

EL PAPEL DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Eva Taboada*

En México, dentro del diseño curricular para la enseñanza de la historia en la escuela primaria, han predominado los fines políticos del Estado y el apego a los lineamientos de esa disciplina de conocimiento. En cambio, se ignora o minimiza el reto implicado de transmitir una asignatura tan compleja, así como la dificultad que los procesos de construcción del conocimiento histórico plantea a los alumnos. Asimismo, tampoco se han considerado los obstáculos generados por la normatividad escolar y las condiciones institucionales específicas, para realizar las tareas de la enseñanza de la historia de acuerdo a los propósitos y orientaciones del programa de estudios correspondiente. Estas ausencias, por parte de los diseñadores curriculares, los autores de libros de texto y las autoridades educativas, pueden atribuirse, en buena parte, a la restringida difusión de los avances de la investigación educativa, cuando no a su escaso o nulo desarrollo.

Este trabajo es una invitación a considerar las investigaciones sobre enseñanza, aprendizaje, práctica docente y sus correlaciones institucionales y sociales, para así abordar de manera integral nuestra búsqueda de transformaciones en la enseñanza de la historia. Recordemos cómo la investigación ha puesto al descubierto una serie de factores que desvían las prácticas de enseñanza de sus propósitos y orientaciones. Se trata de obstáculos sobre los que la investigación educativa empieza a dar luz, con lo cual permite definir estrategias que los superen, como es el caso de algunas propuestas curriculares que abordaré en la parte final de mi exposición. Partamos de algunas interrogantes:

- ¿Qué determina la práctica de una enseñanza memorística de la historia, los nuevos enfoques y propósitos establecidos por la reciente modernización educativa o los sistemas vigentes de evaluación?

* Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, México.

- ¿Es posible cambiar la orientación de la enseñanza memorística mientras permanezcan formas de evaluación como los llamados “exámenes objetivos”, cuya estructura demanda respuestas precisas sobre personajes y fechas, o relación de otros datos?
- ¿Puede el maestro llevar a cabo actividades de enseñanza favorables para un aprendizaje significativo y duradero de la historia, si para ella solo cuenta con sesenta horas de clase al año (una hora y media a la semana) al mismo tiempo que lo desborda un extenso programa?¹
- ¿Qué estrategias puede adoptar el maestro para desarrollar un programa amplio en el tiempo asignado a la historia dentro del plan de estudios, sin perder de vista la necesidad de preparar a sus alumnos para el examen?
- ¿Podrán los maestros realizar dentro del currículo de la primaria y en los tiempos asignados, actividades favorables al desarrollo de nociones y conceptos sin materiales ni situaciones didácticas diseñadas con este fin?
- ¿Qué efectos tiene sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la historia (y de las demás asignaturas) el que el maestro rural trabaje con un grupo multigrado sin propuesta y materiales didácticos específicos que apoyen su labor docente?

Solo si escapamos de la centralidad de cuestiones como propósitos, programas, libros de texto y formación del magisterio, encontraremos soluciones integrales. No se trata de minimizar ningún aspecto, todos son susceptibles de mejoras; pero poco avanzaremos si no se toma en cuenta su entretrejo con las otras prácticas, normatividades y condiciones materiales que afectan y distorsionan, de manera directa, a la enseñanza.² Por tanto, resulta indispensable observar el conjunto, desentrañar los vínculos, diseñar alternativas con soluciones integrales a los obstáculos.

1. De acuerdo con el Plan de Estudios de educación primaria de 1993, para desarrollar ocho asignaturas se propusieron 800 horas anuales. A la historia correspondieron solo 60 horas, mientras que a las ciencias naturales les asignaron el doble, a español 240 horas, y a matemáticas 200 horas.

2. Empleo la noción de “condiciones materiales”, según las define Rockwell: “no son solo los recursos físicos para el trabajo, sino también, entre otras cosas, las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y del tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres”. Elsie Rockwell, “Cursos comunitarios: una primaria alternativa para el medio rural”, en *Llegar a los excluidos: enfoques no formales y educación primaria universal*, UNICEF, México, 1994, p. 66.

CONTINUIDADES Y RUPTURAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

LA ESCUELA PRIMARIA MEXICANA

Como en muchos otros países, en México la incorporación de la historia al currículo de la educación básica ha estado vinculada al proceso de constitución y consolidación del Estado nacional, y emerge marcada por el propósito de formar ciudadanos participativos, conocedores de sus derechos y obligaciones, leales a la nación y a sus instituciones.³

Los procesos de construcción de estados-nación modernos (de la Revolución Francesa a las luchas independentistas de América, hasta los procesos de descolonización del siglo XX), han mantenido la convicción de que la enseñanza de la historia nacional es un instrumento indispensable para despertar el sentimiento de nacionalidad, que contribuye a la cohesión social a partir del conocimiento de un pasado común.⁴

Las mismas finalidades atribuidas desde el siglo XIX a la enseñanza de la historia continúan vigentes en la actualidad. No obstante, ha variado su formulación, y el peso otorgado en relación con otros valores. Cuestión de matices de época y de la inclusión de las particularidades históricas de cada país. Si bien en México, en algunos momentos perdió fuerza la formación ciudadana, este propósito permaneció vinculado al uso de la historia para fortalecer una identidad monolítica y un intenso sentimiento nacionalista.

