

Reflexiones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia en la educación media superior de Morelia, Michoacán

Silvana Beatríz Casal



El principal objetivo de este artículo consiste en reflexionar, plantear interrogantes y críticas acerca de las experiencias del proceso de enseñanza-aprendizaje tal y como se aplica en la ciudad de Morelia. Lo haremos a partir de marcos conceptuales y teóricos, para poder así analizar el recorrido que realizan el estudiante y el docente, algunos problemas de sistema educativo actual, contextualizando estas situaciones en la educación secundaria general, con base en los resultados arrojados por encuestas escritas, por entrevistas orales y por las observaciones realizadas, además del soporte bibliográfico. En un principio, creímos posible trabajar con las 13 escuelas de la capital michoacana, pero en la medida en que fue avanzando nuestra investigación notamos que esto sería imposible debido a que la cantidad de alumnos de dichas instituciones rebasaban nuestras posibilidades de análisis. A partir de esto decidimos reducir nuestro universo de análisis a tres dependencias: las escuelas secundarias federales números 2, 4 y 6.

Las instalaciones de dichas escuelas se encuentran en buenas condiciones, 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. Cuentan con sala de maestros, una biblioteca nutrida por el plan de lectura nacional de la SEP, una cancha de fútbol, un laboratorio, sala para ver videos y una sala de computación. Todos los cursos utilizan los libros de texto gratuito, repartidos por la SEP y editados por Castillo.

En las tres escuelas hemos contado, en general, con el apoyo de directivos, maestros y alumnos, en lo que a aplicación de encuestas se refiere. Con respecto a las entrevistas, los alumnos se mostraron muy ansiosos por brindarlas; no fue así en el caso de los docentes, ya que no todos estuvieron dispuestos; a algunos de ellos tuvimos que convencerlos de la importancia que dicha entrevista tendría para nuestra investigación; otros no quisieron decir su nombre, aunque accedieron; algunos simplemente se negaron a realizarla.

La metodología de trabajo utilizada se basó en la realización de un análisis de tipo cuantitativo y uno cualitativo. En cuanto al análisis cuantitativo, elaboramos encuestas que fueron presentadas a los alumnos de dichas instituciones, y a partir de sus respuestas pudimos reconocer la problemática general que priva en estos espacios. El análisis cualitativo se basó en entrevistas orales a alumnos y a maestros, a partir de las cuales se conoció detalladamente la vivencia de los estudiantes en relación a factores como habilidades para el aprendizaje escolar, autoconcepto y autoestima, pero principalmente nos interesó conocer su opinión con respecto a lo que significa para ellos la historia, la utilidad que le asignan, para qué sirve estudiarla. Por otra parte, hicimos observaciones de clases para obtener una idea más acabada acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Presentamos dos versiones de encuestas escritas, aunque las diferencias fueron mínimas. Una, para los 1° y 2° grados y otra para los 3°, considerando el hecho de que estos últimos estaban finalizando su escolaridad y tenían una percepción distinta de la importancia de la historia. Las preguntas fueron pensadas con la finalidad de conocer el punto de vista de los estudiantes en relación con diversos elementos relacionados con el 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 y el modo en que son evaluados. La mayoría de las preguntas podían ser respondidas de acuerdo a 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 interesaban conocer. Como por ejemplo, el trabajo sobre los conocimientos previos adquiridos en las etapas previas de su formación, 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 y el trabajo necesario que deben hacer para aprobar la materia.

Encuestamos a 500 alumnos de 1°, 2° y 3° año, de los cuales escogimos a 50 alumnos al azar, conversamos además con sus maestros, con la finalidad de contraponer respuestas de unos y otros y poder así sacar conclusiones más claras. Nos interesa profundizar aquí en algunas problemáticas educativas, abordándolas con la finalidad de plantear un debate y abrir temáticas al diálogo, discusión y reflexión.

Uno de los elementos relevantes que nos interesa desarrollar es el planteamiento hecho por los alumnos respecto a que la historia es “el pasado” y de que esta afirmación es incuestionable e inamovible. Al analizar los distintos modelos didácticos que pueden ponerse en práctica en las aulas, podemos sostener que el modelo didáctico de transmisión-recepción, que es a nuestro criterio el que prevalece en las aulas estudiadas, plantea la perpetuación de una sociedad conformista, pasiva, sometida, callada, obediente, homogénea y disciplinada. Desde nuestra perspectiva en esta forma de entender el pasado no se atiende la diversidad en los intereses respecto a una temática en particular y tampoco son relevantes el origen sociocultural de los alumnos. Creemos encontrar una de las respuestas del porqué los estudiantes no cuestionan esta historia tan tediosa y desmotivadora para ellos, y es que justamente se ha generado en ellos esta actitud de sumisión, donde lo que prevalece es lo que el docente dice y no se discute. Este es uno de los elementos que deben ser superados por el sistema educativo. La enseñanza de la historia debe plantearse como un proceso que se construye y que está en constante revisión y para esto es fundamental comenzar a concienciar al docente de que sea, como sugiere Giroux¹, un intelectual crítico, comprometido, problematizador, y no un agente totalmente sumiso y cooptado por el sistema. Esta sumisión a la que hacemos referencia, no es individual ni siquiera deliberada, sino que es un fenómeno social que asume como propio el discurso del poder y que se va generando desde la educación primaria.

