

## **APRENDER HISTORIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA**

*El caso de Morelia, Michoacán (México)*

SILVANA CASAL

### **Resumen:**

Este artículo presenta un diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje, realizado en tres secundarias generales de Morelia, Michoacán, México. La intención fue centrarnos en las clases de historia de secundaria y realizar un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes y del desempeño de los docentes. Encuestamos a 500 alumnos de los tres grados del nivel, de los cuales se escogieron al azar a 50, a ellos les realizamos una entrevista para reforzar y profundizar ciertos aspectos. También entrevistamos a la mayoría de los maestros, con la finalidad de contraponer respuestas de unos y otros y poder así sacar conclusiones más claras. Las muestras obtenidas representan a las tres escuelas y a todos los maestros de historia de las mismas.

### **Abstract:**

This article presents a diagnosis of the teaching/learning process in three general secondary schools in Morelia, Michoacán, Mexico. We centered on history classes in secondary school and followed up on student learning and teacher performance. We interviewed 500 students in the three grades of secondary school, and then selected fifty of these students at random group for an interview to reinforce and study certain aspects in depth. We also interviewed most of the teachers, in order to compare their answers and reach clearer conclusions. The samples represent the three schools and all of their history teachers.

**Palabras clave:** enseñanza, aprendizaje, historia, educación media, México.

**Keywords:** teaching, learning, history, secondary education, Mexico.

---

Silvana Casal es egresada de la maestría en Enseñanza de la Historia, del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Avenida Francisco Múgica s/n, 58030; Morelia, Michoacán, México. CE: silvanacasal@gmail.com

## Introducción

El presente trabajo tiene la finalidad de presentar los resultados de la investigación realizada para la tesis de maestría en Enseñanza de la Historia del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Dicho trabajo consiste en la realización de una investigación de corte empírico acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y fue llevado a cabo en tres escuelas secundarias generales de la ciudad de Morelia. Nuestra intención fue centrarnos en las clases de Historia del nivel secundario, realizar un seguimiento tanto de los aprendizajes como de la percepción de los estudiantes acerca de esta asignatura y describir las características del proceso.<sup>1</sup>

## Metodología

La metodología de trabajo que utilizamos se basó en la realización de un análisis de tipo cuantitativo y uno cualitativo; en cuanto al primero, elaboramos encuestas<sup>2</sup> que fueron presentadas a los alumnos de dichas instituciones y, a partir de las respuestas, pudimos reconocer problemas generales.

El análisis cualitativo se basó en entrevistas realizadas principalmente a los alumnos, aunque también conversamos con los maestros (las que se presentan obviamente con otros nombres). A partir de ellas se pretendió conocer detalladamente la vivencia de los estudiantes en relación con factores como habilidades para el aprendizaje escolar, qué significa para ellos la historia, la utilidad que le asignan, para qué sirve estudiarla; y la experiencia de los docentes en relación con la enseñanza de la historia a adolescentes, el interés que despierta en ellos, la función de esta disciplina, entre otros aspectos. Hicimos, en la medida de nuestras posibilidades, observaciones de clases para obtener una idea más acabada acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En un principio, creímos posible trabajar con las 13 escuelas generales de la ciudad, pero en la medida en que fue avanzando nuestra investigación notamos que esto no sería así, dado que la cantidad de alumnos rebasaban nuestras posibilidades de trabajo. Así decidimos reducir nuestro universo de análisis a tres dependencias, que representaban a diferentes sectores sociales de la población; estas tres instituciones atienden, cada una, a aproximadamente a mil 500 estudiantes entre los turnos matutino y vespertino.

El grado académico de los profesores de historia es el de licenciatura; en Ciencias Sociales, que son la mayoría, los egresados de la Escuela Normal Superior; en segundo lugar en Historia, los egresados de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, y luego en Derecho, Psicología y Ciencias Naturales.

La mayor parte de los docentes cubren horario completo, es decir, 42 horas semanales frente a curso. Las instalaciones en general se encuentran en un estado aceptable, las aulas son amplias y hay muchos árboles en el espacio de recreación. El promedio de alumnos por curso es de 30 y son más numerosos por la mañana que por la tarde. Usan uniformes y las aulas presentan una forma rectangular con una tarima elevada donde se encuentra el escritorio del profesor y la pizarra. Los bancos están presentados en fila uno detrás del otro y los alumnos se paran y saludan al unísono al maestro cuando ingresa, quien espera que se pongan de pie y saluden.

Sabemos que el conjunto de actividades que profesores y alumnos realizan en las aulas no puede estudiarse y comprenderse de forma plena al margen de los contextos socio-institucionales en los que tienen lugar. Por otra parte, el aula es un lugar en el que suceden muchas cosas de forma simultánea, inesperada y con gran rapidez, sin que a menudo sea posible predecirlas. Esta complejidad hace imposible una aproximación al análisis de las prácticas educativas que tenga en cuenta por igual todos los factores y procesos presentes; esto significa que cualquier aproximación al estudio de las prácticas educativas está obligada a hacer una elección de los que se van a considerar relevantes y en los que va a centrar la atención. Aproximarse al estudio de las prácticas educativas en el aula exige optar por uno u otro esquema de análisis y esto implica inevitablemente dejar fuera algunos o muchos aspectos de dichas prácticas.

Nuestra investigación se estructura y se orienta hacia conocer cómo los alumnos construyen aprendizajes significativos y nuestra finalidad es conocer el modelo didáctico aplicado por los docentes en las aulas y qué significa aprender y estudiar historia para los estudiantes. Es decir, trataremos de realizar una radiografía amplia de lo que se aprende y se enseña en las clases de Historia del nivel secundario.

Dadas las limitaciones mencionadas y la necesidad de reducir nuestro campo de actuación hemos realizado encuestas a un total de 500 alumnos de 1º, 2º y 3º grados de tres escuelas secundarias federales generales de la

ciudad de Morelia. Dentro de este grupo hemos escogido al azar a 50 alumnos, a quienes realizamos una entrevista para reforzar y profundizar ciertos aspectos. También entrevistamos a la mayoría de sus maestros, con la finalidad de contraponer respuestas de unos y otros y poder así sacar conclusiones más claras.<sup>3</sup> Hemos podido observar a alumnos y a maestros en su trabajo en el aula. Entonces, nuestro universo de análisis está representado por estudiantes de 12 a 15 años, de 1º a 3º grados, tanto varones como mujeres, elegidos aleatoriamente, así como por sus maestros, a quienes hemos encuestado y entrevistado. Las muestras obtenidas representan a las tres escuelas y a todos los maestros de historia de las mismas.

### Fundamentación

Las investigaciones realizadas demuestran que la enseñanza aplicada en las aulas escolares se basa en una idea muy simple: repetir listas de héroes, batallas, hechos y fechas. Es decir, la palabra clave del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia así planteado es *memorizar*, partir del principio que cuanto más se repite más se aprende, es decir “[...] que el aprendizaje tiene por función reproducir conocimientos, no elaborados, y por ello la única estrategia posible es repetirlo hasta el hastío” (Carretero *et al.*, 1989:213-216). Estos resultados indicarían que ha prevalecido la concepción de la enseñanza de la historia como la mera transmisión de cuerpos organizados de información que el alumno debe reproducir. Sin embargo en la enseñanza de la historia deben plantearse intenciones y objetivos diferentes a los que tenía la acumulación de saberes históricos, ya no se trata sólo de que el alumno sume conocimientos sino de que éstos le sirvan para analizar la realidad que lo rodea.

Otro elemento importante es la existencia de un currículo oculto presente en las aulas escolares, que no formaliza sus propósitos, pero que logra mucha efectividad, es decir, que propone una escuela que reproduzca determinados valores con el fin de mantener un orden establecido, sin posibilidad de cuestionar nada. Para ser más claros, existe, a nuestro criterio, una contradicción entre el propósito expreso del currículum formal, que podría ser, por ejemplo, promover el pensamiento crítico y creador del alumno y la práctica educativa cotidiana, que reproduce pasividad y conformismo en los jóvenes y que no sólo no promueve el *pensamiento crítico* sino que transforma a los alumnos en meros contestadores de preguntas que ya tienen asignadas respuestas únicas.

Los efectos de este currículum oculto pueden rastrearse también en el carácter de las evaluaciones, que tienden a valorar la memorización y las respuestas uniformes, en las que rara vez se toma en cuenta qué es lo que sabe o aprendió el alumno, sino que sólo consideran si respondió de modo adecuado o no según los criterios del docente. Esta situación tiene, por otra parte, un efecto negativo ya que acostumbra a los estudiantes a buscar el reconocimiento de los otros y no a valorar lo hecho o aprendido por sí mismo, ni a apreciar su propio trabajo; resultando un trabajo monótono, rutinario, mecánico, sumiso a la autoridad total del docente y en el cual los alumnos tienen muy pocas posibilidades de tomar decisiones. Carlos Ornelas plantea que todos estos elementos generan un autoritarismo estructural en las aulas, que acomoda la conciencia de los estudiantes a la aceptación acrítica del estado de cosas imperante, y refuerza la inclinación a asistir a la escuela por el valor de cambio que representan los grados escolares y no por el valor de uso que pueda tener el conocimiento. La deducción más importante que destaca el autor es que por medio de estos mecanismos, la conciencia de los estudiantes se fragmenta y se le inculcan rasgos de individualismo, de egoísmo, de competencia entre pares y debilita los lazos de solidaridad. El autor concluye que las aulas mexicanas son aburridas, monótonas, rutinarias y por todo lo expresado, autoritarias: “[...] la escuela mexicana no produce ni reproduce valores que enaltezcan el trabajo, la diligencia, la responsabilidad” (Ornelas, 1995:60).

