


**Enseñar y aprender historia:
una muestra de ingenuidad e ignorancia.
Breve análisis de los programas de Historia
del Plan 2009 de Educación Primaria.**

Jordi Abellán Fernández



Aportes y Ensayos es una colección editada por *Dialoga. Profesionales en educación, S.C.* La colección se compone de escritos enviados por investigadores, académicos y profesores invitados como contribución al debate de la realidad educativa del país. La posición de los autores sobre los temas expuestos en cada publicación no necesariamente coincide con el punto de vista de *Dialoga*. La distribución de este material es gratuita. Las personas interesadas en enviar comentarios u observaciones lo pueden hacer a: contacto@dialoga.com.mx

Coordinación académica: Francisco Deceano Osorio

Coordinación editorial: Alicia Luna Rodríguez

Apoyo técnico: Javier Ulises Mendoza Ravelo

Diseño gráfico: Vania Bachur Colín

www.dialoga.com.mx

Noviembre 2008

Derechos reservados. El titular de los derechos de la colección *Aportes y Ensayos* y de la presente publicación es *Dialoga. Profesionales en educación, S.C.*

Enseñar y aprender historia: una muestra de ingenuidad e ignorancia.

Breve análisis de los programas de Historia del Plan 2009 de Educación Primaria.¹

JORDI ABELLÁN FERNÁNDEZ

1. Preámbulo: dificultades para enseñar y aprender historia


Presenciar y no aceptar la realidad es un pecado indigno de un historiador o de un especialista en didáctica de la historia. Evidentemente, aprender del pasado para construir el presente no es una práctica habitual en los responsables del diseño de los programas de estudio de esta asignatura. A manera de recordatorio y sin pretender realizar una interrelación con los nuevos programas, a continuación presento un resumen sobre los principales retos que representa la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Las dificultades para enseñar están relacionadas tanto con las características propias de la disciplina como con la preparación académica y las actitudes que tienen los docentes hacia la asignatura: una sempiterna creencia de que el aprendizaje es sinónimo de adquisición de conocimientos, una

alarmante incompetencia para vincular de manera significativa contenidos de diferentes bloques o periodos, una excesiva preocupación por cumplir fielmente las listas programáticas, una inquietante ineptitud para diseñar actividades que sean pertinentes y suficientes para lograr los propósitos de enseñanza, una supina incapacidad para observar, registrar y evaluar de manera eficaz el aprendizaje de los alumnos y para seleccionar recursos que faciliten la transmisión de información (con la intención de desarrollar actividades y conectar lo que conocen los niños y lo que van a aprender, para variar las formas de entrada y para recorrer con antelación el camino a seguir en la enseñanza).

Respecto al proceso de aprendizaje, los niños tienen serios problemas para dominar el tiempo y las nociones históricas: ubicación temporal, duración de un suceso o periodo, organización convencional de la historia, secuencia entre hechos, manejo de medidas

¹ Los comentarios y propuestas que se presentan en el texto se basan en la revisión del documento: *Plan de estudios 2009. Educación Básica. Primaria. Etapa de prueba*, publicado y distribuido por la Secretaría de Educación Pública a los maestros y las escuelas que comenzaron su aplicación este ciclo escolar: 2008-2009.



temporales (exactas y aproximadas). También la dificultad de los niños para: captar el sentido y la consistencia del concepto de

...el mayor problema relacionado con la enseñanza de la historia se refiere a lo complicado que resulta captar el interés de los alumnos hacia los contenidos y las actividades didácticas.

causalidad, manejar con soltura la simultaneidad, identificar el cambio o la permanencia y reconocer si una consecuencia se produce a corto, mediano o largo plazo.

En cuanto a la comprensión lectora, diversos aspectos que son distintivos de los textos históricos

obstaculizan el acercamiento de los niños a este tipo de información: el léxico usual de la disciplina (conceptos abstractos, significados complejos, expresiones y palabras nuevas), las fechas y la multiplicidad de facetas que adquieren (expresiones temporales, lectura de los años y de los siglos, eras y otras extravagancias), aposiciones, referencias e inferencias, todas ellas necesarias para entender la literalidad y complejidad de un simple párrafo o renglón.

Asimismo, el uso indiscriminado de un espacio que siempre es cambiante, sumado a las innumerables expresiones espaciales y a la larga lista de lugares concretos que hay que estudiar, limitan aún más la efectividad de la enseñanza. Si los niños no son capaces de ubicarse en la división actual del territorio, si desconocen el nombre de muchos países y regiones del mundo, y si no alcanzan a concebir por qué el espacio se modifica de manera constante a lo largo de la historia, no podemos esperar que se conviertan en alfabéticos geográficos o en expertos cartógrafos de la noche a la mañana.