Nos preguntamos si es posible que el profesor sea un intelectual crítico tal como está estructurada hoy en día la formación de los docentes de historia. Para tratar de comprender esta compleja situación es importante detenernos en la realidad de los maestros.

¹ Henry Giroux, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI, 1993.

La situación de los profesores de enseñanza media

Recurrimos a algunas observaciones de Margarita Zorrilla², quien sostiene que es fundamental tener en cuenta las condiciones de trabajo y formación de los docentes de secundaria, dado que los grupos que atienden, así como la cantidad global de alumnos y de cursos que les son asignados para completar sus cargas laborales, son muy numerosos. Además de las dificultades que tienen que enfrentar los profesores para atender una cantidad considerable de alumnos y de grupos, no cuentan con herramientas de conocimientos profesionales que les permitan atender a los adolescentes y tal vez por ello se refugian en actitudes autoritarias y represoras.³ Algunos elementos planteados por esta autora los hemos podido corroborar en las entrevistas realizadas a los maestros, quienes en algunos casos tienen hasta 16 cursos que atender.⁴ Pero nos preguntamos si simplemente un docente se refugia en un modelo de transmisión-recepción porque tiene muchos alumnos o demaciadas horas de clase frente a grupo, o realmente el problema es mucho más profundo y estructural que eso, es decir, hay toda una concepción teórica, ideológica y de actitud detrás de este planteamiento que debe tenerse en cuenta con el objetivo de abrir esta temática a la discusión y al análisis.

Con respecto a la relación entre la práctica profesional y la innovación educativa, sí se presentan dificultades para los maestros en utilizar los resultados de dicha innovación con el fin de mejorar su práctica. Consideramos que esto está totalmente re-

² Margarita Zorrilla, "La educación secundaria en México: al filo de su reforma", *REICE -Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*, vol. 2, N° 1, 2004.

³ *Ibíd.*

⁴ Las entrevistas y las encuestas realizadas tanto a maestros como a estudiantes están disponibles en el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

lacionado con el tipo de formación que reciben los profesores en las escuelas normales. En relación con este tema nos parece importante mencionar algunos datos arrojados por el reporte anual *Contra la Pared. El Estado de la Educación en México 2009*, realizado por Mexicanos Primero. Dicho reporte se asume como un informe paralelo, a partir del cual se analizan y contrastan versiones oficiales. Desarrolla en su capítulo tercero *El Primer Concurso Nacional Público de Oposición para el Otorgamiento de Plazas Docentes (Ciclo 2008-2009)*, y sus resultados son impactantes. Sostiene que en el caso mexicano, la política posrevolucionaria creó el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) con la finalidad de asegurar buenas condiciones de trabajo para el docente. Pero dicho sindicato se fue transformando en una institución poderosa que podía, por ley jurídico-laboral, controlar el 50% de las plazas de nueva creación, lo que significó que la entrada al servicio docente fuera sustentada en la afiliación político-sindical, el tráfico de influencias, en el derecho de los jubilados a heredar sus plazas e incluso venderlas, dejando completamente fuera de la discusión el perfil y la capacidad académica del docente, aspectos que deberían ser los prioritarios.

Nos interesa puntualizar el resultado del Concurso de Oposición Nacional Público para la obtención de plazas en el ámbito estatal, ya que muestra la crítica situación de los docentes del país, coincidiendo con nuestras conclusiones sobre la preparación o formación de los profesores de enseñanza media de Morelia. De los 73,992 docentes que presentaron el examen sólo el 33%, es decir sólo menos de 24,500 personas, aprobaron más del 70% de las respuestas, y esto, sostiene el reporte, gracias a la implementación de la estandarización en la calificación.⁵ Si solamente se contabili-

⁵ “El sustentante deberá alcanzar un puntaje estandarizado mínimo equivalente a 70% con respecto al puntaje más alto obtenido en cada entidad para cada tipo de examen”. Esta cláusula permitió que recién egresados o docentes en servicio sin las competencias

zaran aquéllos que efectivamente respondieron correctamente el 70% de las respuestas, el porcentaje de aprobados se reduce al 10%, o sea unas 7,400 personas. En el caso de las plazas de nuevo ingreso, sólo el 30% (16,662) de los docentes que se presentaron aprobaron. Es importante mencionar que de todos ellos, el 36% ha egresado de la licenciatura con promedio de nueve o superior, lo que cuestiona claramente la formación que ofrecen las escuelas normales de donde provienen estos egresados.