Por otra parte nos preocupa que los alumnos consideren el estudio de la historia como un momento tedioso y aburrido dentro de su escolaridad y pensamos que esto tiene relación con el modelo didáctico presente en las aulas: de transmisión-recepción, es decir, aquel que descansa en una metodología basada en exposiciones por parte del profesor, que se apoya en el libro de texto como principal herramienta, para luego culminar con ejercicios de repaso, tales como cuestionarios, guía o resúmenes. Este modelo sostiene que el objetivo de enseñar es transmitir una síntesis del saber disciplinar, con predominio de informaciones de carácter conceptual en detrimento de los objetivos actitudinales y procedimentales, tan importantes para la formación de los alumnos. Se debe mencionar que este modelo didáctico no tiene en cuenta los intereses ni las necesidades de los alumnos y que culmina con un proceso evaluativo que se basa en el examen escrito, que persigue que el estudiante “recuerde” los contenidos transmi-

tidos y, si no obtiene los resultados que se asumen como satisfactorios, él es el único responsable.

También partimos del supuesto de que los contenidos enseñados se centran fundamentalmente en temáticas que tienen la finalidad de transmitir ideas patrióticas y nacionalistas a partir de la creación de mitos y héroes que se ubican entre lo divino y lo humano, que realizan hazañas y tienen todo tipo de virtudes y ninguna debilidad. No se problematizan sucesos actuales tanto de México como de América Latina y del mundo. Las temáticas no se abordan con la finalidad de problematizar los sucesos ni tampoco se contextualizan con otras realidades latinoamericanas. Hacerlo permitiría iniciar un debate en torno a una democracia crítica, permitiendo a los alumnos discutir temas como la diversidad, la xenofobia, el racismo de algunas sociedades, la postergación de la mujer en otras, la discriminación presente en nuestra vida cotidiana, con el fin de realizar lecturas críticas de la realidad, permitiendo también comparar con otros contextos sociales, económicos y políticos, además de comprender, también, que México forma parte de un conglomerado mayor que es la realidad latinoamericana y, más aún, nuestro planeta.

### **Resultados**

Desarrollados en los puntos anteriores tanto la metodología como el marco teórico en el que nos basamos, a continuación presentamos los resultados alcanzados. Para ello organizaremos la información en torno a cuatro grandes apartados: el aprendizaje de la historia, la motivación ante el aprendizaje de la historia, el aprendizaje de la historia y su relación con temas de actualidad, la utilidad de la historia para los estudiantes. Cada uno de estos apartados se organizará en torno a un posicionamiento conceptual del tema, la presentación de los datos obtenidos en gráficos y concluiremos con los testimonios de los agentes implicados.

### **Aprender historia**

Según Bloch (2000:29-30):

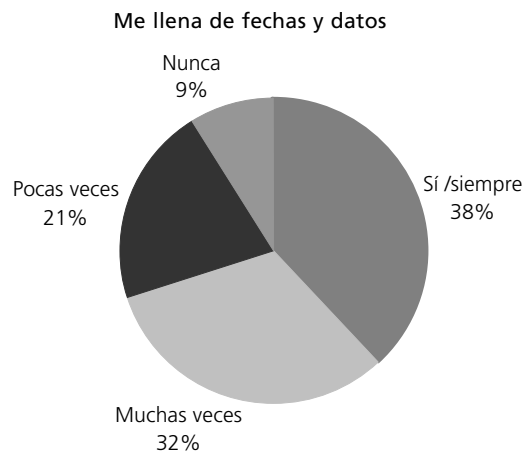
Se ha dicho alguna vez: “la historia es la ciencia del pasado”. Me parece una forma impropia de hablar. Porque en primer lugar, es absurda la idea de que el pasado, considerado como tal, pueda ser objeto de ciencia [...]. El objeto de la historia es esencialmente el hombre. Mejor dicho: los hombres [...] Detrás de

los rasgos sensibles del paisaje, de las herramientas o de las máquinas, detrás de los escritos aparentemente más fríos [...] la historia quiere aprehender a los hombres. Quien no lo logre no pasará jamás de ser un obrero manual de la erudición. La historia es “la ciencia de los hombres en el tiempo [...] y la atmósfera en que su pensamiento respira es la categoría de la duración.

La historia no es un mero saber de anticuario, contiene una manera de concebir qué somos y cómo debemos actuar. Su sustancia es el tiempo, el devenir, el cambio, no el acontecimiento. Diría Fernand Braudel (1989:75) “Para mí la historia es la suma de todas las historias posibles: una colección de oficios y de puntos de vista, de ayer, de hoy y de mañana”. La historia nos permite reflexionar acerca de nuestros orígenes, sobre quiénes somos, pensar hacia dónde va nuestro futuro, ya que vincula tres regiones temporales: el pasado, el presente y el futuro, en las que se despliega nuestro ser individual y colectivo (Carretero y Voss, 2004).

En la gráfica 1 se refleja qué piensan los alumnos sobre el significado que tiene el estudio de la historia. A la pregunta “Qué sensaciones te provoca estudiar historia”, la respuesta más definida fue:

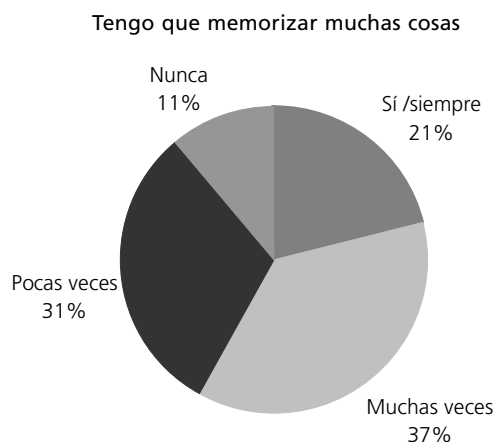
GRÁFICA 1



Dice Braudel (1989:77) “ya he expresado mi desconfianza respecto de una historia que se limita simplemente al relato de los acontecimientos o sucesos”.

En la gráfica 2, a la pregunta de “Cuáles de estas frases tienen sentido para ti”, llamó nuestra atención la siguiente respuesta:

GRÁFICA 2



Estos resultados demuestran que uno de los objetivos del plan de 1993 (vigente en estas escuelas), *evitar la memorización*, no fue logrado, ya que 70% de los estudiantes plantea que la historia los llena de fechas y de datos y 58% sostiene que deben memorizar esos datos. Cuando realizamos las entrevistas fue muy común escuchar, por parte de los alumnos, que el estudio de la historia tiene que ver con la memorización, de eso se trata estudiar historia para ellos, pero como algunos dicen no estudiar para los exámenes no necesitan memorizar. Cuando les preguntamos si en los exámenes les evalúan fechas y nombres de grandes personajes, todos los entrevistados dijeron que sí. Pero esto no es cuestionado por los alumnos ya que sostienen que de eso se trata la historia.

El modelo de historia que se desarrolla con estas técnicas de memorización es una historia positivista y cronológica que plantea un tipo de aprendizaje y un tipo de sociedad que se corresponde con el modelo didáctico de transmisión-recepción.

#### La motivación de los estudiantes ante el aprendizaje de la historia

Conocer es algo que los estudiantes deben desear, de lo contrario no tendrán la necesidad de aprender; motivarlos es fundamental para lograr un

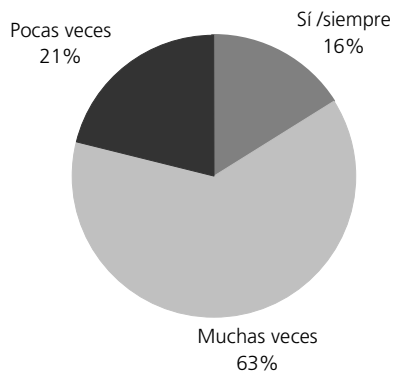


aprendizaje significativo. Pilar Benejam plantea que para que el estudiante quiera hacer el esfuerzo de aceptar la duda que genera un nuevo conocimiento y poner en funcionamiento sus mecanismos de aprendizaje, se requiere de mucha motivación. Si la motivación resulta eficiente y adecuada, podrán confrontar lo que saben con lo nuevo que aprenden y generar un conflicto que se va a resolver en un proceso de acomodación y asimilación que comporte la captura de un nuevo concepto, que complete uno previo, que establezca nuevas relaciones u ordenaciones entre conceptos o corrija o cambie uno erróneo. Las experiencias de aprendizaje deben tener sentido para los alumnos, deben procurar que los deseos sigan activos. Atribuirle un significado a lo que se aprende implica una movilización a nivel cognitivo (Benejam *et al.*, 1997). El proceso de aprender supone una movilización cognitiva desencadenada por un interés, por una necesidad de saber (Solé, 1993:27). Sin embargo en la escuela se presta poca atención a esa necesidad.