Pero sin duda, el mayor problema relaciona-

do con la enseñanza de la historia se refiere a lo complicado que resulta captar el interés de los alumnos hacia los contenidos y las actividades didácticas. A la dificultad para acercar a los niños los contenidos históricos y hacer del aprendizaje algo vívido y necesario (los contenidos son pasado y no presente, incluyen temas que no forman parte de su vida y además son irreales, no visibles y poco prácticos), se le añade la falta de dominio de un conjunto de habilidades intelectuales y de lenguaje que se requieren para resolver la mayoría de las actividades (para constatarlo no hay que hacer referencia a los resultados de un examen).

Por tanto:

- No basta con que los alumnos investiguen y transformen información para alcanzar los propósitos de enseñanza.
- El interés y el aprendizaje significativo no se obtienen nada más con la diversificación de las estrategias y recursos.
- Las orientaciones didácticas propician el uso de la memoria a corto plazo y no despiertan el interés por la historia, sino el interés por desarrollar determinadas actividades de enseñanza.
- Los niños no perciben el valor formativo de la asignatura porque no tienen ni les dejan tener un papel protagónico en su entorno social y cultural.
- No aceptan una enseñanza que además de estar alejada de su realidad sólo les reporta fracasos y que les demuestra a diario que no pueden ni saben aprender.

A su vez, el desarrollo curricular implica la adquisición de una serie de competencias docentes. Por lo general, las capacitaciones se limitan a aspectos del enfoque o a elementos de la didáctica que se imparten en cursos intensivos de uno o varios días, en

los que además no se atienden cuestiones epistemológicas ni se realiza una revisión sobre las características que poseen los niños a determinada edad o sobre los procesos

El paradigma academicista del saber histórico se observa a primera vista en la organización lineal de los contenidos, en la complejidad de los temas que se estudian en cada bloque y en la exacerbada confianza sobre la efectividad del modelo de enseñanza por recepción...

psicológicos que se generan en el aprendizaje del mundo social. Las recetas vienen encapsuladas en presentaciones que se repiten como las tablas de multiplicar; la seguridad y la aceptación se aprecian en los rostros de coordinadores y docentes, una imagen risueña y contagiosa que nunca se hace evidente en las aulas.

La evaluación es la prueba más fehaciente

de que los alumnos no aprenden y de que los maestros no saben enseñar historia. Sin duda, los propósitos de enseñanza han de ser el principal referente para decidir de qué forma se ha de evaluar y para determinar qué tan confiables son los resultados de aprendizaje; las actividades didácticas y los instrumentos de evaluación deben ser congruentes entre sí; y por último, los docentes han de demostrar que son competentes en la materia, tema o contenido que se evalúe. Si no se cumplen esas tres condiciones, la evaluación se convierte en un engaño y la apreciación subjetiva del maestro se traduce en calificaciones con un sesgo de error casi siempre escandaloso. Dime cómo enseñas y te diré si realmente evalúas. Dime qué quieres que aprendan los alumnos y te diré qué evalúas. Dime qué piensas de la historia y te diré si sabes evaluar.

No hay que rascarle más al muerto. Las mentiras piadosas no hacen daño, la hipocresía colectiva aplaca a las masas y adormece a la crítica, las cosquillas hacen reír sin motivo, la historia se repite y nunca se confiesa, la memoria es cosa de libros y, puestos a estudiar, recordemos nuestra historia y repitamos: "que Colón se casó con la Niña", "que el rey no quería juntarse con la Pinta", "que la India se llamaba San Salvador", "que los Pinzones eran tierra a la vista" y "que a Palos y sombrerazos..." ¡Santa María dame puntería porque voy a reprobar!

2. Diseño curricular de los programas de historia del Plan de estudios de educación primaria 2009

No es lo mismo hacer de la historia un tema de estudio, que hacer historia a partir de una serie de temas, retos o problemas reales.

2.1 Lo que define a la propuesta curricular

La historia en la escuela primaria ha de educar para la vida, con el objeto de que el alumno se aproxime a la comprensión de la realidad y se ubique como parte de ella, como sujeto histórico. Las intenciones educativas no pueden ser un asunto a discusión, siempre y cuando hagan referencia a objetivos reales, alcanzables y no sólo a buenos deseos, o sean nada más una verborrea mental de un grupo de arrebatados especialistas. Si los contenidos de historia del Plan 2009 no se relacionan con el contexto inmediato, con las necesidades, las experiencias y los conocimientos previos de los alumnos, si no proporcionan herramientas que permitan a los niños considerarse parte de una comunidad real y no sólo imaginaria, si además no toman en cuenta sus capacidades cognitivas y no propician la obtención de aprendizajes duraderos, nos hallaríamos ante el mismo problema que planteaban los programas de historia de 1993.



