso o una tecnología fuera de origen indígena u occidental, sino la manera en que fue interpretado y utilizado por las sociedades indígenas para definir su identidad frente a la sociedad colonial” (Navarrete, 2005, p. 389).

La finalidad de la intertextualidad es definir una consecuencia de la conquista de México. Primero afirma que el sincretismo cultural es resultado de la instauración del régimen colonial, para después definirlo a través de las palabras del historiador profesional. Es decir, Magdalena es una alumna muy propensa a la construcción de discursos formales, y lo hace a través del uso de un modelo escriturístico, el texto historiográfico.

En el texto de Dalila se puede ver con claridad cómo utiliza el texto del otro (el escrito historiográfico) para argumentar su posición política personal, siempre aguerrida, en franca oposición creativa hacia el docente. La cita es larga, pues así podemos observar cómo expresa la necesidad de crear una conciencia histórica (entendida como relación pasado, presente y futuro) tomando en

⁶ No hago ninguna modificación ni de la ortografía y ni de la redacción original de los estudiantes. Asimismo, todos los nombres son seudónimos.

cuenta la propia lucha de los mayas ante la imposición religiosa de los evangelistas en el siglo XVI.

Se vuelve fundamental el desarrollo de esta conciencia histórica, para entender y saber apreciar nuestro presente en función del pasado, pudiendo tener expectativas y ambiciones para el futuro, estando consientes de la continuidad y el cambio que implican los grandes procesos históricos como la conquista, la colonización o la independencia.

Navarrete ejemplifica esta actitud con referente a los mayas en su texto:

“Cuando empezó la predicación del evangelio, los mayas aceptaron con interés las ideas cristianas y, particularmente, la figura de Cristo, pues encontraban en ella muchos puntos afines con su religión [...] Los mayas percibieron las persecuciones contra cualquier intento suyo por apropiarse del catolicismo como un “robo” que les impedía practicar su nueva religión. Esto explica por qué uno de los elementos centrales del proyecto anti-colonia maya fue la creación de un nuevo y “verdadero” cristianismo controlado directamente por los propios indígenas” (Navarrete, 2005, pp. 398-399).

Estas tres alumnas nos muestran niveles de complejidad en las formas de citar correctamente, es decir, en ciertas características de la intertextualidad.⁷ Nuria presenta un uso más sencillo: el texto historiográfico como principio de autoridad y como verificabilidad de lo que se está diciendo; Magdalena, por su parte, va un paso más allá y utiliza el lenguaje formal y científico del historiador para definir conceptos históricos complejos; finalmente, Dalila alcanza horizontes más lejanos, al argumentar una necesidad contemporánea a través de un proceso histórico. Y ¿cómo evaluarlas? ¿Nuria merece ocho, Magdalena nueve y Dalila diez? Si cada docente, desde sus propios criterios lo considera así, pues que así sea. Pero creo que

⁷ El plagio sería un ejemplo negativo. La copia textual sin citar la fuente debe ser señalado enérgicamente por el profesor. Sin embargo, hay copias de textos, sobre todo cuando hay modificaciones de significado que no necesariamente son plagios, sino procesos de construcción de conocimiento basados en la intertextualidad. Para mayor profundidad en este tema puede consultarse Plá (2005, pp. 150-152).

el razonamiento debe ser otro: la calificación depende de las habilidades de escritura que demostraron al inicio del curso y a partir de ahí, determinar los avances. Lo importante en la evaluación formativa, es que el alumno comprenda el uso de la intertextualidad que está haciendo en el momento de escribir un texto histórico escolar para así complejizar su pensamiento.

Causalidad y personajes históricos

La causalidad es una habilidad explicativa que facilita el ordenamiento temporal de los acontecimientos y permite establecer relaciones complejas entre ellos, sobre todo en la estructura narrativa. Las relaciones causales son construidas en gran medida por los historiadores, pues en la inmensa mayoría de los casos los actores históricos no fueron conscientes de ellas en el momento en que actuaron. De ahí que afirme que la causalidad es una forma de ordenamiento temporal hecho desde el presente, por eso, cuando evaluamos un texto histórico escolar lo primero es observar a quién o a qué el autor (estudiante) le otorga la causalidad de los acontecimientos históricos. Para esto es necesario hacer una breve definición de lo que es un personaje y un *cuasipersonaje*. Esta distinción creada por Paul Ricoeur (1987) afirma que al ser la historia una narración, el lugar de sujeto dentro de la oración lo ocupan personajes (Cortés, Moctezuma, Cuauhtémoc) y *cuasipersonajes*, es decir, conceptos o instituciones (la Iglesia, la religión, el renacimiento) que en realidad no tienen voluntad por sí mismos al no ser individuos, pero que la escritura de la historia se las otorga.