Ante la pregunta “Si tuvieras que mencionar algunos motivos que hacen que aprender historia sea difícil dirías”, dos respuestas fueron esclarecedoras (gráficas 3 y 4). Estos resultados son muy elocuentes, 80% de los estudiantes dice que los aburren los temas de estudio, y casi 70% responde que la forma de enseñar del profesor es aburrida; el estudio de la historia no estimula la curiosidad de los jóvenes. Los testimonios que presentaremos a continuación refuerzan las respuestas de las gráficas y representan a alumnos de diferentes cursos, escuelas y maestros.

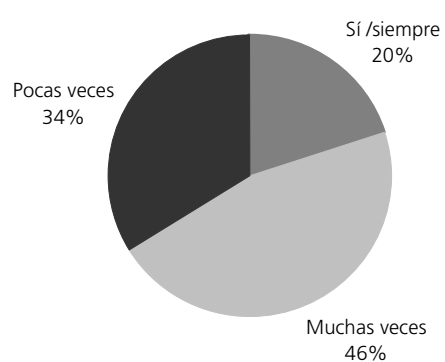
GRÁFICA 3

Que los temas de estudio son aburridos



GRÁFICA 4

Que la forma de enseñar del profesor es aburrida



Cuando entrevistamos a Ernesto y le preguntamos “Qué es la historia para ti”, su respuesta fue: “algo aburrido”. Fue nuestra primera entrevista y en la medida en que avanzábamos, se hicieron más comunes; Jazmín nos dijo: “no sé”; Laura: “algo del pasado”; Valeria: “es aburrida, los maestros no saben explicar”. Podríamos sumar muchísimas respuestas de este tipo, dado que la gran mayoría marca esta tendencia.

Ana es muy honesta, a la pregunta “¿Te gustan las clases de historia?”, contestó: “a veces, cuando no viene la maestra” “¡Ay! ¡No! son [las clases] bien aburridas porque sólo nos pone a leer, y la maestra es muy regañona”. ¿Para qué sirve? “Para saber fechas”.

Podemos seguir sumando testimonios de este tipo, como el de Fernando, que nos dice que la historia le gusta poco: “es que la maestra nomás nos pone a leer y a hacer resúmenes y no nos explica nada”. Janett responde: “casi no, me aburre... la maestra nomás nos pone a leer y a escribir, es todo lo que hacemos”. Andrea opina: “poquito, se hace aburrida”. Caroline dice: “la maestra casi no nos da clase, sólo se la pasa regañándonos, dice que tenemos que estudiar por sí solos pero a veces no entendemos y no sabemos qué hacer”. Nos comenta que las actividades que realizan son: líneas de tiempo, mapas, resúmenes, investigaciones de biografías de personajes importantes. Siempre trabajan en el aula, no ven películas ni documentales, no emplean el periódico porque “la historia tiene que ver con el pasado y no con la actualidad”. Sólo leen el libro de texto y hacen sus actividades, y siempre trabajan individualmente, excepto cuando no hay suficientes libros, en tal caso lo hacen por parejas. Evidentemente la desmotivación de los alumnos es total. Los temas de estudio están planteados de manera tal que no representan un material potencialmente significativo y obviamente no se logra un aprendizaje significativo.

Conviene insistir en que la metodología utilizada por los docentes para la enseñanza de la historia puede ser muy variada siempre que resulte de ello un aprendizaje significativo para el alumno; es decir, éste se logra cuando el alumno es capaz de conectar lo nuevo que aprende con lo que ya sabe. Es por eso que las estrategias de enseñanza pueden abarcar un abanico de posibilidades, desde aquellas relacionadas con el descubrimiento hasta un aprendizaje verbal significativo.

En un primer análisis, podríamos decir que los estudiantes sólo se quejan de sus maestros, que ellos no ponen nada de sí mismos para generar un cambio. Pero es fundamental, en primer lugar, comprender que es el maestro

quien debe desempeñar una función de guía en el proceso que atraviesa el estudiante. De todas maneras sabemos que *enseñar no significa aprender*, sino que son dos procesos separados. El aprendizaje no lo determina el maestro sino que lo construye el estudiante, de acuerdo con sus tiempos, capacidades y motivaciones. Caroline nos dice que la historia le gusta: “a veces... porque unos maestros saben explicar muy bien y hacen que sea más interesante, pero otros maestros no saben explicar y te aburren”. Reforzando lo señalado, Mariela Sarah nos comenta que le gustan las clases de historia porque la maestra explica muy bien. Verónica y Palmira nos dicen que con el profesor Eduardo: “las clases eran supergeniales... porque nos explicaba más... igual usaba el libro de texto pero... hacía menos resúmenes y más explicación y nos aclaraba las dudas”. A Miguel Ángel y a José les gusta la historia: “por cómo la da la maestra”. María Luisa y Elvira cuentan “de la actitud que tenga el maestro así tú trabajas... si es agresivo se te hace pesada la clase y si te pone actividades nuevas, te habla bien y te da opciones para que tú mejores, se te hace más fácil y divertido”. Leonardo plantea: “la maestra de historia de Michoacán es la única a la que le gusta enseñar... porque lo hace con felicidad... con alegría”.

Veamos, además, la importancia que le dan los alumnos a la forma de enseñar del profesor y la relación que existe entre esto y el gusto que adquieren por la historia e, incluso, lo trascendente que es para ellos que la relación con el docente no esté basada en el regaño. Retomemos el concepto que plantean sobre mantener una relación cordial con el maestro. Esta idea ha sido muy a menudo dejada de lado: la interacción entre lo afectivo y lo cognitivo como potenciador de esa relación en beneficio de la formación global del alumno.

Karen nos comenta que la historia le gusta más o menos porque “las dinámicas que hace la maestra a veces no aburren... nos pone a trabajar en rueda... eso es lo que nos gusta”; a lo que preguntamos “¿Y qué hacen sentados en rueda?”: “... cuestionarios”. Nótese que lo que un alumno considera una buena dinámica de trabajo es simplemente hacer lo mismo de siempre pero sentados en círculo, sencillamente modificar la organización espacial del aula, aun de forma tan discreta, genera en ellos un cambio de actitud. Sería interesante que los docentes comenzaran a trabajar en espacios *hodológicos*,<sup>4</sup> es decir, pensados para crear, al recorrerlos, oportunidades, que reflejan una búsqueda, un camino y un encuentro posible. Son espacios que se construyen, abiertos que permiten moverse en libertad.

Esto mejoraría las condiciones y el rendimiento del alumno podría ser mayor; un cambio mínimo puede ayudar a motivar. Esto nos lleva a pensar en la importancia del contexto del aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que en general éste ha sido tratado simplemente como un contenedor sin incidencia apreciable sobre lo que en ella sucede. El espacio del aula debe ir adquiriendo relevancia como contexto de los procesos educativos, es decir, como un contexto que construyen los participantes: profesores y alumnos. Considerar el aula como un contexto de enseñanza y aprendizaje construido por los participantes se convierte en una prioridad.

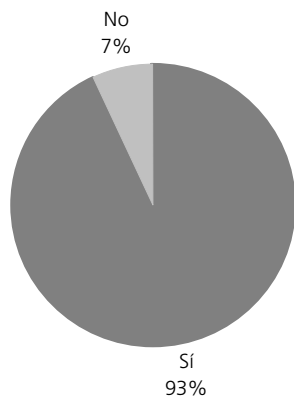
#### El aprendizaje de la historia y su relación con temas de actualidad

Según el plan de estudios de 1993, los temas de historia de 3º grado tienen el objetivo de relacionar a México con el mundo y con América Latina. Lo extraño es que a partir de las encuestas realizadas observamos que los temas que relacionarían a México con América Latina no están presentes en las aulas, como tampoco lo están temas de actualidad, que permitirían establecer un vínculo pasado-presente y considerar a la historia como un proceso en construcción permanente.