Asimismo, cabe destacar en nuestro siglo la intensificación de viejas funciones, como el contribuir a la paz y a la unidad nacional, con mayor peso en momentos de guerra civil o de crisis interna. Ambas finalidades ocuparon un sitio relevante después de la Revolución y en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Es entonces cuando se reiteraban objetivos como los

3. Josefina Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, El Colegio de México, México, 1970. "Textos de Historia al servicio del nacionalismo", en Michael Riekenberg, comp., *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*, Alianza Editorial, Argentina, 1991, pp. 36-53. Carmen Ramos, *Planear para progresar. Planes Educativos en el México nuevo 1820-1833*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1994.

4. Bernard Lewis, *La historia recordada, rescatada, inventada*, Fondo de Cultura Económica, México, 1975. Luis Villoro, "El sentido de la historia", en Carlos Pereyra, et al., *Historia ¿para qué?*, Siglo XXI, México, 1982, pp. 33-52. Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1993.

"En un edicto del gobierno sirio, del 30 de mayo de 1947, se afirma que el propósito de la enseñanza y del estudio de la historia es 'fortalecer los sentimientos nacionalistas y patrióticos en el corazón del pueblo... porque el conocimiento del pasado nacional es uno de los mayores alicientes del comportamiento patriótico' ". B. Lewis, *La historia recordada...*, pp. 83-84.

siguientes: “[...] contribuir a la creación de un sentimiento de solidaridad nacional como factor indispensable para la integración de la patria”; e incluso, la confraternidad universal.⁵

Otra constante, es el reconocimiento del valor formativo de la enseñanza de la historia y su estrecha vinculación con la educación cívica, que ya desde el siglo XIX se integró a los programas escolares, y aún sigue vigente en la reforma más reciente, denominada “modernización educativa” (1993).⁶ Nos hallamos ante una problemática común a muchas naciones y no es casual que la convocatoria de este Congreso replantee varias de estas mismas problemáticas.⁷

LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

A partir de la revolución mexicana se ha sucedido una serie de reformas educativas, siempre asociadas con la elaboración de programas editoriales. La existencia de libros de texto gratuitos representa un parteaguas en la his-

5. Entre los objetivos de los programas de estudio de la década de los años cuarenta destaca: “Debe, mediante la enseñanza de la historia, despertarse el culto por los grandes benefactores del género humano y el respeto a las instituciones democráticas de los otros países y estimularse constantemente el sentimiento de fraternidad hacia todos los pueblos del mundo y el de solidaridad universal en lo que ve a los ideales de libertad, de democracia y de justicia”. Rafael Ramírez, Appendini Ida, et al., *La enseñanza de la historia en México, Memorias sobre la enseñanza de la historia*, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, México, 1948, p. 4.

6. En el enfoque de los programas vigentes se especifican los siguientes propósitos: “Al establecer la enseñanza específica de la Historia, se parte del convencimiento de que esta disciplina tiene un especial valor formativo, no solo como elemento cultural que favorece la organización de otros conocimientos, sino también como factor que contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social y a la afirmación consciente y madura de la identidad nacional”. (SEP, *Planes y programas de estudio. Educación básica Primaria*, México, 1993, p. 91). En el enfoque de los programas de historia se destaca como propósito:

“Fortalecer la función del estudio de la historia en la formación cívica”, al respecto se explica: “En esta línea un primer propósito es otorgar relevancia al conocimiento y a la reflexión sobre la personalidad y el ideario de las figuras centrales en la formación de nuestra nacionalidad. Se trata de estimular la valoración de aquellas figuras cuyo patriotismo y tenacidad contribuyeron decisivamente al desarrollo del México independiente. Este conocimiento es imprescindible en la maduración del sentido de la identidad nacional.

Un segundo propósito de formación cívica del estudio de la historia se logra al promover el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural de la humanidad y la confianza en la capacidad de los seres humanos para transformar y mejorar sus formas de vida”. (SEP, *Planes y programas...*, pp. 92-93).