Los niveles de complejidad de que se pueden desarrollar en la causalidad histórica vista a través de personajes y *cuasipersonajes* lo estudié hace ya varios años (Plá, 2005). Ahí expongo varios niveles, de los que aquí me interesan tres: el personaje en relación con otro personaje; el personaje en relación con un *cuasipersonaje* que lo explica; y el *cuasipersonaje* en relación con el *cuasipersonaje* que

lo explica. El primero es el más sencillo: Colón descubrió América porque Isabel de Castilla le regaló sus joyas o Cortés venció a Moctezuma por ser mejor estrategia militar. Pueden ser oraciones ciertas o no, pero lo importante analíticamente es que se le otorga a un individuo el papel de ser motor de la historia. Desgraciadamente esta idea de causalidad histórica es la que tiende a predominar en la enseñanza de la historia. En los otros dos niveles de complejidad vale la pena detenerse aunque sea someramente.

La relación entre personaje y *cuasipersonaje* implica ya un desarrollo más complejo del pensar históricamente. Relacionarlo con otras causas es mucho mejor, pues si sólo se queda en un vínculo lineal caemos en una personalización de la historia. El escrito de Rómulo es bastante descriptivo de lo anterior. En él se menciona como una acción individual (Cortés + 600 españoles + pueblos aliados) provoca una inmensa transformación histórica, al grado de desaparecer a Mesoamérica.

La invasión y mando en Tenochtitlán, ejecutada por 600 hombres que acompañaban a Cortés, mas pueblos aliados enemigos de los mexicas, inició lo que después sería la conquista de gran parte de Mesoamérica, sometiéndola al dominio español. El pueblo mesoamericano pasó de ser prehispánico a convertirse en lo que se conoce como la colonia, consumiendo a Mesoamérica en una desaparición total.

En el siguiente fragmento de Dalila podemos identificar con claridad relaciones causales complejas en las que un *cuasipersonaje* se hila con otro *cuasipersonaje*:

Debido a esto, cuando se consolidó la conquista militar en la mayor parte del territorio, se hace necesario para evitar las rebeliones y tener el control absoluto, iniciar un proceso de conquista espiritual que consistió en dar una nueva identidad a los indígenas, que congeniara con los intereses del régimen colonial, y permitiera tener control absoluto de la población; para esto la predicación de la religión católica fue fundamental y exitosa, dando

pie a sincretismos que aún podemos apreciar, como fiestas y ritos religiosos que conservan características fundamentalmente prehispánicas y que ahora caracterizan nuestra cultura y religión predominante.

La conquista militar se distingue de la conquista religiosa, argumentando que la segunda es causa de la primera, pues ésta la necesita para el control de la población. Posteriormente, Dalila sostiene que la evangelización tuvo otra consecuencia, el sincretismo cultural que podemos ver en la actualidad. Es una cadena explicativa de acontecimientos históricos que incluso, le sirven para entender su presente.

La causalidad histórica y su relación con los personajes y *cuasi-personajes* es una forma muy útil de ir evaluando el desarrollo del pensar históricamente en nuestros estudiantes a lo largo del ciclo escolar. En primer lugar, por su fácil identificación de complejidad, y en segundo por la meta de establecer una relación compleja entre conceptos históricos. Convertirlo en número o no para la calificación es un aspecto secundario, aunque quizá obligatorio.