Veamos, a manera de ejemplo, las siguientes gráficas, resultantes de la pregunta “Cuáles de estos temas estudiaste en la escuela secundaria” (aplicada sólo a los terceros cuyos alumnos casi han completado el ciclo, gráficas 5 a 16):

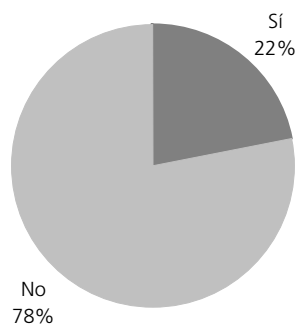
GRÁFICA 5

La Independencia de México

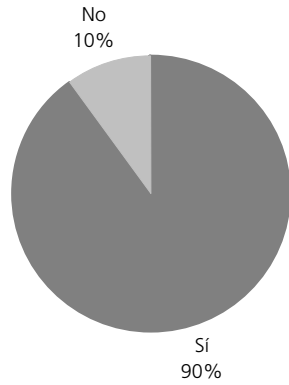


GRÁFICA 6

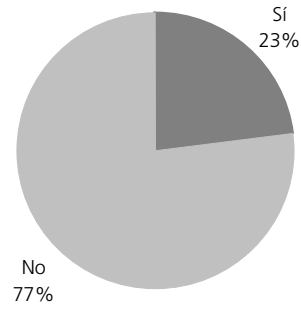
Las dictaduras latinoamericanas



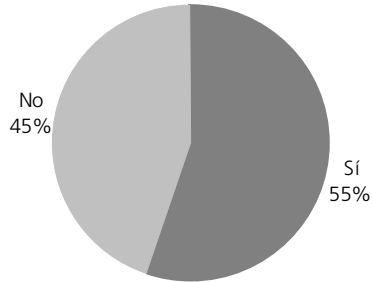
GRÁFICA 7  
La Conquista de México



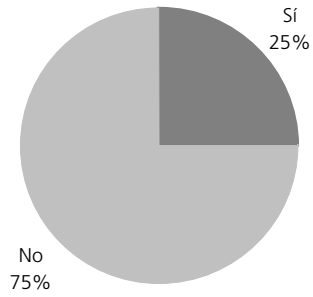
GRÁFICA 8  
El modelo agroexportador de América



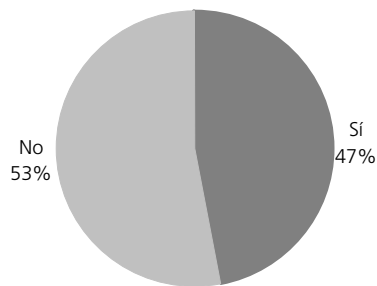
GRÁFICA 9  
Las revoluciones de Independencia de la A. española



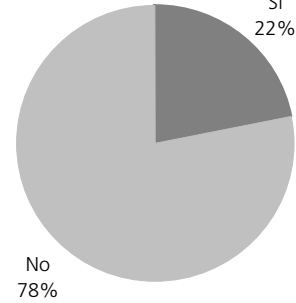
GRÁFICA 10  
Tlatelolco: 1968



GRÁFICA 11  
Los indígenas de México en la actualidad

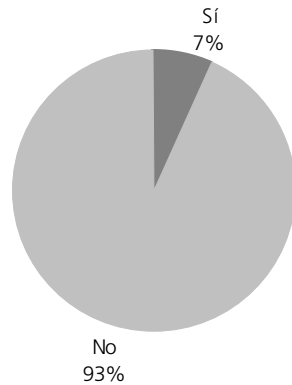


GRÁFICA 12  
Los niños y la infancia



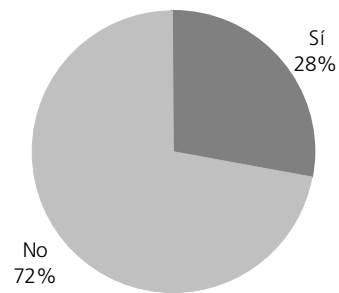
GRÁFICA 13

El conflicto de Chiapas: el EZLN



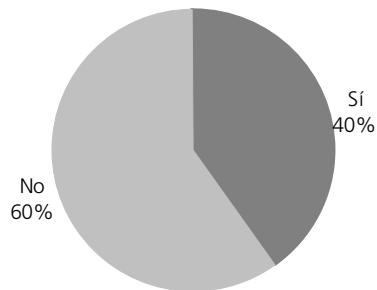
GRÁFICA 14

La historia de las mujeres



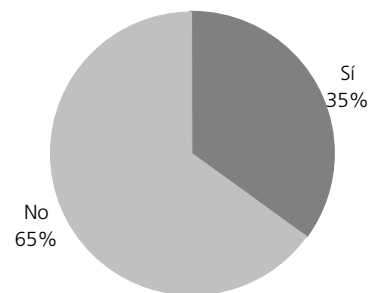
GRÁFICA 15

La situación del narcotráfico en México



GRÁFICA 16

La migración a los EEUU en la actualidad



Podemos extraer algunas conclusiones de estas gráficas. Temas como la Conquista y la Independencia de México son abordados en la educación secundaria; pero las conexiones con América Latina son casi nulas o inexistentes. La gráfica de las revoluciones de independencia de la América española indica que 55% de alumnos sí las estudiaron. Consultando el libro de texto utilizado podemos afirmar que este tema es abordado de manera conceptual, muy superficialmente, sólo nombrándolo en unas pocas líneas.

Temas relacionados con el México actual prácticamente no son abordados. Véase por ejemplo que 75% de los alumnos no estudiaron los sucesos de Tlatelolco. Todos los entrevistados respondieron que no es tema de estudio en las clases de historia. Tengamos en cuenta que estas encuestas y entrevistas se llevaron a cabo entre marzo y abril de 2009, tres meses antes de finalizar el ciclo lectivo y, de acuerdo con el plan de estudios de 1993, el temario debe cubrir hasta el desarrollo del México contemporáneo 1940-1990.

En lo que respecta a un tema como los indígenas en la actualidad, tan importante para la sociedad mexicana si se quiere asumir plenamente la convivencia intercultural, 53% de los alumnos dice que no ha trabajado el tema en clase, pero en las entrevistas nos hemos encontrado con alumnos que creen que no existen indígenas en el México actual. Si relacionamos esto con el conflicto de Chiapas, notamos que 93% de los alumnos no ha estudiado el tema ni sabe qué sucedió ni qué sucede allí, no saben qué es el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), no conocen al sub-comandante Marcos, ni la problemática de los habitantes de la región. Estamos entonces frente a una desconexión total con respecto a temas de actualidad. Este problema es muy grave, no es de extrañar en consecuencia la información proporcionada por la I Encuesta Nacional sobre Discriminación, realizada en mayo de 2005, que señala que 34% de los entrevistados expresa que “para que los indígenas salgan de la pobreza lo único que tienen que hacer es no comportarse como indígenas” y 43% opina que “los indígenas tendrán siempre una limitación social por sus características raciales”, “40% de los mexicanos está dispuesto a organizarse con otras personas para solicitar que no permitan a un grupo indígena establecerse cerca de su comunidad”, “90% de los indígenas opina que en México existe discriminación por su condición” (Sedesol, 2005).

Las palabras de Marc Bloch (2000:47) pueden ayudarnos a comprender la gravedad de este asunto: “La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es, quizás, menos vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente”.

Otro tema crucial es el referido al narcotráfico: 60% de los estudiantes según las encuestas, no ha debatido estos temas en clases, aun ante las noticias periodísticas que todo el tiempo leemos en los diarios sobre sucesos relacionados con las drogas y la violencia e inestabilidad política deri-

vadas de su tráfico ilegal. Tampoco se estudia la migración a Estados Unidos de América a pesar de la cantidad de michoacanos que viven en el país del norte y de las precarias y discriminatorias condiciones de vida allí. En las entrevistas hechas a los alumnos, 82% dice no haber estudiado el tema de las migraciones a Estados Unidos en las clases de historia. Y lo alarmante es que todos los entrevistados tienen algún familiar en el país del norte. Les preguntamos a Patricia y a Bárbara: “¿En las clases de historia del profesor Rodrigo estudian temas de actualidad o sólo temas del pasado?: “Históricos”. ¿El profesor hace esa relación pasado-presente?: “No, sólo el pasado...” ¿Abordan en la clases de historia la problemática de la migración a Estados Unidos de los michoacanos? “No”. ¿Ustedes tienen algún familiar en Estados Unidos? “Sí, a la hermana de mi abuelita, a un tío y a un primo”, contesta Patricia. ¿No creen que estaría interesante tratar eso en las clases de historia? “Sí, estaría padre”. ¿Y por qué no se hace? “Pues el maestro aborda nada más los temas del libro...”. Para remarcar la importancia de trabajar estos temas en clase, Fundación IDEA (2007:200) comenta:

Con un descenso en su población total entre 2000 y 2005, Michoacán ratifica su condición de estado con alta migración. En 2005 se reportaron 19 mil 600 habitantes menos que en 2000, de los cuales la vasta mayoría son hombres. En consonancia con ese decrecimiento poblacional, la matrícula de educación básica en 2005-2006 disminuyó en 8 mil 700 alumnos con respecto a la de 2000-2001.

