



UN-A-CH
BIBLIOTECA CENTRAL UNIVERSITARIA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

**CAMBIOS CURRICULARES EN EL NIVEL MEDIO. LA
HISTORIA COMO ASIGNATURA EN LA EMSaD**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN
CON ESPECIALIDAD EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

PRESENTA:

LIC. MARTHA HERNÁNDEZ JIMÉNEZ

DIRECTOR DE TESIS:

DR. JUAN CARLOS CABRERA FUENTES



TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS, MÉXICO, 2009



No. ADQ. **BC127915**
SISTEMA BIBLIOTECARIO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE CHIAPAS
DONACION

COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

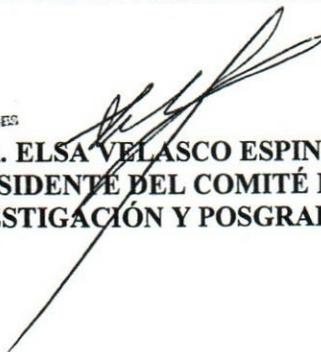
OFICIO No. 1155/07

AGOSTO 06 de 2007.

C. MARTHA HERNÁNDEZ JIMÉNEZ
EGRESADA DE LA MAESTRIA EN
EDUCACIÓN.
P R E S E N T E.

Con base en el Reglamento General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas, le informo que una vez recibido los votos aprobatorios de sus revisores titulares y suplentes de su tesis denominada: **“CAMBIOS CURRICULARES EN EL NIVEL MEDIO. LA HISTORIA COMO ASIGNATURA EN LA EMSAD”**, Deberá entregar dos impresos y el disco compacto a la Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas, uno impreso a la biblioteca de la Facultad y cinco a la Coordinación para ser entregados a los sinodales titulares y suplentes.

A T E N T A M E N T E
“POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR “



ELSA VELASCO ESPINOSA
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE
INVESTIGACIÓN Y POSGRADO.



C.c.p.- Dr. Pedro Gómez Juárez.- Director de Servicios Escolares de la UNACH.
C.c.p.- Expediente/Minutario.
EVE/JML/mcmd*

Dedicada A:

Martha Sofía: inspiración divina.

Víctor Hugo, por comprender mis anhelos.

Mis asesores, por brindarme acompañamiento incondicional.

Mis alumnos, por ser motor de cambio social.

A todos ellos: ¡GRACIAS!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I	
La enseñanza de la historia y su abordaje en la investigación educativa en México	
1.1 Constitución del campo de la Investigación Educativa.....	19
1.2 Formación de instituciones y comunidades académicas.....	23
1.3 Inclusión de la enseñanza de la Historia en el campo de la investigación educativa a nivel nacional.....	30
1.4 Preocupaciones e intereses de la investigación en torno de la enseñanza de la historia en el estado de Chiapas.....	41
1.4.1 Cuerpos académicos.....	41
1.4.2 Universidades estatales.....	44
1.4.3 Congresos estatales.....	46
1.4.4 Visiones derivadas de los trabajos de investigación locales.....	47
CAPÍTULO II	
La enseñanza de la Historia en el Sistema Educativo Mexicano	
2.1 Cambios curriculares en la educación media. Entre la modernidad y la posmodernidad.....	52
2.1.1 Formación y estructuración de la educación media superior en el SEM.....	56
2.1.2 El Colegio de Bachilleres y el área histórico-social.....	61
2.1.3 Nace una nueva modalidad: La Educación Media Superior a Distancia.....	65
2.2 La historia como contenido curricular en la EMSaD.....	73
2.2.1 Finalidades.....	76
2.2.2 Contenidos.....	77
2.2.3 Perspectivas de enseñanza.....	79
2.2.4 La propuesta de evaluación.....	81
CAPÍTULO III	
Enseñanza de la Historia en la EMSaD, desde la perspectiva de los docentes	
3.1 Nacimiento de la EMSaD en Chiapas.....	86
3.1.1 Contexto y/o población a la que se dirige.....	91
3.1.2 La región Centro-frailesca.....	93
3.2 Los asesores del área histórico-social.....	96
3.3 Conceptualizaciones acerca de la Historia.....	99
3.3.1 ¿Para qué enseñar historia?.....	101
3.3.2 ¿Cómo enseñarla?	103
3.3.3 Formas de evaluación.....	106
3.3.4 Problemas, retos y desafíos.....	106
3.3.5 Propuestas de posibles cambios en los programas de Historia.....	108
CONCLUSIONES.....	109
BIBLIOGRAFÍA.....	114
ANEXOS.....	120