7. Este Congreso se planteó propósitos como los que siguen: “realizar una reflexión sobre la transformación de la enseñanza de la historia y de la necesidad de reconocer a esta disciplina como instrumento importante para el fortalecimiento y consolidación de valores ciudadanos críticos y participativos en los intereses nacionales; y en este sentido, analizar el problema de la enseñanza de la historia y su aporte a la construcción de una cultura de paz e integración”. (Circular No. 1, Congreso Ecuatoriano de Historia, Quito, 1998).

toria de la educación mexicana en dos sentidos: por una parte, implicó un avance para ofrecer igualdad de oportunidades; y por otro lado, concretó un viejo anhelo de los educadores del siglo anterior: una enseñanza unificada en todo el país. Se obtenían no solo programas únicos sino una sola versión de la historia de México. Aspiración compartida por los gobiernos posevolucionarios que se materializó desde 1921 con el entonces Secretario de Educación, José Vasconcelos, quien, además, comprometió la participación del Estado en publicaciones masivas como las *Lecturas clásicas para niños*, o el libro de Justo Sierra, *Elementos de historia patria*.⁸

Más tarde, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940), se publicaron dos series de libros para la primaria que, al término de esa gestión, perdieron continuidad.⁹ Para 1959 se estableció una Comisión, encargada de la edición de libros de texto oficiales, que se mantiene hasta ahora. Jaime Torres Bodet, secretario de Educación caracterizó a esos libros como "gratuitos, laicos, obligatorios y únicos", mas fue el presidente en turno, Adolfo López Mateos, quien sintetizó, en 1962, la función que el Estado mexicano daba a esta modalidad de libros: "educar a la niñez mexicana en el amor a la patria, en el ejemplo de nuestros héroes, en el apego de nuestras tradiciones, en la devoción a la familia y en la fraternidad hacia todos los pueblos de la Tierra".¹⁰

Junto con los libros se publicaron cuadernos de trabajo para los alumnos, con el objeto de facilitar las tareas de enseñanza. Justo esta última reforma resulta coincidente con la instauración de los Libros de Texto Gratuitos, mientras las dos siguientes, la de 1971 y la de 1993, implicaron la elaboración de nuevos libros, concordantes con los programas. Libros distribuidos entre la totalidad de la población infantil que cursaba el ciclo primario.

En 1962, la elaboración de los libros ocurrió de manera paralela al cambio de programas de estudio; sin embargo, en esta primera experiencia de los años sesenta, los libros fueron realizados de acuerdo con los anteriores, los de 1957, que estaban estructurados en once asignaturas; mientras que los nuevos, de 1962, incluían un primer intento de organizar los contenidos en

8. Josefina Vázquez, "Textos de Historia al servicio del nacionalismo", en Michael Riekenberg, comp., *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*, Alianza Editorial, Argentina, 1991, p. 45.

9. Eduardo Weiss, "Los valores nacionales en los libros de texto de ciencias sociales 1930-1980", en *Educación Revista del Consejo Técnico de la Educación*, vol. VIII, No. 42, México, 1982.

10. Lorenza Villa Lever, "La significación social de los libros de texto gratuitos. El caso de los libros historia de 1992", en IEEPO, "Seminario Encuentro con los Autores", México, 1994, p. 77.

solo seis áreas.¹¹ Una de ellas, "Comprensión y mejoramiento de la vida social", agrupaba el conocimiento de la historia, junto con la geografía y el civismo.¹² Debido a la falta de correspondencia entre el nuevo currículo y los libros de texto, la reforma se aplicó de manera parcial. No obstante, la propia Secretaría de Educación elaboró unas guías didácticas con las que intentaba subsanar el desfase entre libros y programas.

Será hasta 1971 cuando se emprenda una reforma integral y más profunda, la cual concentró los contenidos de la educación primaria en cuatro áreas de conocimiento: dos lenguajes, el matemático y el español; y dos ciencias, las naturales y sociales. En esta última área se intentó construir una explicación del devenir social para los niños, al conjugar los aportes de la geografía, la historia, la economía, la sociología, y la antropología. Quizá el aspecto más novedoso fue su interés explícito por dejar atrás la historia eurocentrista. De ahí la importancia dada a los pueblos asiáticos y africanos, y la notable presencia de América Latina, dentro de cuya historia quedó insertada la de México.

Asimismo, estos libros de 1971 incluyeron ejemplos de la historia mundial reciente (Vietnam, las revoluciones china y cubana y el golpe militar en Chile). Según afirma la coordinadora del proyecto, "subrayando ante todo la unidad de la experiencia humana", el intento fue hacer una verdadera historia universal.¹³ Otra de las contribuciones de esta reforma consistió en acompañar a los libros de ciencias sociales de sendos libros infantiles de consulta y de auxiliares didácticos para los maestros, en los que se hacían sugerencias

11. Los programas de 1957 establecían once asignaturas organizadas en: "materias instrumentales (lenguaje, aritmética y geometría); materias para el conocimiento y mejoramiento de la sociedad (geografía, historia y educación cívica y ética) y, materias para conocer, encausar, estimular y aprovechar las aptitudes de los alumnos, sobre la base de actividades específicas (educación física, trabajos manuales, dibujo y artes plásticas, música y canto)". Patricio Patiño, "Los libros del área de ciencias sociales en los programas de 1957 y 1960", en Enrique González Pedrero, coord., *Los libros de texto gratuitos*, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito, México, 1982, p. 126.