La mezcla de ingenuidad con ignorancia es un tipo de engaño que sirve para tranquilizar las conciencias y para acallar el reclamo de una educación de calidad. Llegar a considerar que la propuesta 2009 va a materializarse en una serie de objetivos esperados y que las competencias asignadas a la asignatura tienen una relación directa con las sugerencias didácticas es un ejemplo de candidez, indolencia e ineptitud, ¿por qué otras razones se puede entender que el diseño curricular en historia de nuevo se articula alrededor de aspectos epistemológicos y pedagógicos? El paradigma academicista del saber histórico se observa a primera vista en la organización lineal de los contenidos, en la complejidad de los temas que se estudian en cada bloque y en la exacerbada confianza sobre la efectividad del modelo de enseñanza por recepción, así como en los aspectos procedimentales como llave maestra para que los alumnos desarrollen un aprendizaje supuestamente funcional (que sirva para la vida).

Cuestionar un nuevo currículo es un acto temerario, sobre todo si recordamos que todavía no acaba de definirse ni de implementarse en la totalidad de las escuelas primarias del país. Por esa razón, antes de empezar el análisis curricular voy a hacer una síntesis de los elementos que definen a los programas de la asignatura en el Plan de estudios 2009:

- El enfoque, los propósitos y los contenidos están articulados con la educación preescolar y secundaria.
- La enseñanza de la historia pretende desarrollar tres competencias cardinales que se interrelacionan en los tres niveles educativos de la educación básica, a saber: *Comprensión del tiempo y del espacio históricos, Manejo de información histórica y Formación de una conciencia histórica para la convivencia.*
- Los propósitos se sintetizan en: desarrollo de nociones para el ordenamiento cronológico, comprensión del conoci-

miento histórico y de las características culturales de nuestra sociedad –de México y del mundo–, adquisición de habilidades para manejar información histórica, comprensión de que en el análisis del pasado hay diferentes puntos de vista, adquisición de conciencia sobre nuestros orígenes, identificación de los aportes de los pueblos al patrimonio cultural y reconocimiento de que el país es una nación multicultural.

- El enfoque de enseñanza se autocalifica como formativo y explicativo, en el sentido de que se privilegia la reflexión crítica y la interrelación de los acontecimientos; se hace énfasis en la adquisición de valores, la afirmación de la identidad nacional y en la contribución del conocimiento histórico para entender el presente y planear el futuro.
- En el estudio de cada contenido se incide en la ubicación temporal y espacial, en las relaciones causales, en el análisis de información y en el fortalecimiento de la identidad nacional.
- Se contemplan cuatro ámbitos de análisis de la realidad histórica: económico, político, social y cultural.
- Los contenidos están organizados de manera similar a los programas vigen-

No basta con diseñar nuevos enfoques si todavía persisten los mismos contenidos que estudiaban nuestros abuelos, si se repite la división de los mismos y si la organización de la asignatura continúa siendo lógica y secuencial.

tes hasta el 2009: en primero se estudia el tiempo personal, en segundo se toma como referencia a la localidad y en ambos cursos se aprenden efemérides de la historia de México; en tercero se sigue haciendo énfasis en la entidad; en cuarto se enseña la historia de México hasta la Independencia; en quinto se produce una modificación respecto al programa anterior y se incluyen contenidos de historia de México desde la Independencia hasta el siglo XX; y en sexto grado se retoman los contenidos que se enseñaban en el curso anterior y se enfoca a la historia universal desde la Prehistoria hasta el siglo XVI.

- La asignatura sigue dividida en bloques (uno por bimestre) e incluye como novedades los aprendizajes esperados y una organización de la enseñanza dividida en tres momentos: *Panorama del periodo (desde tercer grado)*, *Temas para comprender* y *Temas para reflexionar*.
- La mayoría de los recursos didácticos son similares a los del plan 1993, aunque ahora se añaden las fuentes orales, las gráficas y estadísticas, los esquemas y la tecnología de la información y la comunicación.
- La descripción del papel del docente contiene una serie de exigencias previas y recomendaciones generales, entre las que destacan: privilegiar el análisis y la comprensión, conocer las características, intereses e inquietudes de los alumnos, promover el desarrollo de actitudes y valores, seleccionar actividades de aprendizaje que motiven y contribuir a que los alumnos puedan enfrentar situaciones de la vida cotidiana.
- Las orientaciones para la evaluación consideran como referente las competencias específicas de la asignatura, se insiste en que la evaluación sea un elemento para mejorar la enseñanza

y el aprendizaje, y se proponen como instrumentos para recabar información los recursos didácticos que se sugieren para la enseñanza.

Para hacer realidad el enfoque, el desarrollo de las tres competencias que se plantean como objetivos terminales y los propósitos de cada grado y bloque, el currículo se apoya en contenidos que se centran principalmente en hechos y conceptos (*Temas para comprender el periodo*), así como en habilidades o destrezas que se utilizan en cada sugerencia didáctica. Las actitudes y valores relacionados con aprender a ser y a convivir quedan relegados y difuminados en el tipo de reflexiones que se derivan de las actividades y, en menor término, de los *Temas para reflexionar*.