INTRODUCCIÓN

La historia, así como la educación, constituyen enfoques de los que todos estamos urgidos.

Aguirre Lora

El trabajo que aquí se expone, constituye el informe por escrito del proyecto de investigación realizado en el espacio de la Maestría en Educación con Especialidad en Investigación de la Facultad de Humanidades de la UNACH, denominada *Cambios curriculares en el nivel medio. La historia como asignatura en la EMSaD*. El objetivo de la misma consiste en colaborar con la recopilación, sistematización y elaboración de información que propicie el conocimiento y comprensión de la situación de los paradigmas de la enseñanza de la historia en la región Sur de nuestro país, y el impacto de los programas implementados, haciendo una revisión de la situación en la zona Centro-Frailesca de la naciente Educación Media Superior a Distancia en Chiapas.

La Educación Media Superior a Distancia (EMSaD) es una modalidad de educación que se inicia en nuestro estado a partir de octubre del 2002, aunque desde 1996 ya se estaba trabajando en el centro del país. En Chiapas es administrada por el Colegio de Bachilleres y cuenta con una Coordinación Administrativa; aunque no técnico-pedagógica. Atiende a alumnos de zonas rurales en las que existe una matrícula de por lo menos 25 alumnos por semestre y en los que no hay otro subsistema que oferte educación media superior.

Realizar investigación en el campo educativo requiere explicitar el *posicionamiento teórico-metodológico del investigador*, de lo contrario se corre el peligro de caer en una racionalidad instrumental. Investigar no se reduce únicamente a la utilización de técnicas y procedimientos en la comprensión de un hecho social, por el contrario, requiere de un claro entendimiento, comprensión y reflexión de lo que significa hacer ciencia, de cómo aproximarse a los objetos de estudio, los resultados del conocimiento, la relación sujeto-objeto. Sólo es a partir de este posicionamiento teórico-epistemológico como estaremos en condición de elegir los instrumentos de la recogida y construcción de la información, mismos que deben guardar una íntima relación entre los niveles epistemológicos, teóricos y metodológicos.

Se intenta alejarse de una concepción rígida de la ciencia, a la manera positivista o tradicional; apartarse de la concepción dominante del mundo moderno que entiende al conocimiento científico como aquél que sólo es válido si puede probarse, seguir una metodología rigurosa basada en la experiencia, la experimentación y la observación, que sea objetivo y pueda hacer a un lado las opiniones, valores, preferencias, imaginaciones y especulaciones del científico, esto es, ser neutral en la relación con el objeto de conocimiento (Chalmers, en Sandín, 2003).

Se sostiene, por el contrario, que la forma de construir conocimientos científicos acerca de la sociedad debe tomar un rumbo distinto al positivista, centrado más en la comprensión e interpretación de los hechos educativos que en su explicación y generalización. De ahí que se comparta el modo 2 de hacer ciencia que explica Gibbons (en Sandín, 2003), cuyas características, en la presente investigación, consideran lo siguiente:

1. Investigar los paradigmas y perspectivas de los docentes acerca de la enseñanza de la historia en el nivel medio, parte de un contexto de aplicación; puesto que la investigadora es parte del mismo. La necesidad de la investigación ha nacido de la cercanía con la acción educativa, sin ser algo que haya surgido de la mera imaginación o intereses ajenos al contexto y la realidad educativa. Si se investiga cómo se enseña la historia y qué significados guían a los docentes, es porque se

comparte esta actividad en la modalidad de educación a distancia en el nivel medio.