Tiempo histórico

Definir lo que es el tiempo histórico es una tarea descomunal para las pretensiones de este capítulo. Depende mucho del posicionamiento teórico que sustente nuestras afirmaciones. Podemos pensar el tiempo histórico en etapas cíclicas de ascenso y descenso al igual que Arnold Toynbee y Oswald Spengler a principios del siglo XX; o como lo hacen la mayoría de los didácticos de la historia contemporáneos, basarnos en la idea de tiempo corto, coyuntural y de larga duración creado por Fernand Braudel; o quizá se prefiera creer en regímenes de historicidad, es decir, las preferencias hacia un determinado tiempo (futuro, pasado o presente) de una cultura en un momento tiempo histórico (François Hartog); o también, si comulgamos con el posmodernismo, podemos sos-

tener que el tiempo histórico no es más que una construcción de los historiadores (Keith Jenkins); o incluso pensar en el tiempo histórico como tiempo narrativo, si nos interesa seguir a la hermenéutica de Paul Ricoeur.

Lo cierto es que afirmar que el tiempo es el objeto de estudio de la historia es una exageración (Certeau, 2010, p. 84), pues el objeto de la historia es la sociedad y sus infinitos aspectos a través del tiempo. Lo que debemos tener claro es que, más allá de la corriente historiográfica con la que se comulgue, el tiempo histórico es una categoría analítica para ordenar los pasados, no una realidad en sí. En la escuela, cuando enseñamos historia, organizamos los contenidos de enseñanza a partir de determinadas nociones de temporalidad (normalmente la de los planes de estudio) y ese es el que imponemos como válido a través de la evaluación. A continuación presento algunos usos simples y otros más complejos del tiempo histórico en los escritos históricos, usos que hay que evaluar para fomentar su desarrollo.

En una de sus representaciones elementales, el tiempo histórico requiere la ubicación temporal del proceso histórico narrado en el texto histórico escolar. Otros manejos simples del tiempo histórico tienen que ver con el uso de conectores en las frases, de esta manera podemos tomar en cuenta palabras como durante, después o antes, para verlos como herramientas útiles para el ordenamiento temporal. Un ejemplo del primer caso es que dos estudiantes, Nuria y Dalila, no señalan la temporalidad de la conquista de México en ningún momento de su escrito, lo cual por supuesto es un error, falla que puede deberse a tres causas: por ignorancia de la temporalidad del acontecimiento histórico; por desconocer la ubicación temporal como hecho primario de un texto histórico, pero tiendo a pensar en una tercera posibilidad, las características del texto histórico escolar: como Dalila y Nuria saben que escriben para mí, para el profesor y tienen la certeza de que yo sé cuándo sucedió la conquista de México, no incluyen fechas en sus ensayos. Digámoslo en otras palabras, son las condiciones particulares en las que se producen los textos histó-

ricos escolares.⁸ En cambio Rómulo, en un tono cercano al literario, lo hace con bastante claridad desde el inicio de su escrito: “Hernán Cortés llega a América comenzando con la exploración en Yucatán en 1519. En 1521 inicia el sitio de Tenochtitlán y después, no hubo vuelta atrás”. También lo hace Magdalena: “La llegada de los españoles al territorio de lo que hoy es México a partir del año de 1519 transformó para siempre la vida y el rumbo de las culturas mesoamericanas que habitaban en el lugar”.

Este breve texto de Magdalena nos lleva a un uso más complejo del tiempo histórico, es decir, el manejo de los conceptos dentro de su temporalidad histórica, cuya contraparte negativa sería el anacronismo. Al mencionar que “la llegada de los españoles al territorio de lo que hoy es México” trae consigo la percepción implícita de que en 1519 el territorio mesoamericano no era México, lo cual es correcto. Pero es Rómulo quien nos presenta aún un trabajo más interesante:

Mesoamérica se dividía en pueblos, culturas y regiones. Creer que hubo una traición a México por parte de los pueblos que hicieron alianza con los españoles, es un tanto erróneo. Si bien los pueblos mesoamericanos estaban asentados en lo que ahora es territorio mexicano, ellos aún no tenían esa identidad nacional, pues ésta se fundó como tal hasta 1821. Los pueblos mesoamericanos eran comunidades independientes, compartiendo las características de Mesoamérica, pero sin ser una entidad política.