En los libros de texto gratuito publicados en 1960, se observa un desfase entre el programa y los libros: "Al mismo tiempo que la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito comenzaba a editar los libros basados, en los programas de 1957, la SEP emprendía una revisión de dichos programas. Estos fueron reformados, entrando en vigor a partir del ciclo 1960-61", Lorenza Villa Lever, *Los libros de texto gratuitos*, Universidad de Guadalajara, 1989, p. 63.

12. Patricio Patiño, "Los libros del área de ciencias sociales...", p. 127.

13. "Nos importa de manera especial que quede en el niño muy clara la idea de que, en el fondo, lo que une a la humanidad es mucho más importante que lo que separa a los pueblos". Josefina Vázquez, "Enseñanza de una verdadera historia universal en México", en *Educación Revista del Consejo Técnico de la Educación*, vol. VIII, No. 42, México, 1982, p. 307.

prácticas para el desarrollo de los temas, con el fin de aprovechar mejor el contenido de los libros de texto y de consulta.¹⁴

A períodos de innovación casi siempre suceden etapas regresivas; esto ocurrió con la última reforma educativa de 1993, bajo la presidencia de Carlos Salinas de Gortari, la que restableció la organización de los contenidos en ocho asignaturas.¹⁵ Importa recalcar que ninguno de los cambios propiciados por las reformas mencionadas estuvo sustentado en estudios de seguimiento de la aplicación práctica de los programas y libros. Cuando más, las modificaciones estuvieron fundadas en reuniones de consulta que recogieron opiniones de algunos representantes de distintos sectores sociales, y evaluaciones muy parciales del aprendizaje de los alumnos.

En los mismos planes de estudio, se argumentaba que: "según la opinión predominante de maestros, educadores y, como lo señalan diversas evaluaciones, la cultura histórica de los estudiantes y egresados de la educación básica en generaciones recientes es deficiente y escasa, hecho al que sin duda ha contribuido la misma organización de los estudios".¹⁶ Lo afirmado en esta cita no pasa de ser una mera suposición, pues las evaluaciones son acerca de los conocimientos que los alumnos pueden expresar con determinados instrumentos de evaluación y no sobre los efectos que la organización de los contenidos puede tener en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Lo cierto es que carecemos de estudios de seguimiento que nos permitan detectar qué funcionó y dónde se encontraron problemas, y las causas de éstos. Sin estas aproximaciones continuará, casi de manera exclusiva, la atribución de deficiencias a los currículos y a los libros de texto, sin reconocer otros factores que operan como obstáculos en la concreción de las propuestas transformadoras de la enseñanza. De hecho, las únicas soluciones ensayadas se reducen a cambios en los aspectos acostumbrados, mientras se mantienen operantes obstáculos ni siquiera percibidos.

14. "La reforma se fijó como objetivos el despertar el sentido crítico de los educandos, enseñarles a investigar y organizar sus conocimientos, despertar su interés y conciencia a los problemas del país y del mundo". (Josefina Vázquez, "Textos de Historia...", p. 51). Para cumplir estos objetivos se elaboraron libros de consulta de ciencias sociales, uno para 3o. y 4o. grados y otro para 5o. y 6o, los cuales se entregaban junto con los libros de texto. Cada libro de consulta contenía una cronología, biografías y Atlas de México y del mundo.

15. La estructura del programa de 1993 se conformó con ocho asignaturas: español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica, educación artística y educación física.

16. SEP, *Planes y programas...*, 1993, p. 91.

EL PAPEL DE LA INVESTIGACIÓN

Al plantear estas problemáticas me situó en mi doble perspectiva de historiadora con especialidad en la investigación educativa. De hecho, mi actividad profesional de los últimos veinte años ha alternado la investigación sobre las maneras en que se enseñan las ciencias histórico-sociales en la escuela primaria, con la elaboración de libros para maestros y alumnos, donde pude concretar propuestas curriculares para la enseñanza de la historia.¹⁷

Los procesos de desarrollo y diseño de estos materiales didácticos generaron innumerables dudas y preguntas que, a su vez, incorporé a mis propias investigaciones, enriquecidas por el trabajo simultáneo de mis colegas del DIE: investigaciones enfocadas a la práctica docente en la escuela primaria mexicana y sus correlatos institucionales y sociales. De esta manera, obtuve criterios y orientación renovadas para emprender otros proyectos de libros encaminados a la enseñanza de la historia. Faltaría mencionar el aporte que nos han significado las investigaciones realizadas en el ámbito internacional sobre aprendizaje y enseñanza.