Los testimonios se repiten una y otra vez, con diferentes alumnos, con distintos maestros, pero con la misma respuesta: los estudiantes no saben qué sucedió en Tlatelolco, ni en Chiapas, ni por qué se van los mexicanos en general, y los michoacanos en particular a Estados Unidos, tampoco se conversa en clase sobre las bombas del 15 de septiembre, ni sobre Ciudad Juárez; temas que llevarían al debate, a la discusión, al compromiso, a la reflexión. Estos procesos, no sólo deben estudiarse por representar situaciones de marginación, de dominación y resistencia o de violación de derechos, sino porque ofrecen claros ejemplos de los principios que se deben defender y combatir en nombre de la libertad y de la vida (Giroux, 1993). Y no se hace. Mientras, los maestros siguen respondiendo que sí abordan esos temas en clase, el profesor Francisco nos comenta: “insistimos constantemente en traer del pasado al presente los acontecimientos... vemos



temas que se le dice al alumno sabes qué... si no le echas ganas *no vas a sobresalir*... todo tema lo traigo al presente... siempre lo traigo”. Esto nos lleva a preguntarnos, ¿los maestros enseñan estos temas? o sólo plantean que sí lo hacen; entonces, ¿creen que son importantes de tratar en clase y, como no los trabajan, prefieren adornar su testimonio?, o creen realmente que los abordan en sus clases. Porque de ser así también es grave ya que los alumnos no están aprendiendo lo que creen enseñar, es decir no se está produciendo la construcción del aprendizaje por parte del alumno. Nos interesa saber qué aprenden los alumnos, más allá de lo que los profesores enseñan o creen enseñar.

Si bien sabemos que los procesos de construcción social de la docencia son mucho más complejos que la mera puesta en práctica del pensamiento del profesor, creemos importante reproducir, así como lo hicimos con los alumnos, testimonios de algunos profesores. El de la maestra Laura nos puede dar un indicio acerca de toda esta situación; le preguntamos si le gusta la historia y nos respondió: “Sí, sí me gusta, claro que sí, por los acontecimientos del pasado y todo eso... decidí por historia porque no llevaba matemática...”. “¿Qué es la historia para usted?": “Son los hechos del pasado”. ¿Aborda con sus alumnos temas de actualidad como narcotráfico, las bombas del 15/09, la emigración, la pobreza, los indígenas, entre otros?": “Sí, todo eso sí los agarro como ejemplo”. “¿Cree que los indígenas son denigrados?": “Siempre ha habido la discriminación (sic) de clase”. Como lo hemos señalado, los hechos históricos no sólo acontecen, se construyen y reconstruyen en la práctica de la historia.

Para dar otro ejemplo, la maestra Graciela nos responde a la pregunta “¿Le gusta la historia?": “... pues en un primer momento no, no lo saboreaba, pero últimamente sí me ha gustado” (es importante aclarar que la maestra tiene 25 años de antigüedad en la docencia y que los últimos diez ha trabajado de tiempo completo). “¿Qué es la historia para usted?": “Los acontecimientos que han realizado los diferentes grupos sociales a través del tiempo”. “¿Surgen temas de actualidad en las clases?":

Sí, sí, por ejemplo los grupos sociales, cómo se organizaban para trabajar al inicio, vamos a decir en la etapa de la antigüedad, porque se divide en la antigüedad, luego se pasa a una edad de modernización que es la que nosotros ya estamos viviendo, innovaciones, entonces se ubica, un ejemplo por decir [...] el lenguaje que nosotros usamos ahorita no fue al principio así, tuvo su evolución,

la antigüedad y cómo es la actual, qué tecnología era en aquel entonces, qué tecnología hay ahorita... recordar el pasado para ubicarnos en qué momento estamos viviendo [sic]. [Trabaja temas como el narcotráfico?]: “Sí, claro”. [¿Cómo los aborda?]: En ese caso se ve ahorita que en la actualidad... que por la falta precisamente de una cultura que carecemos en nuestra mayoría de población, porque la cultura no creas tú que está en todo el país, está porque estamos viviendo en una ciudad pero yo he trabajado en medios rurales y en donde allí no te conocen nada de lo que nosotros vivimos en la ciudad, entonces por alguna ignorancia, por carecer ciertos factores de cultura se llega a realizar por la facilidad de una economía que quiere el mismo hombre, así que considero que mientras no haya una cultura en nuestro país, nuestros semejantes o nuestros seres tendrán que buscar, porque ellos viven una idea de que yéndose fuera él va a vivir mejor o va a trabajar o va a ganar más... no, para mí en cualquier lugar puede trabajar [sic]. [Por último, le preguntamos ¿qué representan los indígenas para usted?]: “Son los primeros grupos sociales que dieron vida a las sociedades... es muy válido respetar la forma de vestir, el lugar a donde vive, la situación en la que se encuentra... y es muy respetable para mí... *claro que eso nos sirve también que de ahí el hombre no debe ser rezagado, tiene que ir buscando una superación intelectual.* [¿Cree que son denigrados?]: Considero en gran parte que sí, el país o nuestros gobiernos no les ponen esa atención... *nosotros tenemos una trayectoria por ejemplo los mexicanos de 300 años bajo el dominio de un país superior, un país europeo... qué nos dejó... ahí vienen los aspectos que tenemos que platicar con los muchachos* [cursivas nuestras].

No está de más sacar a colación esta cita de Carlos Pereyra, *et al.* (1980:20-21):

Ninguna respuesta a las preguntas que hoy pueden formularse respecto a la situación presente es posible en ausencia del saber histórico [...] sólo es posible orientarse a las complicaciones del periodo contemporáneo a partir del más amplio conocimiento del proceso que condujo al mundo tal y como hoy es.

#### La utilidad de la historia para los estudiantes

Como mencionamos, el plan del 93 pretende reducir la atención que tradicionalmente se ha prestado a la historia política y militar. Plantea que de esta manera, poniendo más énfasis en los procesos culturales y sociales, los alumnos comprenderán la influencia que tuvieron esos acontecimientos en

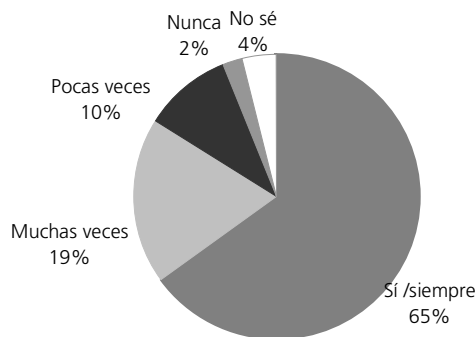
la vida contemporánea y sentirán más curiosidad e interés. Este elemento es importante dado que cuando conversamos con los alumnos nos dicen que la historia tiene que ver sólo con el pasado y no con la actualidad, por eso es lógico para ellos no abordar temas actuales en las clases de historia. Por otra parte, según el mencionado plan, los temas de estudio pretenden superar el enfoque eurocentrista, y la organización temática tiene la intención de que la enseñanza y el aprendizaje de la historia desarrollen habilidades intelectuales que propicien la comprensión de nociones como tiempo histórico, causalidad, proceso, cambio, continuidad, sujetos de la historia, diversidad; ya que el dominio de estas nociones es más importante que la simple memorización (Educación Secundaria Básica, 1994:100).

Teniendo en cuenta todas estas propuestas del plan de estudios, le preguntamos a los jóvenes “¿Para qué sirve la historia?”, las respuestas pueden observarse en las gráficas 17 a 22.

Muchos son los elementos que se desprenden de estas gráficas. Nótese que la respuesta más definida relaciona la utilidad de la historia con el conocimiento del pasado. Para los alumnos la historia sirve fundamentalmente para conocer el pasado y para aprender sobre otras culturas. Es decir no encuentran dinamismo, es algo sucedido, cerrado, terminado, relacionado con grandes personajes y que nada tiene que ver con los sucesos actuales y mucho menos son su realidad.

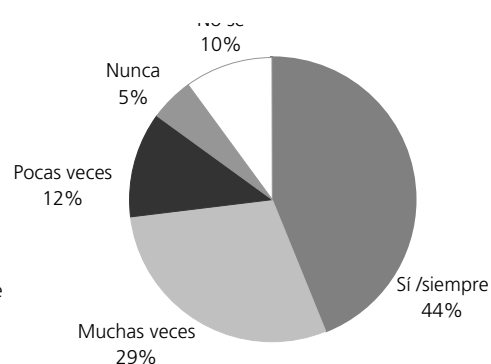
GRÁFICA 17

Conocer el pasado de México, de América Latina y el mundo



GRÁFICA 18

Fomentar nuestras ideas patrióticas y nacionales



La gráfica 18 hace referencia a las ideas patrióticas, muestra que 73% de los estudiantes entienden que la historia es una mera herramienta para profundizar sentimientos patrióticos oficiales y, relacionan a la Patria con los grandes hombres. A eso se reduce simplemente la historia para los alumnos: a recordar nombres, fechas y héroes, es decir las “grandes épocas del desarrollo de la humanidad” (ESB, 1994:100), tal como dice el plan de 1993 y como sus maestros confirman.<sup>5</sup> Nos parece importante relacionar este esquema con la pregunta sobre los actos cívicos que se llevan a cabo todos los lunes en las escuelas, ya que son para los alumnos una prolongación de las clases de historia. María José opina sobre dichos actos: “Nos da mucho el Sol y decimos que ya se acaben, que ya se acaben”. Y ¿te gustan?: “No es tanto de que te gusten, es una costumbre que llevas en tu escuela”. ¿Son necesarios?: “Al parecer creo que sí”. “¿Pero para tu opinión?”: “Yo creo que no”.