2. Incluir aportes de más de una disciplina social; no sólo serán valiosos los conocimientos propios de la didáctica de la historia sino también los sociológicos, psicológicos, filosóficos y epistemológicos (transdisciplinariedad).
3. La metodología no se reduce a la utilización de un solo método, por el contrario, éste depende del objeto de estudio, en este caso el más adecuado es la fenomenología que incluye la entrevista a profundidad y el análisis de texto; sin que se demerite el uso de información estadística relacionada con la región de estudio (indicadores económicos y sociales) y del sistema escolar (indicadores educativos de la educación media y resultados de rendimiento escolar).
4. Los resultados de la investigación tendrán que ponerse a consideración no sólo de un grupo de expertos; ya que se espera que sean los mismos involucrados en la investigación quienes analicen la situación en la que se enseña la historia y las posibilidades de mejoramiento y reflexión.

Subyace además, una perspectiva *epistemológica constructivista*, desde la que el investigador se aproxima a la realidad mediante la interacción y construcción de significados e interpretaciones del mundo. Ello no quiere decir que sólo vale el sujeto y sus significaciones, ya que ellas dependen en gran medida del objeto de conocimiento (implicándose e influyéndose mutuamente); así como de las visiones de otros sujetos que comparten espacios geográficos e intereses acerca de la construcción del conocimiento (intersubjetividad).

Ahora bien, ¿cuál es el paradigma o tradición en investigación educativa con la que se identifica este trabajo? Siguiendo la diferenciación y caracterización que Lincoln y Guba (en Sandín, 2003: 31) hacen de los paradigmas (positivismo, pospositivismo, teoría crítica y otras, constructivismo y participativo), la investigación acerca de la enseñanza de la historia se ubica o se acerca más al *constructivismo* y al *paradigma interpretativo*, éste

último según Koetting. Estos dos en síntesis poseen atributos y concepciones semejantes, ya que las preguntas propias de las dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica se las responde en forma similar. Veamos por qué:

1. Al contestarse acerca de ¿cuál es la naturaleza de lo cognoscible?, ¿cuál es la naturaleza de la realidad social?, es decir, la dimensión ontológica, el constructivismo explica que la realidad se construye para un contexto local y específico, cuestión con la que se coincide en la investigación de la enseñanza de la historia. No se pretende que la realidad que se estudia sea similar o idéntica en todos los centros en que trabajan los docentes de historia, sino que cada uno de ellos es único, particular, pero a la vez parte integrante de una realidad global que no puede perderse de vista (holística).
2. En la dimensión epistemológica, al cuestionarse en torno de ¿cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce y lo conocido?, ¿cómo se conoce?, se asume que entre sujeto, sujetos y objeto de conocimiento se da una relación interactiva y subjetiva, razón por la que el conocimiento no se descubre sino se construye. Se acepta, además, que el investigador y los sujetos de la investigación están influenciados por valores y un lenguaje que influencia la forma de ver, actuar y estar en el mundo (no puede darse una relación neutral u objetiva como lo consideran los positivistas y neopositivistas).
3. Y como ya se hacía alusión líneas arriba, la ruta metodológica coincide con estos paradigmas, al integrar a la fenomenología (entrevista a profundidad y el análisis de texto), con la que se intenta comprender e interpretar los sentidos y significados que los docentes dan a su labor en la enseñanza.

Dicha interpretación debió ser un encuentro dialógico, en el que la investigadora se implicó con los otros en un intento de llegar a una mutua comprensión de los sentidos y significados que están detrás de la enseñanza de la historia.

Líneas arriba, ya se explicitó la ubicación de la investigación de la enseñanza de la historia en el paradigma construccionista con un carácter interpretativo. Sin embargo, la interpretación y comprensión será un primer paso para gestar ideas de cambio; ya que en la investigación gira la idea central de que “algo” anda mal en la forma en que se enseña la historia. Existe una tesis de fondo que está indicando que las prácticas fomentan sólo la adquisición de conocimiento histórico, más no la formación de una conciencia histórica en los alumnos.