La reforma curricular de 1993 tuvo como propósito la formación cultural sólida y el desarrollo de capacidades que permitieran a los niños aprender conceptos y habilidades de manera permanente y con independencia. El actual currículo tiende, al igual que en décadas pasadas, a promover la falta de interés de los alumnos por la historia. Esta afirmación no es un dictamen prematuro e infundado. No basta con diseñar nuevos enfoques, implementar un perfil de egreso o una lista de competencias, intentar variar las formas de enseñanza, insistir en la formación de los docentes o cambiar los libros de textos por otros recursos si todavía persisten los mismos contenidos que estudiaban nuestros abuelos, si se repite la división de los mismos y si la organización de la asignatura continúa siendo lógica y secuencial.

La enseñanza de la historia, aun con todas las modificaciones estructurales que conlleva el Plan de estudios 2009, sigue sin atreverse a construir el futuro a partir de los errores del pasado: continuidad de la tradición lineal respecto a la organización de los contenidos, formación de alumnos-historiadores que sean capaces de manejar información, comprender el tiempo y el espacio históricos

e impregnados de una identidad nacional disfrazada de competencias para la convivencia y para la vida en sociedad.

2.2 Análisis curricular de los programas de estudio

A continuación realizaré un sucinto examen de los programas de historia con la intención de sustentar las aseveraciones que acabo de hacer. El propósito de estas reflexiones es abrir un espacio de diálogo e intercambio de ideas respecto a la didáctica, a los enfoques y a las posibilidades que puede adoptar la enseñanza de la historia en la educación básica y, en específico, en la educación primaria.

Cualquier marco curricular se empieza a construir después de llevar a cabo diversas investigaciones sobre un conjunto de aspectos que se relacionan entre sí. Los aspectos que se toman en cuenta para la construcción del currículum se denominan elementos y suelen ser: qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar. El sesgo que adquieren estos elementos se deriva de una serie de decisiones y fundamentos que tienen como propósito asegurar la relevancia de la educación que

...es evidente la incongruencia que existe entre los objetivos, los temas y los medios que se emplean para hacerlos realidad.

se imparte en un sistema educativo. Clarificar las necesidades más inmediatas o básicas ayuda a determinar qué es lo que se requiere aprender para enfrentar de manera eficiente los problemas que conlleva vivir en sociedad. Así pues, todo currículo debe partir de las características y de las condiciones reales en que viven los individuos a los que va dirigido.

Contenidos e intenciones educativas

Este primer elemento curricular es la columna vertebral de todo plan de estudios, ya que se encarga de concretar las intenciones y los contenidos que se han de estudiar en un nivel, ciclo o grado escolar. El elemento *qué enseñar* surge de una selección que parte de dos vertientes vinculadas entre sí, las dimensiones y las necesidades. Ambos aspectos tienen un origen social y cultural e integran el patrimonio de saberes que cada grupo social considera como propios. Por tanto, el conjunto de demandas educativas de la comunidad en la cual se desenvuelven los alumnos orientan la selección de los contenidos que se estudian en la escuela. Así pues, la sociedad y por consiguiente, la educación, utiliza esta acumulación

...la asignatura no se organiza en función de lo que para el niño puede ser significativo e interesante, sino a partir de las expectativas de los diseñadores curriculares y de la historia como objeto de estudio.

de saberes, conceptos, valores, actitudes, creencias, habilidades y costumbres para darle forma y significado al aprendizaje, de tal manera, que se conviertan en un recurso para generar soluciones a los problemas sociales que los alumnos puedan enfrentar.

En consecuencia, la naturaleza de los saberes ha de ser variable porque se transforman y toman la esencia de los habitantes, del espacio y de las situaciones particulares en que se desarrolla la educación.

El enfoque enmarcado en el Plan de estudios 2009 respecto a la enseñanza de la historia pretende generar una enseñanza formativa bajo la tesis de que no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido.

El enfoque tiene como objetivo orientar al alumno para que desarrolle competencias que le permitan ser un individuo socialmente comprometido, así como ayudarlo a reflexionar sobre las implicaciones que conlleva participar en el medio geográfico y social en el que habita. Por ello, en el plan se señala que una de las expectativas de la enseñanza de la historia es que los niños desarrollen nociones y habilidades para la comprensión de sucesos y procesos históricos, comprendan la interrelación entre los seres humanos y su ambiente a través del tiempo, adquieran valores y actitudes para el respeto y cuidado del patrimonio cultural, se perciban como protagonistas de la historia, desarrollen su identidad nacional y pongan en práctica valores en su vida personal y al participar como miembros de una sociedad. También el plan de estudios plantea como objetivo central estimular que la adquisición de conocimientos esté asociada al ejercicio de habilidades intelectuales y de reflexión (aprendizaje permanente).