Aquí se puede observar cómo la estudiante tiene elementos, tomados de diversas lecturas y de los contenidos en clases, para definir Mesoamérica como un área cultural y no como una entidad

⁸ La solución a este problema se encuentra en un trabajo interdisciplinar con la asignatura de español o literatura, pues lo que se está enfrentando es un problema de escritura, más específicamente, la noción de que todo escrito tiene un destinatario. Esto me lleva a afirmar lo siguiente: tradicionalmente la enseñanza de la historia se vincula con cierta naturalidad o con corsé, con la geografía y con la formación ciudadana, pero en una didáctica de la escritura de la historia se sugiere tener presente sobre todo la relación con la enseñanza de la lengua.

política, y lo separa de lo que es México, a quien declara fundado en 1821. Asimismo, con un excelente manejo del tiempo histórico discute versiones informales de la historia de México (intertextualidad) al rechazar la idea de que los tlaxcaltecas y otros pueblos que se aliaron a Cortés no son traidores de la nación.

El primer objetivo de ver el ordenamiento temporal dentro de los textos es observar si nuestros alumnos tienen la capacidad de pensar históricamente. Tener presente si hay ubicación temporal, ordenamiento temporal de los acontecimientos o procesos históricos descritos y si los estudiantes son capaces de utilizar los conceptos en sus diferencias temporales (cambio, continuidades, rupturas) o en sus contrapartes, el anacronismo y la falta de ubicación temporal, son criterios básicos a evaluar en los textos históricos escolares. Si eso lo convertimos en número es decisión de cada profesor, así como su ponderación.

Juicio reflexivo con bases históricas

Siguiendo de nuevo a Ricoeur (1987) entiendo el juicio reflexivo como el acto configurante, es decir, la acción de interpretar, de juntar la información dispersa en textos y fuentes para comprender y explicar el acontecimiento histórico que se analiza. Abarca también la capacidad de analizar y de sintetizar. También se separa del prejuicio o juicio moral en los grados de subjetividad y objetividad con los que se expresan, pues el juicio reflexivo, al tener sustento, trata deliberadamente de reducir el número de prejuicios con que reflexiona el pasado. En otras palabras, se capta de manera general el acontecimiento histórico, se reconoce el punto de vista del autor, al mismo tiempo que se matiza con los fundamentos históricos y se reconoce que nunca podrá ser considerado una verdad absoluta, sobre todo en sus dimensiones interpretativas. En un texto histórico escolar, el juicio reflexivo puede incluir o no a la intertextualidad, a la causalidad y al tiempo histórico, y en muchas ocasiones,

aunque no siempre, los estudiantes lo ubican en las conclusiones. El juicio reflexivo es, sin lugar a dudas, el más difícil de evaluar, pero al mismo tiempo es uno de los niveles más complejos del pensar históricamente que pueden alcanzar estudiantes de bachillerato.

A continuación presento tres ejemplos. En el primero Xaviera no logra alcanzar el juicio reflexivo, en el segundo Nuria logra incluir ciertas características y en el tercero Augusta lo consigue plenamente:

Xaviera: Y se puede también hablar de que muchos pueblos nunca fueron colonizados, lo que nos deja apreciar otro estilo de vida de la propia gente de nuestro país.

Nuria: Las consecuencias son claras, buenas o malas implican un cambio. Pero para fin los cambios siempre son buenos no importa como, ni de que manera. Tomar lo nuevo es indispensable para poder madurar, progresar, llevar a cabo los actos con nuevas ideas y opciones. Realizar cambios. Es por eso que no podemos decir que la conquista fue mala. Tal vez nos quito mucho en cuanto a riquezas o creencias con las cuales ya habíamos vivido y formado una identidad, pero el hecho de tener otras opciones como la religión, la lengua, la manera de organización, la minería, ganadería, etcétera siempre viene consigo con algo bueno. Es por lo cual la conquista de México, el día de hoy es de suma importancia y seguimos cargando con ella hasta nuestros días.

Augusta: La idea de que los mexicas hicieron la conquista y los españoles la independencia es cierta desde cierto punto de vista; Tenochtitlan era la ciudad donde se centralizaba el poder de varios pueblos vecinos que fueron sometidos por los mexicas. Con la llegada de los españoles muchos de estos pueblos se aliaron a ellos en contra del enemigo común: los mexicas, lo cual, sin duda, provocó la independencia de ciertos pueblos y a consecuencia el debilitamiento rápido de Tenochtitlan. Visto así, es verdad, con la llegada de los españoles muchos pueblos sometidos lograron la independizarse de los mexicas; lo cual no significa que lograron

la independencia. Ya que ahora tenían que someterse al nuevo conquistador: los españoles. Por tanto se puede decir que los mexicas hicieron una conquista y los españoles, más que una independencia, hicieron una nueva conquista.