Aunque de entrada no se empieza trabajando con la metodología propia del paradigma crítico, la investigación-acción (por las implicaciones contextuales)¹, el objetivo último de la investigación es favorecer el entendimiento de la realidad para después propiciar espacios para la transformación. Finalmente, entre el paradigma interpretativo y el crítico existe una distancia muy corta, afirmación apoyada en las palabras de Sandín:

...el objetivo de *comprender en profundidad los fenómenos educativos* puede ser el primer paso hacia la *transformación real, desde las necesidades sentidas por las propias personas protagonistas de ese contexto educativo y para esa realidad* (2003: 129).

Así, retomando la caracterización que Colás (en Sandín, 2003) hace de los *objetivos* de la investigación, en este primer trabajo, se priorizó la comprensión del significado de la acción de los docentes que enseñan historia, con el afán de:

1. Desarrollar nuevos conceptos acerca de la enseñanza de la historia en la región Centro-Fraylesca, así como de la educación a distancia, modalidad en la que se inserta la investigación,
2. Reelaborar conceptos existentes,
3. Identificar los problemas a los que se enfrentan los docentes en el proceso, desde sus propias interpretaciones,

¹ Cuando se habla de las implicaciones contextuales que conllevaría el realizar investigación-acción, me refiero a que en el subsistema en el que se inserta la investigación (Colegio de Bachilleres de Chiapas), no hay condiciones suficientes de tiempo y espacio para realizar reuniones en las que los docentes aborden el tema, por lo menos no por el momento. Estas restricciones significaron tropiezos para la investigación, pues sólo se pudo contactar una entrevista a profundidad con cada docente, y no dos o más por cada uno como se tenía planeado (con ello se pudo haber contrastado, ampliado y confirmado información que pudiera no haber quedado clara en la primer entrevista).

4. Clasificar y comprender la complejidad de los procesos educativos, y por último,
5. Gestar procesos de cambio.

Acerca de los **usos** de la investigación, estos serán de dos tipos (de acuerdo a Rossman y Rallis, en Sandín, 2003). El primero es ilustrativo, dado que se pretende contribuir al conocimiento general y a la comprensión del mismo; el segundo, tiene que ver con la emancipación, puesto que al final de la investigación se pretende ofrecer vías de acción para la transformación de la realidad educativa, con el afán de mejorar prácticas y estructuras.

La investigación cabe dentro de un *estudio fenomenológico*, debido a que éste “describe el significado de las experiencias vividas por una persona o grupo de personas acerca de un concepto o fenómeno” (Creswell, en Sandín, 2003: 151). En este caso se trató de rescatar los sentidos y significados que los docentes atribuyen a su práctica; teniendo cabida la entrevista a profundidad, además:

1. La comprensión se hizo desde las voces de los informantes,
2. Se exploró el significado de sus experiencias, y
3. Las entrevistas se realizaron a un grupo de 10 informantes (la fenomenología propone que sean de 5 a 25).

Ahora bien, hay una presencia de la *investigación evaluativa* en tanto se revisaron los significados de la práctica docente en función de la implementación de un *programa de estudios*, que se cree no está orientado en forma relevante, significativa y emancipadora. Se cuestionó además, las políticas y la toma de decisiones que han guiado la planificación de la modalidad de educación a distancia en el nivel medio superior y los programas oficiales para la enseñanza de la historia.

Esta evaluación (siguiendo a Greene, en Sandín, 2003) se orientó desde la perspectiva interpretativa, por el momento, al promover una comprensión

contextualizada del programa desde los participantes en él, que sirva de fundamento para la propuesta de mejoras. Desde aquí se utilizó la entrevista y el análisis de documentos, técnicas que guiaron la investigación.

Una vez explicado las posiciones epistemológicas y metodológicas desde las que se abordó la investigación, es hora de empezar a clarificar *qué teorías* ayudaron a entender la complejidad de la enseñanza de la historia.