Para lograr los propósitos se establece una conexión entre el querer saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir. Este nexo se traduce en la asignatura de historia en una sucesión de bloques y contenidos cuyas principales funciones son: determinar la información que se ha de aprender y orientar el proceso que se seguirá a lo largo de un curso o nivel escolar. Sin embargo, es evidente la incongruencia que existe entre los objetivos, los temas y los medios que se emplean para hacerlos realidad. Concatenar los contenidos históricos con las intenciones educativas y descubrir que la interrelación que hay entre ambos es ilógica, insuficiente y poco pertinente es una situación redundante en cualquier sistema educativo:

1. Desarrollar nociones de tiempo y cambio que permitan comprender acontecimientos y procesos históricos.
2. Desarrollar habilidades y conocimientos a partir del manejo de información, con

la intención de identificar los cambios sociales, políticos, económicos y culturales a través de la historia.

3. Adquirir valores que propicien la integración social y la identidad nacional de los alumnos.

Los propósitos de enseñanza están centrados en el estudio de determinados periodos y en nociones relacionadas con el tiempo histórico, las cuales se supone que deben ayudar a comprender el presente y favorecer el proceso de crecimiento personal de los niños. En el Plan 2009, la vía que se utiliza para seleccionar los contenidos se empareja con la disciplina y con sus características epistemológicas y se confía, sin mayor sustento, que todos los contenidos poseen valores intrínsecos e importantes para la formación del alumno. Así como en los anteriores programas, los contenidos se centran en el estudio de grandes periodos (políticos) que incorporan (en menor medida) transformaciones del pensamiento humano, la ciencia, el arte, las formas de vida y la producción material. En realidad, en los nuevos programas de estudio los saberes históricos siguen sin variar; no hay actualización sino permanencia, simultaneidad que no atiende el desarrollo de la investigación educativa y que olvida la causalidad y el efecto que van a producir en la enseñanza. Por tanto, la asignatura no se organiza en función de lo que para el niño puede ser significativo e interesante, sino a partir de las expectativas de los diseñadores curriculares y de la historia como objeto de estudio.

...hay una mayor preocupación por los propósitos de tipo procedimental y conceptual que por el interés o la adquisición de actitudes y valores relacionados con la historia.

Formas de enseñanza

El segundo elemento se denomina *cómo enseñar* y tiene como misión definir los aspectos instruccionales del diseño curricular. Dicho elemento está ligado a dos tipos de concepciones: los procesos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza. El proceso de aprendizaje hace referencia a la forma en que el alumno procesa la información y las estrategias de enseñanza son un conjunto de decisiones programadas que pretenden que el aprendizaje sea significativo.

Antes de continuar, quiero recordar varias responsabilidades docentes consideradas clave para poder determinar la efectividad del *cómo enseñar*. En los programas de historia del Plan de estudios 2009 se asegura que el maestro debe *desarrollar actividades de aprendizaje que motiven a los alumnos en el interés por la historia y que, al mismo tiempo, debe conocer las características, intereses e inquietudes de los alumnos para elegir las estrategias y materiales didácticos*. Comprobemos si se trata sólo de una sugerencia abierta o si por el contrario las líneas de actuación ya están delimitadas en cada programa.

En todos los bloques (de tercero a sexto) la

Hacer descansar la responsabilidad del interés y del aprendizaje de la historia en la diversificación de las estrategias de enseñanza es una apuesta incierta...

actuación del maestro comienza con la ubicación temporal y espacial a partir de líneas del tiempo y de mapas. Los materiales que sirven de apoyo para implementar las actividades implican la lectura de textos, la selección de información, el or-

denamiento de datos, la respuesta de cuestionarios, la ubicación y la comparación del territorio en diferentes épocas de la historia.

De igual forma, este primer momento sirve para introducir y detectar las ideas previas de los alumnos. Sin entrar en las limitantes cognitivas que tienen los niños para resolver este tipo de actividades (de modo comprensivo), si contrastamos las estrategias con los aprendizajes esperados de inmediato se detecta que hay una mayor preocupación por los propósitos de tipo procedimental y conceptual que por el interés o la adquisición de actitudes y valores relacionados con la historia. Este momento se basa en el supuesto de que, para poder enseñar, basta con conocer lo que los niños saben o *les interesa hacer*. Asimismo, esta fase ha de permitir que el maestro obtenga información que le ayude a diseñar y aplicar actividades acordes con los conocimientos e inquietudes de los alumnos; de igual manera, las actividades iniciales deben ayudar al docente a visualizar la evolución del pensamiento de los niños a lo largo de la clase y del bloque. Sin embargo, la estructura ya definida de los bloques no respeta esa finalidad porque de antemano se establecen los contenidos, las sugerencias didácticas, los aprendizajes esperados y los recursos de enseñanza.