Las deficiencias de Xaviera son notables. En su oración final, después de explicar que existieron diversas conquistas, fundamenta la diversidad actual del país en la aseveración de que hubo pueblos no colonizados. La sentencia, por supuesto, no se sostiene, no incluye la incertidumbre del conocimiento histórico, no capta la complejidad del proceso de la conquista de México y hace relaciones temporales directas entre pasado lejano y presente.

Distinto es el caso de Nuria. Ella reconoce la incertidumbre del conocimiento histórico y las variedades de interpretaciones sobre el pasado, específicamente sobre lo que es bueno y malo. Sin embargo, el solo hecho de basar su juicio en ideas sobre lo bueno y lo malo de manera simple, implica que su aseveración está compuesta por ciertos prejuicios totalizantes (todo cambio es bueno). Esto ya no le sucede a Augusta. La estudiante argumenta sobre las interpretaciones irónicas y juguetonas de que los indígenas hicieron la conquista y los españoles la independencia. La analiza y concluye que en parte es cierto, pero para el presente, hay que entender que los españoles hicieron una nueva conquista. Puede considerarse y discutir esta última afirmación. Sin embargo, cumple con varios criterios de juicio reflexivo que puede hacer una joven de bachillerato: toma posicionamiento frente a un acontecimiento histórico, reconoce la ambigüedad del conocimiento histórico y capta en una sola idea lo disperso de la información proveniente de fuentes informales y formales. Tal vez yo le pondría diez, pero para eso tendría que definir que es el nueve, el ocho y así sucesivamente.

EVALUAR UN TEXTO HISTÓRICO ESCOLAR

Evaluar cualitativamente la escritura de la historia dentro de la escuela es mucho más que hacer rejillas muy detalladas. Por el contrario, creo que las matrices de evaluación están terminando por eliminar lo histórico de la enseñanza de la historia, para volverla una simple competencia de escritura. Lo que aquí propongo no es enemigo de la revisión y seguimiento de aspectos formales (ortografía, coherencia interna, aparato crítico), ni que debamos alejarla de la literatura, sino más bien, lo que propongo es mirar a la didáctica de la escritura de la historia como un instrumento para el desarrollo del pensar históricamente. Esto implica tener presente las características limitadas de un texto histórico escolar, así como la subjetividad, las potencialidades y la coerción que implica todo proceso de evaluación.

La intertextualidad, la causalidad, el tiempo histórico y el juicio reflexivo, con sus diferentes niveles de desarrollo y funciones en el pensar históricamente, me parecen centrales en la escritura de la historia dentro de la escuela. El primero enseña a reconocer los discursos múltiples que nos componen; el segundo permite un ordenamiento de los acontecimientos históricos así como su explicación; el tercero es un ejercicio de ubicación temporal, pero sobre todo de las diferencias conceptuales a través del tiempo que nos evita caer en anacronismos; y finalmente el juicio reflexivo como capacidad de conjunción de todas estas habilidades para explicar de un solo golpe un acontecimiento histórico, se torna una de las finalidades centrales de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, pues es la capacidad de dar significado, fundamentado y sintético al pasado estudiado. Convertir todo esto en calificación es decisión personal de cada maestro.