En un principio se pensaba que la preocupación acerca del cuestionamiento y debilitamiento de la historia en la escuela era algo aislado; sin embargo, poco a poco se descubrió que éste es un problema compartido y propio de la época histórica en las que nos ha tocado vivir y construir. No sólo se está cuestionando a la enseñanza de la historia, sino también a las instituciones estatales en general (dentro de las que se encuentra la escuela) y a la historia misma. Falta adentrarse en los debates de la modernidad y posmodernidad para darse cuenta del momento crucial en el que estamos viviendo y aprovechar el momento para contestarnos las siguientes preguntas: ¿tiene aún cabida la historia en estos dos proyectos?, si la tiene, ¿qué tipo de historia debería ser?

Para dar cuenta del momento crítico al que estamos asistiendo, se retomó a algunos teóricos de la modernidad como Touraine (2000) y Castelles (1994); así como otros de la posmodernidad: Heller (1998), Fehér (1998) y Buenfil Burgos (2004). Si bien es cierto, estos teóricos no concluyen ni comparten propuestas semejantes, sí coinciden en que estamos viviendo en un momento de desmodernización y dislocación (Touraine, 2000); de rupturas y cuestionamientos a la teoría (Castells, 1994); e incertidumbres y relativismo total (Heller y Féher, 1998), afirmaciones que se comparten en este trabajo.

Ahora bien, para tomar una posición acerca de ¿qué hay que hacer ante esta situación?, se incorporan las propuestas de los teóricos de la posmodernidad arriba señalados, puesto que en el tratamiento de la historia, su enseñanza y aprendizaje, debe estar presente la aceptación de la pluralidad de culturas, discursos y narrativas pequeñas que coexisten, sin que se aspire a que éstas sean las únicas (esto se puntualiza en el Capítulo II).

De manera más específica, para el tratamiento del contenido histórico, se retoman ideas y sugerencias teóricas de autores como Peter Burke (1999), Thomas Popkewitz (2003) y Aguirre Lora (2005). Del primero de ellos, Burke, se rescata la consideración de la nueva historia enfrentada con la historia tradicional. Esta nueva historia plantea un interés por cualquier actividad humana (constituida social y culturalmente); se preocupa no sólo por el contenido y la descripción sino por el análisis de estructuras; incluye la historia desde abajo y no solo desde arriba; acepta la diversidad de respuestas y miradas, aceptando el relativismo cultural y la heteroglosia²; estimulando, además, la interdisciplinariedad.

De Thomas Popkewitz (2003), se recupera la idea de que no hay una única visión tribal de la historia; ya que ésta está compuesta por diferentes tradiciones de interpretación y propósitos. Se rescata, además, su propuesta de cartografiado conceptual, como una tradición de epistemológica social que fija su atención en el lenguaje como elemento constitutivo en la construcción de la vida social y la identidad de las personas. Para este autor, lo interesante de la historia no es hacer una revisión de *¿cómo las personas y acontecimientos cambian en el tiempo?*, sino *¿cómo cambian las categorías, distinciones y diferenciaciones de algún concepto en el tiempo?*

Por otro lado, María Esther Aguirre Lora (2005), no está mostrando que si se quiere que la historia que “enseñamos” no se quede en mera memorización mecánica, es necesario plantearnos la historia desde la perspectiva del presente, de manera que sea útil al entendimiento y vivencia del momento actual, en la comprensión y solución de nuestras problemáticas.

Para cerrar esta explicación, momentáneamente, se puede sintetizar que independientemente de que se hable o aspire a proyectos largos o proyectos cortos, homogeneizadores o heterogéneos, la historia como portadora de elementos críticos y de referencia, debe estar presente desde el presente. Desde luego, no en su modalidad enciclopedista, sino renovada. Es indispensable propiciar en los alumnos y maestros la

² Por heteroglosia Burke entiende el conjunto de voces diversas y contrapuestas que explican una realidad histórica.

asunción y concientización del rol como *sujetos históricos*, constructores de su propio presente y futuro, capaces de propiciar cambios, sean éstos colectivos o individuales.