A continuación abordaré algunas problemáticas evidenciadas por la investigación, seguidas, en cada caso, por un comentario acerca de la manera en que hemos intentado superarlas durante la elaboración y puesta a prueba de los materiales *Dialogar y descubrir*, diseñados para el sistema nacional de cursos comunitarios que opera en nuestro país desde hace más de veinte años.¹⁸

17. En más de veinticinco años de actividad, buena parte de los investigadores del DIE hemos alternado nuestras tareas de investigación con la elaboración de materiales didácticos. El DIE participó en la elaboración de los Libros de Texto de la reforma educativa de los años sesenta (ciencias naturales); entre 1975 y 1978 se produjeron los primeros "Manuales del Instructor Comunitario" y el "Paquete de Fichas" para el nivel III; en 1980 las "Guías para el Maestro" y los "Cuadernos de Trabajo" para los alumnos de la Primaria Intensiva para niños de 11 a 14 años; entre 1988 y 1993 la serie "Dialogar y descubrir" para la primaria del sistema nacional de Cursos Comunitarios. Yo he participado desde 1978 en los tres últimos proyectos. A partir de 1993 el DIE volvió a elaborar los "Libros de Texto de Matemáticas" (1o. a 3o. grados) y el de "Español de 5o. grado de la Modernización Educativa". También ha sido una constante nuestra participación en múltiples programas de formación docente.

18. Para mayor información sobre el sistema de "Cursos Comunitarios" y la Propuesta "Dialogar y descubrir" mencionada, véase I. Fuenlabrada y E. Taboada, "Currículo e investigación educativa: una propuesta de innovación para el nivel básico", *Perspectivas*, No. 81, vol. XXII, 1992, pp. 97-105. Elsie Rockwell, "Cursos comunitarios: una primaria alternativa para el medio rural"...

LOS EFECTOS DE LA EVALUACIÓN

Uno de los factores que más ha obstaculizado o contradicho el logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio, ha sido, sin duda, el sistema de evaluación; influencia decisiva en las decisiones de los maestros respecto a la elección de sus formas de enseñanza. Esto queda evidenciado al correlacionar la información proveniente de los registros de observación de clases de historia, de exámenes aplicados durante el año escolar y trabajos desarrollados por los alumnos en sus cuadernos de notas. Información que se complementa con las entrevistas a maestros y autoridades escolares (directores, inspectores y supervisores). Todo ello nos permitió reconocer una serie de funciones de la evaluación no previstas por el sistema, y sus vínculos con la orientación de la enseñanza:

- El sistema de evaluación funciona como un mecanismo de control del avance programático, al tiempo que, de manera implícita, califica el trabajo del maestro. Esto aun antes de la existencia del nuevo sistema de “compensaciones” salariales denominado “carrera magisterial”, el cual agrega un nuevo examen que se aplica a los alumnos como medio de evaluar el desempeño del docente.
- El tipo predominante de instrumentos de evaluación tiende a propiciar lo memorístico, más que la reflexión.
- Los maestros están obligados a preparar a los alumnos para los exámenes y esto, junto con la extensión de los programas, influye de manera significativa en su selección de actividades, y en el tipo de interacción que propician entre los alumnos y los contenidos. Condiciones que orillan al maestro a enseñar en función del pase de exámenes, y a los alumnos a pensar que en la escuela se estudia para aprobar. El contenido de resúmenes y cuestionarios está directamente relacionado con las preguntas y tipo de respuestas promovidas en los exámenes. La extensión del trabajo impide mostrar ejemplos concretos de las relaciones encontradas entre estos elementos y la dinámica de las clases.
- Un propósito no explícito de la tarea docente, incluso inconsciente, es enseñar al alumno los códigos de supervivencia en el sistema educativo.

En nuestra experiencia con el proyecto *Dialogar y descubrir*, elaboramos una alternativa de evaluación, coherente con los propósitos de cada unidad. A su vez, familiarizamos a los alumnos con la resolución de exámenes que, de todas maneras, se aplican una o dos veces por año. Así, incluimos dentro de los ejercicios algunos formatos similares a los que se utilizan en los exá-

menes (preguntas con respuesta de opción, relación de columnas y cuestionarios, etc.); sin embargo, también cambiamos el contenido para propiciar la indagación y reflexión asociada a la construcción de nociones y conceptos, en lugar de la mera localización mecánica de información referida a datos, fechas y nombres. Este atender a dos situaciones simultáneas, el resolver una necesidad práctica al mismo tiempo que introducir innovaciones en la orientación de la enseñanza dentro de formas conocidas y aceptadas, partía del saber qué innovaciones radicales provocan rechazo fuerte entre los docentes.