REFERENCIAS

LIBROS

- Barthes, R. (1987). El discurso de la historia. *El susurro del lenguaje*. Barcelona, España: Paidós comunicación.
- Certeau, M. de (2010). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Argentina: Aiqué.
- Foucault, M. (1990). *¿Qué es un autor?* México: Universidad Autónoma de Tlaxcala/La Letra.
- Greene, S. (1994). Student as author in the study of history. En G. Leinhardt, & I. Beck, *Teaching and Learning in History*. Hillsdale, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- House, E. R., & Howe, K. R. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid, España: Morata.
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona, España: Octaedro-EUB.
- Navarrete, F. (2005). La conquista europea y el régimen colonial. En L. Manzanilla, & L. López Luján. *Historia antigua de México*. México: INAH/UNAM/Porrúa.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en bachillerato*. México: Plaza y Valdés/Colegio Madrid.
- Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración*. Madrid, España: Cristiandad.
- Seixas, P. (2006). *Theorizing historical consciousness*. Toronto, Canadá: Universidad de Toronto.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona, España: Graó.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Filadelfia, Estados Unidos: Temple University Press.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Bravo, L., & Milos, P. (2007). Evaluación de competencias en la enseñanza de la historia. *Íber* (52), 51-62.
- Matozzi, I. (2004). Enseñar a escribir sobre la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación* (3), 39-48.
- Merchán, F. J. (2009). Hacer lo extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (60), 21-34.

FUENTES ELECTRÓNICAS

SEP (5 de agosto de 2011). Evaluación en historia. *Reforma a la Educación Secundaria. Historia*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/historia/index.htm>

SOBRE LOS AUTORES

María del Carmen Acevedo Arcos

Licenciatura en sociología (UNAM), estudios de maestría en Enseñanza y Divulgación de la Historia (UPN), y en Historiografía de México (UAM-A). Docente en licenciatura: en los cursos de la línea socio histórica en la UPN. Formación docente: Diseña e imparte cursos, presenciales y virtuales, sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia para maestros de educación básica y media superior. Temas de interés en la investigación: didáctica de las ciencias sociales y la literatura y el cine como recursos en la enseñanza de la historia y de la educación cívica. Publicaciones: “El papel del maestro en la enseñanza/aprendizaje de la historia”, en *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (2011). *¡De película! Catálogo de cine con sugerencias didácticas* (coautora) (2003).

Lizeth Borrás Escorza

Maestra en Desarrollo Educativo en la línea de “Historia y su docencia” por la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora de historia del nivel secundaria, adscrita a la Secretaría de Educación Pública. Línea de investigación: Cultura escolar y enseñanza de la historia en la escuela secundaria. Autora de: “Historia crítica del

programa de historia propuesto por la Reforma Integral de la Educación Secundaria, RIES”, en Rodríguez, X. (Coord.) (2010). *Pasado en construcción. La historia y sus procesos de enseñanza aprendizaje*, México, UPN, y coautora de “Reconsideraciones sobre la funcionalidad de una disciplina escolar”, *Iber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, núm. 69 (2011), Barcelona: Graó Educación.

Mónica García Hernández

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Licenciada en Pedagogía y maestra en Psicología Educativa. Forma parte del Cuerpo Académico Enseñanza de la Historia y uso de tecnología de la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus intereses de conocimiento son la investigación de los procesos de construcción del conocimiento en el estudiante en escenarios presenciales y con aplicación en las tecnologías de la información y comunicación, particularmente en el campo de la historia y a nivel medio superior y superior. Entre sus trabajos en congresos y publicaciones periódicas destaca: ¿Aprender fechas, periodos, personajes y lugares es enseñar historia? El papel del tiempo en la formación del pensamiento histórico(2001). *Entre maestr@s* (92-102). UPN, 2 (3); y Experiencia de evaluación y análisis de la causalidad histórica mediante rúbricas en estudiantes universitarios (2011). En Díaz Barriga Arceo, F. (Coord.). *Aprender en contexto escolarizados. Enfoques innovadores de estudio y evaluación* (163-188). México: Conacyt-UNAM-UNAM Posgrado-Pedagogía-Díaz de Santos.

Víctor Gómez Gerardo

Profesor titular en la Universidad Pedagógica Nacional, doctor en Humanidades (Historia) por la Universidad Autónoma Metropolitana. Temas de investigación: Historia de la tecnología, Manuales escolares de geografía del siglo XIX en Latinoamérica y Enseñanza de la historia. Publicaciones recientes: Coautor del artículo “La enseñanza de la historia a través de la memoria colectiva. Una propuesta de intervención” (UPN, 2010); Artículo “Historia de la tecnología

y molinos de trigo” en educ@upn.mx (UPN, 2011); coautor de la ponencia “Clima, raza y civilidad” (México: CMIE 2011). vigomez@upn.mx

María Eugenia Luna García

Doctora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Temas de interés: Historia de la Educación: Escuelas mixtas y coeducación. Educación y Género. Entre sus publicaciones destaca *Encrucijada en la educación de la niñas. Las escuelas mixtas en el Estado de México (1890-1907)*. Toluca, ISCEEM-Consejo Estatal de la Mujer, 2010.