La segunda parte, denominada *Temas para comprender el periodo*, comienza con una interrogante o pregunta generadora que ha de despertar la curiosidad de los niños y ha de servir para articular los contenidos del bloque. Los ejemplos de sexto grado (*¿Cómo fue la evolución de los seres humanos? ¿Cómo influye el medio natural en el desarrollo de los pueblos? ¿Cuáles son las características de las civilizaciones americanas? ¿Cuáles fueron las características de la Edad Media? ¿Por qué Europa se convierte en un continente importante?*), lejos de motivar o de lograr que los alumnos se consideren parte de su nación o del mundo aseguran el infortunio del bloque nada más iniciado.

Asimismo, en esta fase del plan de trabajo (la más extensa en contenidos y en sugerencias didácticas) se propone identificar las características económicas, políticas, sociales

y culturales de un periodo histórico. En esta etapa se realizan actividades de búsqueda, análisis, transformación y exposición de información que han de contribuir a desarrollar habilidades, adquirir conocimientos y practicar valores. Las actividades que se proponen son diversas y al mismo tiempo, similares a lo largo de un curso: consultar textos para realizar secuencias ilustradas, murales, trípticos, maquetas, relatos imaginarios, cuadros comparativos, carteles, reportajes, etc.; observar imágenes; dibujar; elaborar objetos; etc. Los problemas que se suscitan al aplicar este tipo de estrategias tienen que ver con las competencias para el aprendizaje permanente que requieren dominar los niños, pero principalmente, se relacionan con los contenidos a que hacen referencia: Civilizaciones a lo largo de los ríos: Mesopotamia, Egipto, China e India; El mar Mediterráneo, un espacio de intercambio; Los griegos; Los romanos; Las invasiones bárbaras y la disolución del imperio romano; El feudalismo; El Imperio Bizantino; La formación de los estados europeos, etc. Hacer descansar la responsabilidad del interés y del aprendizaje de la historia en la diversificación de las estrategias de enseñanza es una apuesta incierta de la que ya salió mal parado el Plan de estudios 1993.

La tercera y última fase consiste en la reflexión sobre algunos aspectos del tema estudiado. En esta etapa se pretende despertar el interés del alumno por el pasado, se estudia la vida cotidiana, la salud, la sociedad, etc., se intentan desarrollar nociones de cambio y continuidad, así como la relación que guarda la historia con el presente y con el futuro. El tipo de contenidos que se presentan tienen como característica la focalización temática y las sugerencias didácticas se reducen a la lectura de textos para escribir relatos imaginarios, elaborar guiones de entrevista, analizar imágenes, etc. Este último elemento de cada bloque rescata la esencia de lo que debería ser la enseñanza de la historia y podría ser el eje a partir del cual se organizara la enseñanza; pero queda relegado a una anécdota, como si fuera un espasmo o un úl-

timo aliento con el que se intenta recuperar el interés de los alumnos.

La principal crítica que se puede hacer a esta etapa se centra en los contenidos que se incluyen en primer y segundo grados, una muestra más de la insistencia y necesidad de que los niños celebren, se familiaricen y se identifiquen con las principales conmemoraciones cívicas de la historia nacional; basta con revisar las sugerencias didácticas para comprobar que están condenadas al más rotundo fracaso.

...seguir sin tener presente que educar no se reduce a reorganizar datos va a provocar un cataclismo cognitivo y didáctico en las escuelas primarias del país.

El enfoque de enseñanza de la currícula es constructivista y se basa en la idea de que el maestro tiene la responsabilidad de crear las condiciones adecuadas para que los alumnos modifiquen sus esquemas mentales. El modelo que se utiliza generalmente en la enseñanza de la historia es el que conocemos como modelo por recepción o expositivo, el cual, sostiene que para adquirir aprendizajes significativos los nuevos contenidos se han de relacionar con los conocimientos previos y que para ello, se deben utilizar estrategias y materiales potencialmente significativos. Pero a menudo se olvida que para obtener resultados favorables es esencial que los alumnos se interesen por aprender y que no estén predispuestos a que la enseñanza de la historia sea tediosa y poco funcional.

Aprender a aprender, el desarrollo de competencias para el aprendizaje permanente y la aplicación de estrategias que permitan la transformación de la información son los principales rasgos de la currícula de historia en el nuevo plan de estudios. Sin embargo,



la creencia de que los niños aprenden por medio de sugerencias que todo lo arreglan, que son atractivas, que no tienen efectos colaterales y que incitan a pensar, y seguir sin tener presente que educar no se reduce a reorganizar datos –también implica comprender y darle sentido a lo que se aprende– va a provocar un cataclismo cognitivo y didáctico en las escuelas primarias del país.