CONTRADICCIÓN ENTRE PROGRAMAS EXTENSOS Y TIEMPOS REDUCIDOS

El análisis de los cuadernos de notas de los alumnos de varios grupos en distintos ciclos escolares, mostró que entre el 15 y el 30% del programa queda sin desarrollar en clase; sobre todo los temas finales, mismos que suelen cubrirse mediante largos cuestionarios de preparación de exámenes. Lo anterior puede atribuirse a la incongruencia entre la extensión de los programas y el reducido tiempo destinado a la enseñanza dentro de la escuela, como veremos enseguida a partir de resultados de investigación.

La sobrecarga de contenidos en los programas impide al maestro dedicar el número de clases requerido para el tratamiento adecuado de cada tema; ni qué decir que restringe la posibilidad de atender de manera adecuada al desarrollo de nociones espacio temporales en el niño. Lo anterior coloca al docente en una encrucijada y propicia la frustración general que se extiende a padres, historiadores, e incluso a autoridades educativas. Cabe preguntarse si se sostiene ese afán de abarcar tantos temas y, con ello, contribuir a la simulación. Podemos nutrir nuestros criterios para el diseño curricular con el conocimiento aportado por la investigación, y en ese sentido considerar situaciones como las siguientes:

- Según estudios de investigación cualitativa, en la escuela mexicana, “en promedio, solo el 27% del tiempo de clases se ocupa en actividades de enseñanza que involucran interacción directa con el contenido curricular. Un 32% del tiempo se ocupa en actividades que, supuestamente, deberían ser de preparación para la enseñanza y, por tanto, de menor duración que éstas. El 22% del tiempo dedicado a otras actividades parece bastante alto, si se considera que solo incluye el tiempo en que los niños están en el salón”.¹⁹ Es significativa la

19. Grecia Gálvez, Elsie Rockwell, et al., “El uso del tiempo y los libros de texto en primaria”, en *Cuadernos de Investigación Educativa*, No. 1, DIE CINVESTAV/IPN, 1981.

similitud con los hallazgos en la distribución del tiempo en las aulas de escuelas estadounidenses, donde se reporta que los maestros utilizan el 50% del tiempo en el manejo del grupo.²⁰

- Estos resultados refieren al tiempo en que los maestros y alumnos permanecen dentro del salón de clase, y no contemplan el tiempo invertido por el maestro en actividades “extracurriculares” dentro del mismo ámbito escolar, como la preparación de concursos, festivales, ceremonias, etcétera; las cuales restan, de manera necesaria, tiempo de enseñanza. De ahí que los cálculos de tiempo realizados por las autoridades educativas y los diseñadores curriculares, con base en los días de trabajo que permite el año escolar, ignoren realidades evidenciadas por la investigación.
- Los nuevos planes y programas de 1993 destinaron 60 horas a la enseñanza de la historia, las cuales se vieron mermadas en forma notable por la cantidad de tareas administrativas y de otra índole a que la cotidianidad escolar somete al maestro.
- Nuestra investigación comparó los tiempos de trabajo posibilitados por el programa organizado en áreas y por el estructurado desde 1993, con base en asignaturas; y mostró que este último fragmentaba el tiempo con efectos negativos para la calidad de la enseñanza. En lugar de permitir a los maestros realizar sesiones de clase más largas, como cuando disponían de cinco horas a la semana para ciencias sociales, el programa por asignaturas divide el tiempo entre geografía (1,5 horas), historia (1,5 horas) y educación cívica (1 hora). Además, los maestros suelen planear dos clases de historia y dos de geografía a la semana.²¹
- La organización curricular por asignaturas, y la combinatoria de tiempos reducidos y programas excesivos, impide concretar situaciones didácticas favorables a un aprendizaje significativo y duradero. Limita, asimismo, la posibilidad de que la escuela apoye la construcción de conceptos claves para la comprensión de los contenidos históricos tales como las nociones de “cambio” y de “tiempo histórico”. La construcción de esta última, como ha mostrado la investigación psicológica sobre aprendizaje, no se lleva a cabo de manera espontánea, sino que requiere de ayudas didácticas adecuadas: un arduo y largo proceso que suele culminar en la adolescencia.²² Hasta hace poco tiem-

20. D. F. Berliner, “Tempus educare”, en P. L. Peterson y H. J. Walberg, eds., *Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications*, California, McCastchan, California, 1979.

21. Eva Taboada, investigación en proceso.

22. J. I. Pozo, M. Carretero y M. Asencio, “Cómo enseñar el pasado para entender el presente: Observaciones sobre la didáctica de la historia”, en *Infancia y Aprendizaje*, No. 24, 1983. M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asencio, comp., “Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Histo-

po, la escuela no asumía esta tarea de apoyo. Ahora sabemos que sin dichas nociones, no solo es difícil, sino imposible, la comprensión del acontecer histórico. En México, los nuevos programas de 1993 toman en cuenta la necesidad de apoyo a la construcción de nociones y conceptos, lo que parecen haber dejado de lado es hacer compatible este propósito con las dimensiones de programa y el tiempo disponible para su desarrollo. Tampoco se ofrecen al maestro situaciones didácticas diseñadas con este fin. No puede olvidarse que sin estos recursos poco podrá hacer el maestro al respecto.