Otro elemento alarmante a tener en cuenta es que de los 19,261 docentes en ejercicio que presentaron el examen sólo el 40% lo aprobó. De ese total solamente el 37% respondió correctamente el 70% de las respuestas, el 63% restante lo acreditó con menos de ese porcentaje. Esto significa que 16,433 docentes en servicio no tienen los conocimientos que se consideran básicos para estar frente a un curso, y de ellos 4,918 alcanzaron definitivamente una plaza.⁶ Esto indica que casi 5,000 maestros que tienen asegurado su trabajo en la escuela secundaria, demostraron tener una preparación insuficiente para desempeñarse como docentes.

Si bien consideramos que el maestro no es el único responsable de esta situación, sino que es producto de un sistema totalmente ineficiente, sostenemos que es importante comenzar a trabajar por tomar conciencia primero y para generar un cambio luego, de la importancia que tiene para la educación en general y para la enseñanza de la historia en particular, que los docentes tengan el conocimiento de la disciplina, así como también de las

mínimas tuvieran la posibilidad de ingresar o alcanzar su definitividad en el servicio docente. Por ejemplo, en el estado de Chihuahua un sustentante de nuevo ingreso acreditó el examen para la plaza de docente con tan sólo 16 aciertos, es decir, en una escala de uno a diez su calificación sería de dos; la acreditación fue posible gracias a que fue el único concursante que participó en dicha categoría.

⁶ Reporte Anual *Contra la Pared. El Estado de la Educación en México 2009*. Elaborado por Mexicanos Primero, p. 126. (cf: <http://www.mexicanosprimero.org/index.php>), consultada en octubre de 2009.

últimas investigaciones pedagógico-didácticas. Con razón Joà Pagès plantea que nadie puede enseñar aquello que no sabe, pero que también son fundamentales otros elementos como la buena comunicación, la empatía y por supuesto el conocimiento específico de la didáctica.⁷

También Henry Giroux es muy crítico en relación a las condiciones de trabajo de los docentes en general. El autor se refiere a la escuela pública de Estados Unidos, y si bien sus características difieren de la escuela pública de Morelia podemos utilizar su punto de vista para comparar con otros contextos, dado que algunas preocupaciones y problemas de la educación son comunes al mundo occidental. Entre las principales están sus bajos salarios, la excesiva cantidad de horas frente a grupo, las pocas posibilidades de hacer un trabajo colectivo o en equipo, el tiempo para planear unidades didácticas es escaso y las horas de trabajo en casa son excesivas. El autor plantea que no es posible que los docentes asuman el papel de intelectuales transformadores a menos que existan las condiciones adecuadas.⁸ Destaca que es necesaria una reforma escolar que vaya vinculada a amplias transformaciones sociales, políticas y económicas, pero la condición previa a todo esto, es que los educadores comprendan la actual crisis ideológica que rodea a la enseñanza pública. Es necesario generar un cambio no sólo en torno a la cuestión de qué enseñar y cómo enseñarlo, sino también en torno a las condiciones materiales que permiten y restringen la labor pedagógica.⁹

⁷ Taller de Enseñanza de la Historia impartido por Joan Pagès el 17 y 18 de septiembre de 2009 en la UMSNH, Morelia, Michoacán, México.

⁸ Henry Giroux plantea que: “la categoría intelectual transformador sugiere que los maestros empiecen por reconocer aquellas manifestaciones de sufrimiento que constituyen la memoria histórica, así como las condiciones inmediatas de la opresión. La racionalidad pedagógica que aquí entra en función es aquella que define a los educadores como portadores de una memoria peligrosa...” Henry Giroux, *op. Cit*, p. 159.

⁹ *Ibíd*, pp. 258-259.

Una de las primeras conclusiones a la que arribamos, a partir del trabajo con docentes y alumnos realizado en las escuelas secundarias de Morelia, es que efectivamente el conocimiento de los docentes de historia acerca de la disciplina que enseñan es muy elemental y anquilosado, que existe un divorcio entre la práctica docente y la investigación histórica. Esto tiene que ver con el tipo de formación que reciben los profesores en las escuelas normales. Por lo cual insistimos, aquí está una de las claves de cambio: una buena preparación y formación continua de los formadores. Es posible percibir que los docentes apenas realizan actualizaciones sobre cuestiones disciplinares y didácticas. Sólo el 50% de los profesores que enseñan historia en las escuelas secundarias de la ciudad de Morelia (69 maestros de acuerdo a datos extraídos de los archivos de la SEP)¹⁰ se ha titulado. También es importante tener en cuenta que hay un promedio de 5 profesores de historia por escuela, lo que indica que su carga horaria es completa en la mayoría de los casos (42 horas a la semana). Esto sumado a que el 62% de los profesores de las escuelas secundarias generales de Morelia tienen entre 50 y 70 años nos puede dar un indicio acerca del trabajo frente a los alumnos. También es muy significativo que de los 69 maestros, sólo uno posee una maestría, y esto redonda en la escasa preparación de los docentes.