Le preguntamos a Ingrid ¿Te gustan los actos cívicos?: “Más o menos... se tardan mucho”. ¿Tienen alguna utilidad?: “Sí, para estar recordando a nuestra Patria”. ¿Qué es ser patriota para ti, Hugo, podrías definirlo?: “No”. ¿Te gustan los actos cívicos?: “Pues sí aunque me cala mucho el Sol, los hacen largos, aunque nadie pone atención, pero están bien, porque puedes aprender algo de ahí”. “¿Y a ti Andrea?”: “Sí... sirven para recordar fechas de acontecimientos”. “¿Es importante eso?”: “Pues sí, para aprender más”. “Ana, ¿te gustan los actos cívicos?”: “Poquito... no tanto... porque tenemos que estar callados”. “¿Son útiles para ti, Jovana?”: “La verdad sí, porque eso nos hace reflexionar mucho”. “Patricia, ¿qué te parecen los actos cívicos?”: “Son aburridos”. “¿Son necesarios?”: “Sólo por la bandera y por las fechas importantes”. “¿Y tú, Carla?”: “Sí me gustan, por las efemérides, los acontecimientos importantes y por las biografías”.

Lo que le incomoda a los alumnos de los actos cívicos es el sol, la duración, y que tienen que estar callados, pero aceptan que son útiles para recordar momentos importantes para la Patria, cuando en realidad responden a la ideología dominante. Giroux plantea:

Es preciso que recordemos que, quienes ejercen el privilegio y el control de la actualidad, también controlan la historia “oficial”. La historia oficial suprime los episodios de resistencia y disenso respecto del *statu quo* y presenta el pasado o bien como un triunfo de quienes lo merecieron, o como inevitable. La historia crítica rompe con el pasado, en toda su complejidad, y vuelve a presentar este pasado como portador de una narrativa de lucha humana contra la dominación (Giroux, 1993:152).

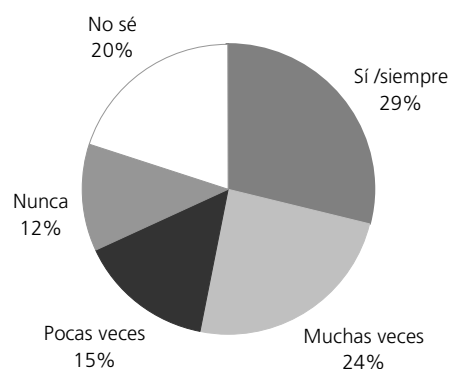
La anterior es la función que nosotros le atribuimos a la historia y esto es lo que proponemos a los docentes como una estrategia de enseñanza. Es interesante también el planteamiento de Carretero y Voss (2004:83) respecto de la formación de las ideas patrióticas y nacionales; ellos sostienen que enseñar a pensar críticamente, en términos historiográficos, suele entrar en contradicción con forjar la conciencia nacional de los futuros ciudadanos de un determinado país. Para comprender mejor esta situación, los autores rastrean las raíces de dicho conflicto y concluyen que existen claros lazos entre el surgimiento del Estado liberal y la enseñanza de la historia en la escuela durante el siglo XIX, tanto la historiografía como la escolarización confluyen en la empresa de la invención de naciones, respondiendo a la necesidad y la iniciativa de los estados liberales. “La relación entre la historia y la escuela se fundamenta y se legitima en la confluencia de dos dimensiones constitutivas de la educación estatal: la ilustrado-cognitiva, vinculada al desarrollo del individuo, y la romántico conativa, al de la identidad nacional”. Persisten en la enseñanza de la historia muchos rasgos patrióticos característicos del imaginario nacionalista decimonónico.

El saber histórico desempeña un papel definitivo en la reproducción o transformación de las relaciones sociales. La forma que adopta la enseñanza de la historia en la escuela es fundamental ya que el conocimiento histórico puede funcionar al servicio del conservadurismo social o de los movimientos populares. Es claro que las clases dominantes y los grupos políticos de las diferentes sociedades, representantes del poder estatal, invocan al pasado como fuente de sus privilegios y la historia es sometida a una intensa explotación ideológica. Pereyra *et al.* (1980:23) plantea: “La historia se emplea de manera sistemática como uno de los instrumentos de mayor eficacia para crear las condiciones ideológico-culturales que facilitan las relaciones de dominación”.

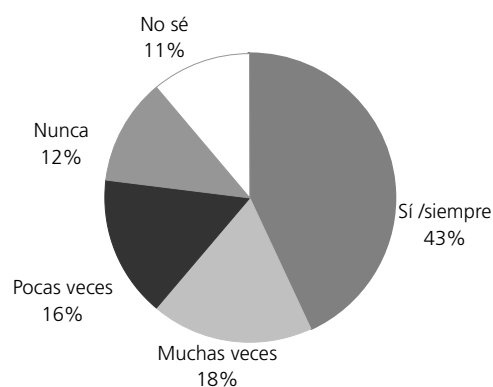
Las gráficas 19 y 20 llaman nuestra atención, dado que los encuestados dicen, en un 53 y 61%, respectivamente, que la historia sirve para ser ciudadanos responsables y para aprender a vivir en democracia y defender sus derechos. Lo interesante de esto es que cuando entrevistamos a los estudiantes, 36% de ellos relacionaron a la ciudadanía con el lugar de nacimiento y con el voto; 34% con ser miembros de una sociedad, y 30% dijo no saber. No tenían claro si ellos eran ciudadanos o si recién lo serían a los 18 años.

GRÁFICA 19

Ser ciudadanos responsables



GRÁFICA 20

Aprender a vivir en democracia  
y defender nuestros derechos

Por otra parte fue muy difícil que logaran definir qué es la democracia. Mónica dijo: “Es que cada quien vaya a votar”, Bárbara: “Tener todos el mismo derecho”, Daniel: “¿Democracia? ... otra pregunta”, Verónica: “No sé”, Carlos: “Con las elecciones alguien puede que voten y ellos digan que van a hacer cosas y no las hacen (sic)... eso es la democracia”; ¿Tú vas a votar cuando tengas 18? “Yo pienso que sí debo de votar a pesar de que no tomen en cuenta tu opinión...”. El 70 % de los entrevistados respondió a la pregunta qué es la democracia: “no sé”. Lo que nos lleva a relacionar estos comentarios con la gráfica correspondiente, que los alumnos no cuentan con una comprensión clara acerca del concepto y de lo que significa. De hecho los estudiantes rara vez se hallan frente a modos de conocimiento en los que se ensalcen las formas democráticas de la vida pública o que se les proporcionen las habilidades necesarias para hacer un examen crítico de la sociedad en la que viven.

Nos parece importante introducir el concepto de Apple y Beane (1997) acerca de las escuelas democráticas; el autor plantea que los planteles públicos son fundamentales para la democracia, palabra que tiene un significado profundo y es necesaria para conservar la libertad y la dignidad humanas. Para que las personas consigan y mantengan formas de vida democrática es necesario que tengan la posibilidad de aprender lo que esa forma de vida significa y cómo se puede practicar: se aprende por experiencia. Es en las aulas donde profesores y alumnos colaboran

en la planificación teniendo en cuenta las aspiraciones e intereses de ambos. Claro que muchas veces ejercer la democracia implica tensiones y contradicciones ya que puede abrir el camino a ideas antidemocráticas como la censura de materiales. Pero más allá de esto, está la posibilidad de que cuando los ciudadanos trabajan juntos las escuelas sirvan al bien común de toda la comunidad.

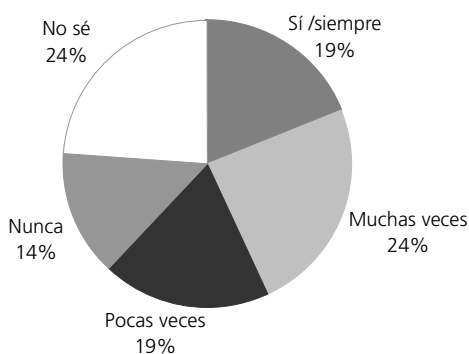
Por su parte Henry Giroux (1993:21-22) explica que: “categorías como ciudadanía y democracia necesitan ser problematizadas y reconstruidas para cada generación” y que “el concepto de ciudadanía se debe apartar de las formas de patriotismo cuyo designio es el de subordinar a los ciudadanos a los estrechos imperativos del Estado”.

Una ciudadanía activa no reduciría los derechos democráticos a la mera participación en el proceso de votación electoral, sino que extendería la noción de los derechos a la participación en la economía, el Estado y otras esferas públicas. El verdadero concepto de democracia y ciudadanía implica fortalecer los vínculos horizontales entre ciudadano-ciudadano y requiere de un lenguaje de posibilidad en el que se conjugue una estrategia de oposición con otra orientada a la construcción de un nuevo orden social (Giroux, 1993: 57). El reto es educar para construir una ciudadanía responsable, formar a las nuevas generaciones para que participen activamente en la vida pública. Joànn Pagés (2007) plantea que la escuela no forma matemáticos, ni físicos, ni historiadores, forma (o debería formar) *ciudadanos* que logren pensar la realidad en términos científicos para que puedan enfrentarse, de esta manera, a los distintos retos que nos presenta la vida.