En el caso de *Dialogar y descubrir*, un punto de partida fundamental para el diseño general del currículo y la distribución de tiempos para las asignaturas, fue la estimación del tiempo real disponible para la enseñanza con base en las observaciones en las aulas de los cursos comunitarios. Asimismo, consideramos cuánto tiempo ocupaban los instructores en sus reuniones de capacitación y en diversas actividades rutinarias.

Durante el proceso de elaboración de la propuesta curricular pusimos a prueba en el aula, cada una de las situaciones didácticas diseñadas, y uno de nuestros puntos de atención era el tiempo real requerido para su desarrollo. Además, realizamos un segundo nivel de prueba por medio de un seguimiento, continuado a lo largo del año escolar, de toda la propuesta en su conjunto, es decir, pusimos en práctica, en los cursos comunitarios, todas las situaciones diseñadas para un año escolar de todas las asignaturas, tal como iba a funcionar ya implantado. A partir de los resultados obtenidos ajustamos los tiempos y otros aspectos de la propuesta.

Con el objeto de canalizar mayor tiempo a la enseñanza, delineamos estrategias que liberaran a los instructores de la planeación detallada de actividades, exigida por las coordinaciones regionales. Ya habíamos observado que esta tarea demandaba mucho tiempo y solo servía para cubrir un requisito administrativo. Así que desarrollamos las secuencias de situaciones de enseñanza y aprendizaje en una estructura de tres clases por tema y tres temas por unidad, de manera que, en términos generales, era innecesaria cualquier otra planeación por parte del instructor. La Secretaría de Educación Pública retomó esta solución para los maestros de primaria, junto con la referencia a los libros de texto utilizada en *Dialogar y descubrir* e integró todo en una planeación general de las asignaturas denominada "avance programático".

ria", en *La enseñanza de las ciencias sociales*, Visor (Aprendizaje), Madrid. M. Carretero, J. I. Pozo, "Desarrollo intelectual y enseñanza de la Historia", en *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*, Ministerio de Educación y Ciencia, España.

Por último, cabe mencionar otra situación que suele quedar fuera de la enseñanza de la historia pero que la afecta, relativa a las condiciones materiales en que se lleva a cabo la enseñanza. La existencia de grupos multigrado en las escuelas de organización incompleta del sistema educativo mexicano (cerca de un 40% en el medio rural), panorama similar o más crítico en otros países de América Latina, junto a la ausencia de propuestas de organización del trabajo y la falta de materiales didácticos necesarios para enfrentar esta situación específica, tiene, sin duda, efectos negativos sobre la calidad de la enseñanza en general. La serie de libros *Dialogar y descubrir* y su antecedente de 1975-1978, *El manual del instructor comunitario*, contiene una propuesta de organización del trabajo para un grupo multigrado, y la atención a esta condición escolar particular es uno de los ejes de la propuesta curricular y de los materiales didácticos en los que se concreta.

Para concluir, quisiera enfatizar la tesis principal de este trabajo, derivada de mi experiencia profesional. Considero que la transformación más profunda de la enseñanza de la historia provendrá de la investigación educativa, cuyos aportes ofrecen conocimientos insustituibles para hacer visibles gran cantidad de obstáculos y formular soluciones más certeras y viables. En este sentido, resulta indispensable que las instituciones de educación superior impulsen, de manera sistemática, investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Si bien los estudios profesionales de historia excluyen de su campo de interés todo lo relacionado con la educación elemental y lo relegan al campo de las áreas de la pedagogía, es necesario incluir entre sus especialidades el desarrollo de la didáctica de la historia en todos los niveles del sistema educativo. Por tanto, habrá que remover los obstáculos sociales e institucionales que limitan el desarrollo de la investigación y de la didáctica de la historia.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, Benedict,
1993 *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Berliner, D. F.,
1979 "Tempus educare", en P. L. Peterson y H. J. Walberg, edits., *Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications*, McCastchan, California.
- Blas de, Patricio, et al.,
1996 *Los planes y programas para la enseñanza de la historia en Iberoamérica en el nivel medio*, OEI/Marcial Pons, Madrid.