La situación es realmente compleja en la ciudad, pero la cuestión es preguntarse cuáles son las posibilidades reales de comenzar a generar algunos cambios. Joan Pagès plantea, como ya lo mencionamos, que la clave es la formación de los profesores, ya que es fundamental que logren repensar su práctica docente. Sus retos son desarrollar su propio pensamiento histórico; predisponer a sus alumnos frente al aprendizaje; tener conocimiento de su presente; dominar la epistemología histórica; ser innovadores

¹⁰ Archivo del personal de la Secretaría de Educación Pública de Michoacán, abril 2008.

y creativos; además de tener capacidad de comunicación.¹¹ Creemos que el docente tiene, en este punto, muchas posibilidades, ya que es él quien está con sus alumnos en el salón de clases y quien puede comenzar a abrir algunos caminos que se orienten hacia una mejor práctica educativa. Es necesario comenzar a pensar que democracia no es sólo una teoría, sino que incluye el concepto de diversidad como un elemento enriquecedor ya que fortalece tanto a la escuela como a la comunidad y a la sociedad en general.

Importancia que tiene la enseñanza de la historia para los docentes

Presentaremos a continuación algunos resultados de nuestra investigación que señalan el punto de vista de los profesores de las escuelas estudiadas y que nos pueden dar una idea más acabada aún del trabajo de los docentes.¹² Veamos lo que piensan los profesores sobre algunas temáticas relacionadas con la enseñanza de la historia, como por ejemplo la trascendencia a recordar fechas y el ejercicio de la memorización en el aprendizaje. Se le preguntó a los maestros: “¿Es importante que los alumnos adquieran la habilidad de memorizar?” Y “¿Es necesario que el alumno aprenda fechas?” Las respuestas fueron que sí en un 80% y en un 72% respectivamente. Y ante la pregunta “¿Cree que la cronología es un recurso vital para aprender la historia?”, en un 90 % respondieron que sí, siempre.

¹¹ Conferencia del Dr. Joan Pagès: “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”, impartida en la UMSNH, el 21 de septiembre de 2009.

¹² Es importante mencionar que estos datos son el resultado de un trabajo en conjunto realizado con Gabriela Rubio Lepe para la tesis de Maestría en Enseñanza de la Historia del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana. Para un análisis más detallado consúltese Gabriela Rubio Lepe, *Diagnóstico del proceso de enseñanza de la Historia en las escuelas secundarias generales Morelia, ciclo escolar 2008-2009*, febrero de 2010.

Es interesante el punto de vista de los maestros porque cuando se les preguntó: “¿Por qué creen que a los alumnos no les gusta la historia?” (conclusión a la que llegamos luego de analizar las 500 encuestas escritas y las 50 entrevistas orales que hicimos a los estudiantes) la respuesta fue, en un 90%, porque tienen que memorizar muchos acontecimientos.

Entonces vamos concluyendo que el hecho de que los alumnos, a lo largo de las entrevistas, nos hayan planteado que la historia consiste en estudiar fechas y datos del pasado coincide perfectamente con lo que los docentes piensan acerca de la función de la historia, es decir tanto para maestros como para alumnos, la historia estudia los acontecimientos del pasado y los datos que esto implica. Al analizar esta situación viene a mi memoria la anécdota que contara Marc Bloch en un viaje a Estocolmo que compartiera con Henri Pirenne. Ante tanto por visitar, Pirenne comentó “si yo fuera un anticuario sólo me gustaría ver las cosas viejas. Pero soy un historiador y por eso amo la vida”.¹³

Esta concepción arcaica de la historia–acontecimiento que tienen los maestros y transmiten a sus alumnos, se suma a esta necesidad de fomentar las ideas patrióticas y nacionales y se hace evidente ante las respuestas que dieron los profesores a la siguiente pregunta: “¿Cuál es la utilidad de la historia patria para el alumno?”. La respuesta fue, en un 90%, que conozca a los héroes que lucharon por la Patria.

Es urgente que los profesores que están a cargo del área de historia en las escuelas secundarias tomen conciencia de que están siendo cómplices de transmitir una historia oficial que perpetúa el mantenimiento de un *statu quo* que les interesa sostener a quienes controlan el poder. Esa historia es la que suprime los episodios de resistencia y disenso que la historia oficial pretende si-

¹³ Marc Bloch, *Introducción a la historia*, México, FCE, 2000, p. 47.

lenciar. Deben comprender que enseñar a pensar críticamente a sus alumnos es justamente hacerlos entrar en contradicción con esa lógica oficial. Por otra parte, entendemos que ésta es una clara intención de quienes diseñan los planes de estudio tanto para formar maestros como para los alumnos de las escuelas secundarias. Y éste es uno de los motivos por los que existe discrepancia entre la historia enseñada y la versión de los investigadores “académicos”. Explica Carretero:

Este primer enemigo de la historia actual (refiriéndose a la historia de los acontecimientos) es un residuo del pasado, un fruto de la falta de preparación científica acompañada de la falta de voluntad de actualización, de la ausencia de lecturas y de reflexión sobre la propia materia y la propia función como docentes.¹⁴

Es importante mencionar que la enseñanza de la historia debe vincular a los estudiantes con los principios democráticos y de convivencia ciudadana, vincularlos con los problemas relativos a la diversidad cultural, a la violencia presente en la sociedad, a la comprensión de su realidad, a la participación colectiva y a la asunción plena de su condición de sujetos políticos, dispuestos a criticar y a participar de los compromisos ciudadanos. Se debe poner de relieve la cooperación entre las personas y la preocupación por el bien común. Queda claro, a partir de nuestra investigación, que la enseñanza de la historia en las instituciones educativas estudiadas, consiste en memorizar fechas y datos, y en una concepción de la historia que significa para el alumno un momento tedioso de su educación. Si a esto le sumamos que, de acuerdo a nuestros resultados, no sólo temas de actualidad sino temas socialmente importantes no son abordados, concluimos que no se

¹⁴ M. Carretero; J. Voss, (comps), *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortú, 2004, p. 38.

está preparando a los estudiantes para afrontar el mundo en el que les tocará vivir.¹⁵

Continuemos analizando otros resultados de las encuestas que responden a la visión del profesor respecto de por qué a los alumnos no les interesa aprender historia.

Los estudiantes, según afirman los maestros, no aprenden historia porque: en un 60% les falta interés, en un 60% demuestran apatía, en un 60 % dicen que es aburrida y en un 70% no ponen atención.

Esta pregunta, así planteada, puede parecer capciosa dado que nosotros acordamos con el texto que escribe Solé,¹⁶ con base en los principios constructivistas, donde sostiene que los alumnos siempre aprenden, tal vez no lo que se espera de ellos pero siempre aprenden. De todas maneras ninguno de los maestros pudo hacer esta observación. Sería positivo que los profesores comenzaran a plantearse por qué a sus alumnos les falta interés, son apáticos, están desmotivados o no ponen atención. Además de analizar los elementos del pensamiento formal implicados en el aprendizaje, así como las diferentes capacidades y tiempos que poseen los alumnos en la construcción del mismo. Y también que por cuestiones relacionadas con su propia adolescencia simplemente no se sienten atraídos por estas temáticas.

¹⁵ Para ver la investigación completa consultar la tesis de Maestría de Silvana Casal "Diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en las escuelas secundarias generales de la ciudad de Morelia. Una aproximación a los aprendizajes de los alumnos", febrero de 2010, disponible en la Biblioteca del IIH de la UMSNH, Morelia, Michoacán.

¹⁶ Isabel Solé, "Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje", en César Coll *et. al.*, *El constructivismo en el aula*, Colección biblioteca del aula, Barcelona, Graó, 1993, pp. 26-27.

Las actividades de la clase planificadas por los profesores

Analizaremos en este apartado las actividades de la clase planificadas por los docentes para profundizar en la concepción didáctica en la que están inmersos los profesores y para poder seguir evaluando por qué a los alumnos les resulta rutinaria y aburrida la clase de historia. Con respecto a las principales actividades planificadas por los maestros como parte de su práctica docente nótese que la exposición oral y los mapas conceptuales se utilizan en un 100%, los cuestionarios en un 80% y el dictado en un 70%. Y ante la pregunta: “¿Cree que el uso de los siguientes métodos didácticos asegura el aprendizaje significativo?”, las respuestas fueron: las visitas a museos, a zonas arqueológicas y los videos, sí en un 100%.

Si bien ningún recurso didáctico asegura por sí mismo un aprendizaje significativo, sino que lo que debe ser activo es el proceso de aprendizaje, dado que *enseñar no significa aprender*, esta práctica de los maestros nos dice que desde su punto de vista, estas herramientas generarían ese aprendizaje significativo.

Es importante analizarlas actividades más comunes realizadas en el aula, que van desde la exposición del docente, la lectura del libro de texto y la realización de resúmenes del mismo hasta los cuestionarios guía. Dichas actividades representan un modelo basado en un aprendizaje repetitivo, sin significado para el alumno, que no encuentra anclajes previos, dado que el maestro no sabe qué representaciones sociales tiene el alumno porque no los rastrea y desemboca en el olvido a corto plazo. Elementos característicos, entre otros, del modelo de transmisión-recepción. Es importante mencionar que en los libros de texto utilizados en las clases de historia, que son los libros gratuitos que entrega la SEP, tampoco aparecen actividades de diagnóstico que intenten

Hace cincuenta años se estableció por decreto que el Estado Mexicano se encargaría de producir y de distribuir los libros de texto gratuitos con cobertura nacional. La iniciativa tenía la finalidad de que todos los alumnos del país accedieran a un material de estudio. Pero seis décadas después:

La escuela poco ha cambiado respecto a las implicaciones pedagógicas del trabajo en el aula, las prácticas tradicionales aún son valoradas como efectivas por muchos maestros, en este contexto el libro de texto es altamente valorado pues determina la ruta del aprendizaje, sustituye la contextualización del currículo escolar, en muchos casos evita la planificación escolar, funge como guía pedagógica y también sirve como material didáctico único, sin considerar que existen otros recursos de apoyo en la escuela y fuera de ella.¹⁸

El libro de texto que se utiliza en las escuelas públicas analizadas se corresponde, a partir de nuestra investigación, con una enseñanza centrada en modelos básicamente transmisivos y se fundamenta en contenidos principalmente conceptuales. Los testimonios de los alumnos¹⁹ destacaron que la principal actividad de la clase era leer el libro y hacer una síntesis de dicha lectura; pero a su vez cuando les pedíamos una crítica acerca del texto no tenían mucho que decir, sólo que estaba bien.

Giroux plantea que los libros de texto se caracterizan por sobrevaluar la armonía social, el consenso político, hacen una escasa mención de la lucha social y del conflicto de clase; intensifican sentimientos nacionalistas y chauvinistas, excluyen la historia

¹⁸ A. Saavedra Rosas, *50 años de los libros gratuitos en México: ¿la misma escuela?*, *Revista Educación* 2001, México, agosto de 2009, p.18.

¹⁹ Para ver los testimonios de los alumnos se puede acceder a: "Aprender Historia en la escuela secundaria: El caso de Morelia, Michoacán (México)", *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, N° 48, vol. XVI, enero-febrero-marzo de 2011.

<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART48004>

de los trabajadores, creando así los “silencios significativos” que es necesario que sean descubiertos, tanto por maestros como por alumnos.²⁰ Se silencian, de esta manera, las voces de los que están fuera de la cultura dominante. Nótese, que según los gráficos resultantes de nuestras encuestas, temas relacionados con las mujeres, la infancia, o de actualidad como el narcotráfico, el desempleo y las migraciones a Estados Unidos no están incluidos en las temáticas de estos libros y no son abordados por los maestros.²¹

Por lo que pudimos observar, el libro de texto utilizado transmite una versión histórica oficial y sus contenidos se utilizan para fomentar y forjar la identidad nacional. Según Carretero la historia oficial a través del libro de texto cumple tres funciones:

- Proporcionar un instrumento cognitivo para concebir la nación.
- Realzar la identidad grupal.
- Fomentar la lealtad en sus ciudadanos.²²

Si bien esto es obvio para los investigadores, ya que la escuela pública cumple esa función en todos los países del mundo, no lo es para los maestros. Es por esto que es fundamental que los profesores entiendan que la existencia de un libro de texto que refleje una historia oficial indica que hay otras historias que no están allí representadas, éstas son las que deben buscarse, las que el maestro debe ofrecerle a sus alumnos para así poder contrastar puntos de vista, opiniones, versiones y comenzar a recorrer un verdadero camino de análisis y de crítica.

Es claro que, a partir de analizar los resultados de las encuestas y de las entrevistas, el libro de texto es una herramienta

²⁰ Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI. 1983, p. 99.

²¹ Ver: RMIE, *op. cit.*

²² Voss Carretero, *op. cit.*, p.156.

fundamental y casi exclusiva para los docentes quienes consideran, en un 90%, que éste resulta interesante a los alumnos “porque están acostumbrados a él”.²³

Recordemos que un conocimiento significativo se produce cuando el alumno conecta lo nuevo que aprende con los conocimientos y experiencias que ya posee, y para que exista este aprendizaje es preciso que los materiales presentados sean potencialmente interesantes para el estudiante. Tan importante como esto es que la situación de aprendizaje sea motivadora. Ausubel plantea que la motivación es tanto un efecto como una causa del aprendizaje.²⁴ Por lo tanto, es fundamental elevar al máximo la curiosidad de los estudiantes presentándoles materiales que atraigan su atención. Todo este proceso no se produce en nuestras instituciones dado que el principal material utilizado por el maestro es el libro de texto, por esto muchas otras posibilidades de lecturas y actividades interesantes o atractivas son desaprovechadas. Incluso el mismo libro de texto podría ser utilizado para generar críticas sobre cómo son abordados los temas. Pero que el docente se siga apegando a su uso exclusivo es, para nosotros, anacrónico y cancela la posibilidad de acercar a los alumnos a textos más analíticos, más críticos, que les pueden permitir despertar la curiosidad, el interés y el gusto no sólo por la historia sino por la lectura en general. Los materiales curriculares tienen que ser diversos, y serán más o menos eficaces en cuanto permitan distintos grados de lectura y ofrezcan múltiples posibilidades de utilización. Deben adecuarse a las características y necesidades específicas de cada contexto educativo y a las características individuales de los alumnos. Cuanto más diversos sean los materiales más fácil será elaborar propuestas de trabajo singulares y adaptadas a cada rea-

²³ Las negritas son nuestras.