La gráfica 21 nos muestra que para los estudiantes la historia no logra formar, en su mayoría, a personas críticas; pero a partir de las conversaciones hemos notado que entienden que ésa no es una función de la historia, porque ésta se basa en estudiar cosas del pasado, con sus fechas y nombres respectivos y punto. Porque esto es lo que reciben de parte de sus maestros en las clases, quienes a su vez reciben estos conceptos como parte de su formación docente. Todo esto pone de manifiesto las contradicciones (o lo que también podríamos llamar el currículo oculto) del plan de 1993, dado que, por un lado, plantea evitar la memorización e impulsar el desarrollo de habilidades intelectuales que propicien la comprensión y, por otro, fomenta una historia positivista propia de los modelos didácticos de transmisión-recepción.

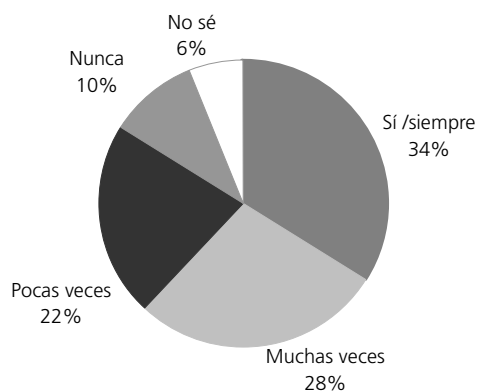
GRÁFICA 21

Ser personas críticas y analíticas



GRÁFICA 22

Agilizar nuestra memoria



### Conclusiones

El sistema educativo debe incluir las nociones de crítica y de conflicto como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de desarrollar prácticas alternativas y transformadoras. La enseñanza de la historia debe enfrentar nuevos desafíos. No es posible que los estudiantes sigan planteando que la historia sólo estudia el pasado, que ésta es su única función. La enseñanza de la historia debe ayudar a formar ciudadanos que piensen por sí mismos, que desarrollen actitudes de solidaridad frente a la violencia, frente al dolor de las otras personas, frente a la discriminación. No es posible seguir formando personas indiferentes a lo que sucede en la sociedad en la que viven. No podemos dejar al mundo tal como es, sin cuestionar profundamente el sistema que lo sustenta. Es necesario generar conciencia social de los verdaderos conflictos que vivimos como sociedad y que el alumno tome conciencia de su realidad y trate de transformarla.

Para esto, creemos que es prioritario reivindicar la profesión docente. La formación de los profesores de historia debe estar nutrida por un currículo crítico, que supere este currículo obsoleto de las escuelas normales que siguen adoctrinando desde la perspectiva nacionalista y excluyente. Un currículo crítico debe plantear el conocimiento como una construcción



social, que se centre en problemas sociales relevantes y que se contextualice históricamente. Por lo tanto es fundamental la formación inicial y continua de los profesores, fomentar su capacidad crítica y creativa, y la realización de trabajos cooperativos. Todo esto para que también puedan hacer un análisis crítico de su propia práctica.

Por otra parte, Pagès plantea que la investigación en didáctica de la historia ya ha arrojado resultados que deben tenerse en cuenta. Se aprende mejor cuando:

- Los alumnos son activos frente al aprendizaje, en lugar de pasivos.
- Son creativos, en lugar de receptivos.
- Se les propone realizar juicios críticos, en lugar de factuales.
- Los contenidos se les presentan a los alumnos como problemas de hombres y mujeres del presente, del pasado y del futuro (Pagès, 2007).

La enseñanza de la historia tiene la obligación de formar a los alumnos como ciudadanos activos de un sistema democrático, por lo tanto debe contribuir a mejorar la comprensión, la interpretación y la valoración del proceso histórico que nos ha traído hasta nuestra realidad actual. Valores como la libertad, la igualdad de oportunidades o la participación son el fundamento de la democracia; es a través de la enseñanza de la historia que pretendemos que los alumnos desarrollen actitudes y comportamientos que respondan a esos valores democráticos. Respetar la dignidad de sí mismos y la de los demás supone reconocer la racionalidad, la libertad y la igualdad de las personas; implica reconocer la necesidad de buscar razones convincentes que justifiquen saberes y opiniones; implica tomar conciencia del autoconocimiento y de la capacidad de análisis crítico, que inhibe la posibilidad de ser manipulado y engañado con facilidad. El concepto de igualdad invita a aceptar la pluralidad, el reconocimiento de la libertad del otro, la igualdad de oportunidades; de modo que los derechos y los deberes rijan para todos por igual (Torres Santomé, 2008).

Los maestros tenemos que asumir la gran responsabilidad pedagógica que poseemos y desarrollar prácticas en torno a historias, formas de conocimiento y tradiciones, que normalmente son ignoradas por la cultura de la escuela dominante; es decir, tenemos que tomar conciencia y elaborar estrategias para que los estudiantes construyan una sociedad más humana

y más justa a partir de transformarse ellos mismos en personas más sensibles. Es fundamental entender la importancia de transformar a las escuelas en espacios de discusión y de debate; y comprender que los conocimientos que se adquieren en el aula se pueden emplear para transformar. Siguiendo nuevamente a Giroux:

[...] Las prácticas de la escuela y del aula se deberían organizar en torno a formas de aprendizaje que sirvieran para preparar a los alumnos en el desempeño de papeles responsables como intelectuales transformadores, como miembros comunitarios y como ciudadanos críticamente activos fuera de las escuelas [...] la educación pública debe realizar la labor de educar a los ciudadanos a manera de que corran riesgos, de que pugnen por el cambio social e institucional y de que luchen a favor de la democracia y en contra de la opresión, tanto dentro como fuera de las escuelas (Giroux, 1993: 305-306).

Los anteriores son algunos de los desafíos a los que esta práctica debe enfrentarse si es que quiere renovarse y estar acorde con los tiempos actuales.

## Anexo

### Encuestas

Hola, cómo estás, quisiéramos pedirte si puedes ayudarnos en nuestra investigación respondiendo esta encuesta. ¡Gracias!

Encuesta para alumnos de nivel secundario sobre la *materia de historia*

Nombre de la escuela: \_\_\_\_\_ Periodo: 2008/09

Edad: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

1. ¿Cuáles de estas frases tienen sentido para ti?	Sí/ siempre	Muchas veces	Pocas veces	No/ nunca
Las clases de historia son muy divertidas				
En las clases de historia aprendo sobre otras culturas				
En las clases de historia siempre hacemos actividades diferentes				
Tengo que memorizar muchas cosas				
El profesor habla toda la hora				
Siempre hacemos las mismas actividades				

2. Nivel de dificultad: ¿qué sensaciones te provoca estudiar historia?	Sí/ siempre	Muchas veces	Pocas veces	No/ nunca
Me divierte				
Me aburre				
Me llena de datos y fechas				
Me obliga a leer mucho y entender lo que leo				
Me obliga a estudiar de memoria				

3. Si tuvieras que mencionar algunos motivos que hacen que aprender historia sea difícil dirías:	Sí/ siempre	A veces	No/nunca
Que en el salón de clases son muchos los alumnos			
Que hay suspensiones de clases todo el tiempo			
Que los profesores faltan mucho			
Que los alumnos no tienen interés en aprender			
Que los maestros no tienen interés en enseñar			
Que los temas de estudio son aburridos			
Que la forma de enseñar del profesor es aburrida			

4. Cuando el maestro te propone una tarea muy difícil que te cuesta hacerla y cumplir:	Sí/ siempre	Muchas veces	Pocas veces	No/ nunca
Te sientes frustrado				
Te sientes incapaz				
Te preocupa porque te interesa aprobar				
Te preocupa porque te interesa aprender				

5. Los temas que estudias en las clases de historia:	Sí/ siempre	Muchas veces	Pocas veces	No/ nunca
¿Se relacionan con temas que a tí te interesan?				
¿Te ayudan a entender mejor la situación del lugar donde vives?				
¿Te ayudan a conectar el pasado con el presente?				
¿Te ayudan a pensar y a reflexionar sobre la vida de las personas?				

6. Crees que la historia sirve para:	Sí/ siempre	Muchas veces	Pocas veces	No/ nunca	No sé
Ser ciudadanos responsables					
Fomentar nuestras ideas patrióticas y nacionales					
Conocer el pasado de México, de América Latina y el mundo					
Agilizar nuestra memoria					
Aprobar el curso					
Nada					
Ser personas críticas y analíticas					
Ser más comprensivos con respecto a otras sociedades					
Aprender a analizar el periódico					
Aprender a analizar textos más difíciles					
Resolver problemas cotidianos					
Aprender a vivir en democracia y defender nuestros derechos					
Otra:					

7. En tu grado compartes tus clases con compañeros que poseen:	Sí	No
¿Distintas capacidades físicas?		
¿Distintas capacidades intelectuales?		
¿Diferencias culturales?		
¿Diferencias económicas?		
¿Diferencias lingüísticas?		