Por otra parte, los criterios en que se fundamenta la ayuda pedagógica se distinguen por ser flexibles y porque pueden aplicarse en función de los niños del grupo o del contexto en que se ubica la escuela. Privilegiar el análisis y la comprensión,

considerar los propósitos de la asignatura para guiar la enseñanza, recuperar las ideas previas de los alumnos, considerar en la planeación el tiempo dedicado al aprendizaje o concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje como algo gradual lleva a concluir que lo que un alumno es

Este esquema curricular muestra una enseñanza de la historia destinada a seguir un orden específico y gradual (propio de la historia como ciencia y que no se debe quebrantar si se desea que los alumnos adquieran nuevos conocimientos)...

capaz de aprender no depende de sus características individuales sino de la intervención docente.

En definitiva, el currículo defiende la idea de que ciertas formas de enseñanza aportan relevancia a los contenidos y que éstos pueden propiciar aprendizajes significativos, con lo cual se olvida que para producir aprendizajes de este tipo se requiere no sólo de una intensa actividad sino también del interés y de la disposición de los alumnos. Si deseamos que los niños aprendan de forma significativa los contenidos se han de acompañar de criterios pedagógicos funcionales, enfocar

la concreción curricular no sólo al elemento *cómo enseñar* y preocuparse por lo que los niños necesitan aprender. No es suficiente con proponer la elaboración de historietas, líneas del tiempo, mapas, entrevistas, ejercicios de simulación, cartas y noticieros, hay que dirigir la enseñanza no a lo que se hace para aprender, sino a lo que se desea que los niños aprendan: no basta con hacer cosas para aprender, también se debe querer hacer.

Organización de la enseñanza

El tercer elemento se refiere a *cuándo enseñar* o el problema de la secuenciación de las intenciones y de los contenidos educativos. Dicho aspecto se determina en el diseño curricular después de decidir la naturaleza y el grado de concreción de los propósitos; su función es proponer una secuencia óptima de los contenidos en relación al tiempo que se dedica a la enseñanza.

En el Plan 2009 los programas por grado incluyen la organización que siguen los contenidos a lo largo de la educación primaria. En los dos primeros años se busca desarrollar nociones temporales relacionadas con la familia, la comunidad, la localidad y el propio niño. En tercer grado se incluyen temas que se refieren a la entidad política donde viven los alumnos. Cuarto y quinto contienen un curso introductorio sobre historia de México y en el último grado se produce una revisión de la historia universal desde la Prehistoria hasta el siglo XVI. Este esquema curricular muestra una enseñanza de la historia destinada a seguir un orden específico y gradual (propio de la historia como ciencia y que no se debe quebrantar si se desea que los alumnos adquieran nuevos conocimientos), se desarrolla por unidades de materia programática (para establecer continuidad y sistematización en la secuencia) y evita la fragmentación en el tratamiento de la información, que según algunos ideólogos del diseño curricular es una de las causas del retroceso educativo.

La organización del currículum de historia se

basa en relaciones factuales y de aprendizaje presentes también en el anterior plan de estudios. Las relaciones factuales se entienden como un conjunto de series entre sucesos, hechos o personas que a nivel curricular se manifiestan de diversas maneras: por medio de conexiones espaciales (ubicación cerca y lejos), temporales (al estudiar conjuntamente el tiempo y los elementos que lo componen) y de atributo (al tomar en cuenta rasgos distintivos de protagonismo, causalidad y relevancia). En segundo lugar, las relaciones de aprendizaje se observan en forma de relaciones empíricas de requisito (los elementos de un contenido son indispensables para adquirir otros aprendizajes) y de familiaridad (los aspectos seleccionados de un contenido han de ser conocidos o cercanos para el alumno).

Si tomamos como referencia sexto grado se puede comprobar que la relación entre *Las grandes civilizaciones agrícolas de Oriente y las civilizaciones del Mediterráneo* (B. II) y *Las civilizaciones americanas* (B. III) es esencialmente de tipo factual. Al interior del Bloque II los contenidos se organizan a partir de criterios espaciales y temporales (Panorama del periodo, división en etapas de las culturas prehispánicas), de familiaridad (primero las civilizaciones prehispánicas y después los Incas) y de atributo (organización política, económica, social y cultural de las diversas culturas americanas). Asimismo, las relaciones empíricas de requisito son evidentes cuando se antepone el aprendizaje del Bloque I (La evolución humana y el poblamiento de América) como condición para poder estudiar el Bloque III (Las civilizaciones americanas); las de familiaridad, cuando se propone elaborar un cartel publicitario para invitar a estudiar las culturas mesoamericanas, al analizar imágenes sobre un día en el mercado de Tlatelolco y al compararlas con otros momentos históricos para detectar cambios y continuidades; y las relaciones de atributo aparecen en cualquier bloque cuando se hace referencia a la identificación de las características de diferentes periodos o civilizaciones.