- Bonilla, Elisa,
1994 "El nuevo currículum: Libros y materiales para la Enseñanza en la Primaria", en IEEPO, "Seminario Encuentro con los Autores", México, pp. 36-60.
- Carretero, M.; Pozo, J. I.; Asensio, M.,
1983 "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia, en *Infancia y Aprendizaje*, No. 23, pp. 55-74.
- Carretero, M.; Pozo, J. I.; Asensio, M. (comp.),
1989 "Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia", en *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Visor (Aprendizaje), pp. 213-239.
- Carretero, M.; Pozo, J. I.
1987 "Desarrollo intelectual y enseñanza de la Historia", en *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*, Ministerio de Educación y Ciencia, España, pp. 11-29.
- De la Garza, Yolanda,
1994 "Los libros de texto gratuito", en IEEPO, "Seminario Encuentro con los Autores", México, pp. 80-98.
- Delval, Juan,
1988 "La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza", en Huarte F. (edit.), *Temas actuales sobre Psicopedagogía y Didáctica*, Madrid, Narcea, pp. 184-204.
- Florescano, Enrique,
1989 "Teresa de Mier y Bustamante, fundación del nacionalismo histórico", en *Nexos*, No. 34 (feb.), pp. 33-41.
1997 *Emia, Estado y Nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México*, México, Aguilar.
- Fuenlabrada, I.; Taboada, E.,
1992 "Currículo e investigación educativa: una propuesta de innovación para el nivel básico", en *Perspectivas*, vol. XXII, No. 81, 1992, pp. 97-105.
- Gálvez, Grecia; Elsie Rockwell; et al.,
1981 "El uso del tiempo y los libros de texto en primaria", en Gálvez, Grecia; Elsie, Rockwell; et al., *Cuadernos de Investigación Educativa*, No. 1, DIE CIN-VESTAV/IPN, pp. 3-21.
- Lewis, Bernard,
1975 *La historia recordada, rescatada, inventada*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Merino, Mauricio,
1982 "Los libros de ciencias sociales y los programas de 1972", en González Pedrero, Enrique (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito, México, pp. 315-327.
- Patiño, Patricio,
1982 "Los libros del área de ciencias sociales en los programas de 1957 y 1960", en González Pedrero, Enrique (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito, México, pp. 125-137.

- Pozo, J. I., Carretero, M.; Asensio M.;
 1983 "Cómo enseñar el pasado para entender el presente: Observaciones sobre la didáctica de la historia", en *Infancia y Aprendizaje*, No. 24, pp. 55-68.
- Ramírez, Rafael; Ida, Appendini; et al.,
 1948 *La enseñanza de la historia en México, Memorias sobre la enseñanza de la historia*, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, México.
- Ramos, Carmen,
 1994 *Planear para progresar. Planes Educativos en el México nuevo 1820-1833*, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Riekenberg, Michael (comp.),
 1991 *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, Argentina, Alianza Editorial.
- Rockwell, Elsie,
 1994 "Cursos comunitarios: una primaria alternativa para el medio rural", en *Llevar a los excluidos: enfoques no formales y educación primaria universal*, México, UNICEF.
- SEP,
 1957 *Programa para las Escuelas Primarias de la República Mexicana*, Dirección General de Educación Primaria en el D. F.
- 1961 *Programas de Educación Primaria Aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación*, México.
- 1993 *Plan y programas de estudio. Educación básica Primaria*, México.
- Taboada, Eva,
 1988a *La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria: un acercamiento*, reporte de investigación (documento interno), México.
- 1990a "Las ciencias sociales en la propuesta curricular del Programa de Modernización Educativa", en *Educación Básica: la reforma como un proceso integral*, México, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV/IPN.
- 1990b "Las ciencias sociales en los primeros años de la escuela primaria", en *Análisis y propuestas para los primeros grados de la primaria*, México, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV/IPN.
- Taboada, Eva; Verónica, Edwards (colab.),
 1988b "Notas analíticas de los cuadernos de los alumnos sobre la enseñanza de las ciencias sociales en la primaria", reporte de investigación (documento interno), Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV/IPN.
- Vázquez, Josefina,
 1970 *Nacionalismo y educación en México*, El Colegio de México, México.
- 1982 "Enseñanza de una verdadera historia universal en México", en *Educación Revista del Consejo Técnico de la Educación*, vol. VIII, No. 42, México, pp. 299-310.
- 1991 "Textos de Historia al servicio del nacionalismo", en Riekenberg, Michael (comp.), *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*, Argentina, Alianza Editorial, pp. 36-53.

Villa Lever, Lorenza,

1988 *Los libros de texto gratuitos*, Universidad de Guadalajara, México.

1994 "La significación social de los libros de texto gratuitos. El caso de los libros de historia de 1992", en IEEPO, "Seminario Encuentro con los Autores", México, pp. 63-85.

Villoro, Luis,

1982 "El sentido de la historia", en Pereyra, Carlos; et al., *Historia ¿para qué?*, México, Siglo XXI, pp. 33-52.

Weiss, Eduardo,

1982 "Los valores nacionales en los libros de texto de ciencias sociales 1930-1980", en *Educación Revista del Consejo Técnico de la Educación*, vol. VIII, No. 42, México, pp. 321-341.