8. Crees que compartir las clases con compañeros con las diferencias antes mencionadas te enriquece?	Sí/ siempre	Muchas veces	Algunas veces	No/ nunca

9. ¿Por qué?
--------------

10. Marca con una X las 5 materias que más te gustan			
Inglés		Matemática	
Fútbol		Geografía	
Computación		Historia	
Periodismo		Cocina	
Música		Edición de video	
Natación		Arte	
Religión		Español	
Ecología		Biología	
Derecho (leyes)			

11. ¿De qué manera eres evaluado?:	Sí/ siempre	Muchas veces	Algunas veces	No/ nunca
¿Con un examen escrito?				
¿Por tu interés y participación en las clases?				
¿Por tu comportamiento?				
¿Por tus actitudes de respeto y solidaridad hacia tus compañeros?				
¿Por saber hacer resúmenes, mapas conceptuales, líneas del tiempo, por saber investigar?				

Las encuestas hechas a 3º grado incluyeron la siguiente pregunta:

¿Cuáles de los siguientes temas has estudiado en la escuela secundaria?	Sí	No
a. La independencia de México		
b. La vida de los aztecas		
c. Las dictaduras latinoamericanas		
d. El Porfiriato		
e. El modelo económico exportador de América Latina		
f. La Revolución Mexicana		
g. La virgen de Guadalupe		

CONTINÚA

¿Cuáles de los siguientes temas has estudiado en la escuela secundaria?	Sí	No
h. América antes de la llegada de Colón		
i. El conflicto de Chiapas: el EZLN		
j. Las lenguas indígenas		
k. La historia de la clase obrera		
l. Nazismo y fascismo		
ll. La conquista de México		
m. Los populismos en América Latina		
n. El protagonismo de las mujeres a lo largo de la historia		
ñ. Las revoluciones de independencia latinoamericanas		
o. La censura y la libertad de expresión		
p. Tlatelolco: 1968		
q. La clase trabajadora en México		
r. Las sociedades indígenas de México en la actualidad		
s. Los niños y la infancia		
t. La migración a Estados Unidos en la actualidad		
u. Las condiciones de vida de los pobres		
v. Las guerras mundiales		
w. La situación del narcotráfico en México		
x. Las luchas sociales por los derechos humanos		
Si pudieras elegir, ¿qué temas de historia te gustaría estudiar?		

### Encuesta complementaria

Encierra con un círculo las opciones que más se parecen a las clases de historia de tu escuela:

1. El maestro explica el tema:  
SÍ NO
2. Luego de varias sesiones y muchos temas explicados el maestro toma un examen escrito  
SÍ NO
3. Los estudiantes le cuentan al maestro qué saben acerca del nuevo tema de estudio  
SÍ NO
4. El maestro propone ver una película o un documental  
SÍ NO
5. Los alumnos van resolviendo sus tareas y el maestro va pasando banco por banco ayudando a quienes tengan mayor dificultad  
SÍ NO
6. El maestro elabora cuadros en la pizarra que los alumnos deben copiar en sus libretas  
SÍ NO
7. Los estudiantes, con la guía del maestro, leen un texto y discuten acerca de lo leído.  
SÍ NO
8. Los estudiantes reciben del maestro diferentes textos, algunos alumnos reciben textos más sencillos, otros textos más difíciles.  
SÍ NO
9. El maestro pide a los alumnos que lean el libro de texto y elaboren un resumen  
SÍ NO
10. Los estudiantes hacen entrevistas a sus familiares acerca de temas históricos  
SÍ NO
11. El maestro califica las libretas de los alumnos. Deben estar completas, ordenadas y limpias  
SÍ NO
12. El maestro estimula la realización de discusiones del tema en clase  
SÍ NO
13. El maestro dicta un cuestionario que los estudiantes deberán resolver con la ayuda del libro de texto  
SÍ NO
14. Los alumnos preparan una clase sobre el tema que exponen oralmente para el resto de los compañeros  
SÍ NO
15. Los alumnos deciden junto al maestro los temas que se estudiarán en el año  
SÍ NO
16. Todo lo trabajado se evalúa a través de un examen escrito de conocimientos  
SÍ NO
17. Lo más importante para aprobar la materia es aprobar el examen  
SÍ NO

## Notas

<sup>1</sup> Cabe señalar que esta investigación se complementa con la realizada por Gabriela Rubio Lepe, quien se dedicó a trabajar la situación de los maestros en las tres escuelas mencionadas, con el objetivo de conocer las experiencias y puntos de vista de los docentes.

<sup>2</sup> Las estructuras de las encuestas se presentan en el anexo documental. Es importante mencionar que realizamos dos versiones de las mismas, aunque con pequeñas diferencias. Una para los 1º y 2º grados y otra para los 3º, considerando que los últimos están finalizando su escolaridad. Las preguntas fueron pensadas para conocer el punto de vista de los estudiantes en relación con diversos elementos del aprendizaje de la historia: su gusto por la materia, su motivación para aprender, su relación con el maestro, los temas que han estudiado, la trascendencia que dichos temas tiene para ellos, su concepción acerca de la historia, la utilidad que le encuentran, el modo en que son evaluados. La mayoría de las preguntas podían ser respondidas según cuatro posibilidades: sí/siempre, muchas veces, algunas veces, no/nunca, en algunas se incluía la opción “no sé”. Realizamos también una encuesta complementaria de tipo cerrado (es decir con respuestas por sí o por no) con la intención de abordar cuestiones específicas que nos interesan conocer, como el trabajo sobre los conocimientos previos, la selección de contenidos, las estrategias de enseñanza que les resultan más efectivas para aprender, el nivel de dificultad que tiene el aprendizaje de la historia para ellos,

el trabajo necesario que deben hacer para aprobar la materia.

<sup>3</sup> Los resultados de las entrevistas pueden escucharse en el disco compacto depositado en el IIIH de la UMSNH.

<sup>4</sup> El término espacios hodológicos es utilizado en la comunidad de aprendizajes de O Pelouro.

<sup>5</sup> Sólo a manera de información general, mencionamos que el Sistema Educativo Mexicano (SEM) está regido por la Ley General de Educación, sustentada en el artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la que se establecen las disposiciones generales, la organización y la estructura general del mismo. Existen tres tipos de educación dentro de la modalidad escolarizada: básica, media superior y superior; cada una con sus diferentes niveles. En lo que se refiere a educación secundaria, que es la rama que nos ocupa, las modalidades son: general, técnica y telesecundaria. Son las secundarias generales la que tienen más de la mitad del alumnado y casi las dos terceras partes de la planta docente del nivel. Las telesecundarias atienden a la quinta parte de la matrícula pero representan más de 50% de los centros educativos. Las técnicas atienden a un poco más de la cuarta parte de los estudiantes con casi la catorceava parte de las escuelas. Con estos datos se puede advertir la heterogeneidad del servicio educativo. Las escuelas secundarias particulares son, fundamentalmente, de la modalidad general, muy pocas son técnicas y todas las telesecundarias son públicas.

## Referencias

- Apple, M y Beane, J. (comps.). (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Benejam, P.; Pagés J.; Comes, P y Quinquer, D. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació-Universidad de Barcelona/ Horsori Editorial.
- Bloch, M. (2000). *Introducción a la historia*. México: FCE.
- Braudel, F. (1989). “La larga duración”, *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carretero, M.; Pozo, J. y Asencio, M (comps.). (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Carretero, M. y Voss, J. (comps.). (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.



- Educación Secundaria Básica (1994). *Plan y programas de estudio 1993*. México: SEP.
- Fundación IDEA (2007). *Índice compuesto de eficacia en los sistemas escolares*. México: Fundación IDEA, AC, en <http://www.mexicanosprimero.org/component/content/article/120-nuestras-acciones/81-indice-compuesto-de-eficacia.html>)
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: FCE.
- Pereyra, C.; Villoro, Luis; González, Luis; Blanco, José Joaquín; Florescano, Enrique; Córdova, Arnaldo; Aguilar Camín, Héctor; Monsiváis, Carlos; Gilly, Adolfo; Bonfil Batalla, Guillermo. (1980). *Historia, ¿para qué?* México: Siglo XXI Editores.
- Pagés, J. (2007). “Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de distintos currículos”, *Revista Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, núm. 52.
- Sedesol (2005). *I Encuesta Nacional sobre Discriminación, 2005*, México: Secretaría de Desarrollo Social, consultado en septiembre de 2009 en <http://www.cofemermir.gob.mx>
- Solé, Isabel (1993). “Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje”, en C. Coll; E. Martín; T. Mauri; J. Onrubia; I. Solé y A. Zabala. *El constructivismo en el aula*. Colección biblioteca del aula. Barcelona: Graó.
- Torres Santomé, J. (2008). “Diversidad cultural y contenidos escolares”, *Revista de Educación*, núm. 345.

**Artículo recibido:** 4 de mayo de 2010  
**Dictaminado:** 13 de septiembre de 2010  
**Segunda versión:** 4 de octubre de 2010  
**Aceptado:** 6 de octubre de 2010