²⁴ D. Ausubel, *Adquisición y obtención del conocimiento*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 234.

▼ ▼ ▼ ▼ ▼ ▼ ▼
 lidad educativa.

Nos parece importante mencionar el caso que presenta Michael Apple acerca de proponer actividades en las que la participación de estudiantes, maestros y miembros de la comunidad sea la prioridad. Hace particular referencia a una actividad de una escuela de Wisconsin en 1990. Un grupo de estudiantes y su profesor se reunieron para crear un currículo a partir de las preguntas y preocupaciones que tenían sobre sí mismos y sobre su realidad. Finalmente debatieron y planificaron los temas y las actividades relevantes que intentaron responder durante el curso.²⁵ Una actividad muy sencilla, que nada tiene que ver con las rigideces del libro de texto y muy fácil de llevar a cabo.

Carlos Núñez Hurtado plantea:

No se trata de que, ante una charla, un análisis de coyuntura de los expertos, el grupo discuta y reaccione; esto es sólo un simulacro de participación. Se trata de que el grupo, todos y cada uno de los participantes en el proceso educativo, generen sus análisis, produzcan sus conocimientos, cuestionen su propia concepción y práctica, teoricen sobre ella etc. etc. Esto es posible solamente, con una pedagogía de la plena participación.²⁶

Me pregunto ¿por qué no escuchamos las necesidades e intereses de los grupos y comenzamos a organizar actividades que tengan que ver con sus preocupaciones? De este modo, la historia sería mucho más estimulante para los alumnos porque se estaría partiendo de sus intereses y necesidades.

Otra idea que parece interesante debatir es esta dualidad planteada entre historia anticuaria-historia liberadora, es decir, el porqué de la importancia de dejar finalmente atrás esa *vieja historia* y plantearle a los estudiantes una disciplina más activa, más viva.

²⁵ Michel Apple, *op. cit.*, p. 14.

²⁶ Carlos Núñez Hurtado, *op. cit.*

Luis González plantea que: “ los anecdotarios históricos (son) un freno para la acción fecunda y creadora, un adormecedor, una especie de opio”.²⁷Y como ya hemos mencionado, es la historia preferida por los gobiernos. Pero en lo que tenemos que insistir es que esa historia de héroes pertenece al siglo XIX, época de formación de naciones y nacionalidades y “nadie puso en duda en el siglo XIX lo provechoso de la historia de bronce. El acuerdo sobre su eficacia para promover la imitación de las buenas obras fue unánime”.²⁸ La historia crítica, esa a la que Luis González llama “aguafiestas”, es una historia de liberación y no de dominio, denuncia la opresión, los movimientos obreros reprimidos, los derechos humanos violados, las intervenciones de países foráneos, la corrupta actividad de los gobernantes. Y éste debe ser el desafío de la enseñanza de la historia. Es por esto necesario educar en la crítica, en el análisis, en la reflexión de este tipo de situaciones. Es lo que Carlos Núñez Hurtado define como educación popular:

“un proceso continuo y sistemático que implica momentos de reflexión y estudio sobre la práctica de grupo o de la organización; ... confrontación de la práctica sistematizada, con elementos de interpretación e información que permitan llevar dicha práctica consciente, a nuevos niveles de comprensión”.²⁹

Estos son sólo algunos de los tantos temas a debatir. No obstante, existen muchas más cuestiones educativas sobre las que debemos abrir el debate para comenzar a generar algunos cambios que se hacen inminentes para lograr una mejora del sistema educativo secundario.

²⁷ Luis González, “De la múltiple utilización de la historia”, en Pereyra, C. et. al., *Historia ¿para qué?* México, Siglo XXI Editores, 1980, p. 59.

²⁸ *Ibíd.*, p. 65.

²⁹ Carlos Núñez Hurtado, *Educación para transformar, transformar para educar*, 4a edición, IMDEC, Guadalajara, 1989, p. 55.

La educación en México y el modelo social subyacente

Nos parece importante plantearnos la pregunta ¿por qué tipo de sociedad estamos apostando con una educación de estas características? dado que el hecho de intentar encontrar respuestas nos permitirá seguir pensando críticamente y buscando propuestas alternativas. Con una educación con las particularidades descritas estamos apostando por una sociedad en la que las relaciones de poder existentes están aseguradas y en la que la escuela es parte del aparato ideológico del Estado, cuya función es mantener y reproducir el *statu quo*. Giroux define a las escuelas como “máquinas administrativas que funcionan para reproducir intereses de dominación y desigualdad”.³⁰ Este tipo de educación que está en marcha desempeña un papel fundamental en la conservación de la sociedad existente y en la conformidad social. Y los estudiantes son transformados en sujetos pasivos que reciben un conocimiento prefijado con la finalidad de que acepten valores y normas establecidas por la sociedad dominante. Siguen las reglas, no hacen preguntas, no cuestionan, no generan conflictos. Aceptan el orden establecido tal cual como les es presentado. Estas características, para nosotros, opresivas del sistema educativo son las que tienen que comenzar a modificarse. La educación debe ser liberadora. Es por esto que planteamos la urgencia y la necesidad de acercarse al conocimiento críticamente, como un elemento de cambio social. Como observa Giroux: “Al señalar a las escuelas como lugares culturales que contienen valores, historias y prácticas políticas conflictivas, se hace posible investigar de qué manera las escuelas pueden ser analizadas como una expresión de la organización más amplia de la sociedad”.³¹

³⁰ Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 1983, p. 24.