Joan Pagès

Licenciado en Filosofía y Letras (Historia Moderna y Contemporánea) por la Universidad de Barcelona y doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales /Didáctica de la Historia desde el año 1977 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente es catedrático de universidad. Ha sido investigador principal en los siguientes proyectos: i) “¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria? Una investigación sobre educación cívica y formación democrática de la ciudadanía” (DGI-MEC. Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2004/2007. SEJ 2004-02046), ii) El desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en los jóvenes inmigrantes a través de la enseñanza de la historia de Catalunya (AGAUR-ARIE 2005 y 2006) y iii) La enseñanza y el aprendizaje de la Historia de Cataluña en contextos interculturales. El desarrollo de competencias de pensamiento histórico en la enseñanza secundaria (AGAUR-ARIE 2008). Actualmente participa en las investigaciones siguientes: El desarrollo de la competencia social y ciudadana: problemas sociales actuales y pensamiento histórico y social [MICINN (I+D+I) EDU2009-10984] y *La fabrication du commun: récits*

de l'histoire nationale par des élèves, investigación internacional coordinada desde la Universidad Lyon (Francia). Ha intervenido en numerosos congresos, simposios, seminarios nacionales e internacionales, así como en master y otras modalidades de formación del profesorado en España y en Latinoamérica (Chile, Argentina, Colombia, Venezuela, México, Nicaragua, entre otros). Entre sus publicaciones destacan: *El conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid, Síntesis (2011), coordinado con Antoni Santisteban, y *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la enseñanza secundaria* (1997), coordinado con Pilar Benejam.

Sebastián Plá

Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Su línea de investigación versa sobre la enseñanza de la historia en educación media. Obtuvo mención honorífica con las tesis de maestría y de doctorado. Ha impartido cursos en educación básica, media y superior. Es fundador y director del Seminario Permanente de Investigación en Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales con sede en la Universidad Pedagógica Nacional. Es autor del libro *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, de varios libros de texto y diversos artículos académicos. Actualmente es Profesor Titular C de la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco, docente en la UNAM y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I.

Xavier Rodríguez Ledesma

Doctor en ciencia política. Licenciado y maestro en sociología. Docente investigador en la Universidad Pedagógica Nacional. Investigador nacional. Coordinador del Seminario Permanente de Investigación sobre la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Líneas de investigación: *a)* Sociología e historia cultural contemporánea, *b)* La historia como objeto de enseñanza aprendizaje. Publicaciones recientes: *a)* *Una historia desde y para la inter-*

culturalidad (México, UPN, 2009), b) Coordinador de *Pasado en construcción. La historia y sus procesos de aprendizaje* (México, UPN, 2008), c) Coautor de “Reconsideraciones sobre la funcionalidad de una disciplina escolar”, *Iber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, núm. 69 (Barcelona, Graó Educación, 2011).

Julia Salazar Sotelo

Candidata a doctora en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Ha impartido diversos cursos de actualización a profesores de educación básica sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia. Entre sus publicaciones destacan *Narrar y aprender historia* (México, UPN/UNAM, 2006) y *Problemas de la enseñanza aprendizaje de la historia* (México, UPN/UNAM, 1999).

Ariana Toríz Martínez

Licenciada en Psicología educativa, actualmente cursa la maestría en Desarrollo Educativo en la línea de investigación Historia y su enseñanza; profesora en la Licenciatura en Psicología educativa en la Universidad Pedagógica Nacional. Los temas de investigación se enfocan en la Enseñanza de la historia con uso de la tecnología educativa.

Esta primera edición de *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir el 1 de junio de 2012 en Grupo Impresor Mansua, S. A. de C. V., calle Aura número 8, colonia Águilas, delegación Álvaro Obregón, CP 01710. El tiraje fue de 500 ejemplares más sobrantes para reposición.