En definitiva, los criterios para secuenciar los propósitos y los contenidos de enseñanza responden a aspectos epistemológicos distintivos de la historia como objeto de estudio y a aspectos psicológicos que consideran la gradualidad, la cercanía y el desarrollo cognitivo de los niños. Sin embargo, los programas y bloques no disponen de incluso-res que ayuden al niño a construir un sistema conceptual a partir de diferentes clases de proposiciones ni sugieren relaciones que describan los vínculos que se generan entre los contenidos y su contexto de aplicación, de tal forma, que ayuden a resolver tareas concretas y permitan la transferencia del aprendizaje (a pesar del intento malogrado de los *Temas para reflexionar*).

...sería deseable una opción que considerara las prioridades e intereses de los alumnos y que tuviera una estructura flexible...

Qué, cómo y cuándo evaluar

Respecto a la evaluación, nada más un comentario: no se puede evaluar lo que no se puede ni se desea aprender.

Conclusión

En el desarrollo del proceso de análisis elaborado en el presente trabajo descubrimos que la estructura del actual currículo afirma que el éxito o el fracaso de la enseñanza dependen en gran medida de las actividades y de los comportamientos que adopten los maestros al poner en práctica las orientaciones, estrategias y contenidos que establece el Plan de estudios. Sin lugar a dudas, la reforma integral de la educación básica y en concreto, de la asignatura de historia, va a generar esperanzas (llamadas competencias) inalcanzables para los niños porque, entre otras cosas, no cuenta con contenidos que puedan relacionar o aplicar en su



vida cotidiana y porque los aprendizajes que plantea como esperados no son coherentes con las sugerencias didácticas.

Un currículo que tenga como objetivo propiciar que los alumnos aprendan a convivir, a hacer y que les aporte saberes históricos no sólo ha de ayudar a la adquisición de conocimientos concretos sino que ha de buscar que los niños se formen como personas. Si deseamos y de verdad buscamos revolucionar la enseñanza de la historia hay que dejar de lado la tradición, hay que perder el miedo al cambio, romper con las estructuras convencionales, crear un planteamiento pedagógico divergente y enfocar nuestros anhelos hacia una historia que se organice a partir de contenidos funcionales, prácticos y de interés para los alumnos. Para empezar, ¿por qué no olvidamos que a la fuerza la historia ha de clonar a nuestros antepasados? ¿Por qué no diseñamos programas creativos y novedosos, programas que generen ambientes de aprendizaje donde los niños reflexionen, critiquen y apliquen lo que aprenden, programas que contengan contenidos que ayuden a resolver problemas inmediatos y reales, programas que definan a la historia como una disciplina que se vive y que se puede sentir?

A causa de un error colectivo y cíclico, los nuevos programas de estudio olvidan una vez más por qué no aprenden los niños y por qué no pueden enseñar los maestros. Sin duda, sería deseable una opción que rompiera con la estrechez de miras de los especialistas y diseñadores curriculares, que considerara las prioridades e intereses de los alumnos y que tuviera una estructura flexible; una currícula que afirmara en su contenido que aprender historia es asumir protagonismo en la construcción responsable y solidaria del futuro, que reflejara que enseñar historia requiere comprometerse con una determinada concepción del mundo, que asegurara que a pesar de ser una disciplina que hace referencia al pasado necesita ser interpretada para que sea útil; una currícula que promoviera el logro de los propósitos

a través de un proceso reflexivo y analítico; una currícula que no olvidara que los conocimientos históricos son resultado del análisis que hace cada generación sobre el origen de su realidad social, en un intento por comprender cómo su presente está condicionado por su pasado.

Se puede soñar con un programa que afirme que la historia no es nada más la adquisición especulativa del pasado y que su enseñanza no es una simple secuencia de relatos encadenados, sino que defienda la idea de que es sinónimo de cambio y continuidad, de acción y reacción, de transformación y evocación, un producto humano que trata sobre problemas humanos que han pasado, pasan y pasarán; una historia que indague sobre la razón de ser de la humanidad y sobre sus posibilidades de seguir progresando.

En pocas palabras, debemos aspirar a una enseñanza que crea en el cambio como una fuente para motivar a las personas a intervenir y buscar respuestas a las dificultades del presente, una enseñanza que tenga como principal objetivo ayudar a los alumnos a interactuar libre y conscientemente con su entorno a partir de la comprensión del cambio social, cultural, material y geográfico.

Un currículo diseñado de esa forma permitiría a los alumnos transferir sus capacidades a otras áreas del conocimiento, aplicar en su vida diaria lo que aprenden en la escuela, los orientaría a actuar y a tomar decisiones de manera informada y responsable, los ayudaría a entender los procesos sociales y a tomar una posición respecto al mundo. Un programa con esas características uniría el conocimiento histórico con la vida y el presente.