³¹ *Ibíd.*, p. 62.

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 el marco de la historia se limita al pasado, que esa 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 al dolor de las otras personas, frente a la discriminación, frente a la violencia. No es posible seguir formando personas indiferentes a lo que sucede en la sociedad en la que viven.

No podemos dejar el 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. Cómo es posible mantenernos indiferentes ante los siguientes datos arrojados por la revista *Este País*:

La población mexicana sin educación básica, de 15 años o más, es de 33.4 millones de personas: 5.9 millones son analfabetos, 10.1 millones tienen primaria incompleta y 17.4 millones no completaron la secundaria. (...). La población nacional no se entera de las implicaciones de este derecho incumplido, y consecuentemente tampoco se preocupa por ello, a pesar de que, por sus dimensiones, la realidad no puede calificarse más que de seria, grave, incluso escandalosa.³²

Retos de la enseñanza de la historia

“Los alumnos tienen que salir sonriendo de las clases” plantea el Dr. Pagès³³. Vaya desafío. Muchos pensarían que es una uto-

³² “Educación de jóvenes y adultos”. Revista *Este País*. N° 221, agosto de 2009.

³³ Taller de Enseñanza de la Historia impartido por Joan Pagès el 17 y 18 de septiembre de 2009 en la UMSNH, Morelia, Michoacán, México.

pía, pero las utopías son necesarias ya que son metas que pueden orientarnos a hacer, pedagógicamente, algo innovador.

A lo largo de este trabajo hemos mencionado diferentes desafíos que la enseñanza de la historia debe plantearse. En este apartado puntualizaremos algunos de los retos, para nosotros, fundamentales.

Es prioritario reivindicar la profesión docente. Para esto su formación debe estar nutrida por un currículo crítico, que supere este currículo obsoleto de las escuelas normales que sigue adoc-trinando 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. Subscribimos plenamente a la siguiente opinión:

Para cambiar el estado de la educación en México se necesita concentrarse en los maestros, brindarles todo el apoyo, el reconocimiento y la exigencia posibles. Los maestros han de ser efectivos facilitadores del aprendizaje y para ello requieren dominar los campos de conocimiento que les corresponden, aplicar las mejores prácticas pedagógicas en el aula, emplear los recursos didácticos más adecuados y aprovechar las oportunidades del entorno; personas que sepan integrar y conducir a sus grupos; puedan mitigar las carencias, prevenir los rezagos y potenciar los talentos de sus alumnos.³⁴

Todo esto para que también puedan hacer un análisis crítico de su propia práctica.

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

³⁴ Reporte Contra la Pared, *op. cit.*, p. 27.

- 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.³⁵

También es claro que la cantidad de contenidos que se pretenden enseñar exceden las posibilidades reales de hacer un estudio profundo de los mismos. Por lo tanto, otro cambio necesario sería seleccionar entre tantos contenidos aquéllos que sean ejes vertebradores a partir de los cuales se pueda pensar y reflexionar históricamente.

Otro de los desafíos primordiales es que el profesor utilice procedimientos para que el alumno logre pensar históricamente. ¿Qué significa pensar históricamente? Significar los procesos del pasado en el presente del estudiante, que éste pueda encontrarle sentido a los problemas del mundo actual. Por supuesto que es un proceso complejo, pero ayudaría a los estudiantes a “pensarse” en la historia, a sentir que son parte de ella. Por esto es fundamental incluir en el currículo temas de la realidad actual.

La enseñanza de la historia tiene que tener la finalidad de educar para la ciudadanía y generar en los estudiantes hábitos de pensamiento democrático, que invite a la toma de la palabra, al ejercicio del diálogo, a la defensa fundada de las propias posiciones. Plantea la investigación del *Reporte Contra la Pared. Estado de la Educación en México 2009*:

Y en México no hay una reacción suficientemente vigorosa de parte de los ciudadanos justamente por la baja calidad y limitado alcance de la educación: estamos tan mal educados que no captamos lo importante y

³⁵ Conferencia del Dr. Joan Pagès: “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”, impartida en la UMSNH, el 21 de septiembre de 2009.

urgente que es sacudirnos cuanto antes de estas limitaciones; estamos tan mal educados que no sabemos lo importante que es la educación.³⁶

Nuestra investigación, por desgracia, confirma la validez de estas palabras.



³⁶ Reporte Contra la Pared, *op. cit.*, p. 18.