El planteamiento postmoderno nos está mostrando la necesidad de reconocer la imposibilidad de una única Historia³, aceptando, a cambio, el surgimiento de las HISTORIAS (en plural). Sin embargo, los programas educativos se presentan con nombres tales como Historia de México, Historia Contemporánea, etc. Con ello se hace alusión a que se aprenderá “la historia” como única y verdadera. Hay que abogar pues, por la reconsideración del término en un sentido más amplio y plural; desde lo global, pero también desde lo local (macro y micro).

En la colección de la información se identifican tres momentos de ejecución. Desde luego, éstos no son aislados ni cerrados, puesto que se hizo imprescindible ir de la teoría a la práctica y viceversa, de manera que se nutriera o complementara una etapa con las otras.

Un primer momento fue la *revisión bibliográfica y documental* minuciosa. En esta se identificaron los paradigmas teóricos que han explicado los usos e importancia de la historia como asignatura escolar, en el ámbito nacional, regional y local. Para este caso, el apoyo fueron los documentos y memorias de los congresos realizados por el COMIE y algunas instituciones estatales.

Haciendo también un análisis documental, se intentó profundizar en el conocimiento de tendencias actuales explícitas e implícitas en las propuestas de enseñanza para la educación media superior. Para la obtención de la información básica que sirvió para este análisis, se recurrió a la revisión del plan de estudios de la Educación Media Superior a Distancia (EMSaD), así como de los programas para las asignaturas Historia de México I y II de esta modalidad educativa y otros documentos creados para tal fin. Ello con la intención de identificar los fines, propósitos de formación, enfoques,

³ Será necesario precisar que no debe confundirse la historia como discurso que selecciona y articula explicativamente hechos de la Historia que como proceso, independientemente de que alguien la cuente o no, se desenvuelve permanentemente.

concepciones, estrategias y demás recomendaciones pensadas para la enseñanza de la historia.

El segundo momento lo constituyó el *trabajo de campo*, como parte medular del trabajo de investigación. En éste se localizaron a los docentes encargados de impartir las asignaturas de Historia de México I y II en la Educación Media Superior a Distancia, en la zona centro-frailesca, elaborando un directorio de los mismos. Se concertó con cada uno de ellos entrevistas a profundidad, con la intención de rescatar los sentidos y significados de la enseñanza de la historia; así como de las problemáticas que enfrentan en esta nueva modalidad.

Llevar a cabo las entrevistas se tornó difícil y complejo, por varias razones. Una de ellas, y tal vez la principal, se debe a que muchos de los docentes se encuentran en comunidades alejadas a la capital del estado, aún cuando pertenecen a la zona centro-frailesca. Estos arriban a la ciudad sólo en días de quincena y se trasladan a sus lugares de origen, dificultando su localización. Otra de ellas, es el miedo o temor a ser entrevistados. Esto fue notorio en la mayoría de los asesores, quienes antes de autorizar la entrevista cuestionaban el para qué del uso de la información.

Para complementar la información y conclusiones acerca de la importancia de la investigación en la temática de la enseñanza de la historia, se entrevistó también a algunos miembros de los Cuerpos Académicos reconocidos en Chiapas. Aunque realmente no fueron muchas, ya que sólo se localizó a dos personas que la imparten y analizan, pese a ello los elementos aportados fueron de mucha valía.

El tercer momento lo ha constituido el *análisis y procesamiento de la información*. En este se atiende especialmente a las concepciones y percepciones que los docentes tienen de la enseñanza de la historia, articulando el contexto de la enseñanza y las políticas que restringen o favorecen las prácticas educativas.

El informe de la investigación se ha estructurado en tres capítulos. El primero de ellos, *La enseñanza de la historia y su abordaje en la investigación educativa en México*, se dedica a la explicación y comprensión de cómo se ha ido abordando la enseñanza de la

historia como temática para la investigación educativa en nuestro país y en el estado de Chiapas. Pretendiendo con ello conocer la factibilidad de aplicar las discusiones, aportes y/o conclusiones a nivel teórico en la práctica.

Le sigue el segundo capítulo, *La enseñanza de la Historia en el Sistema Educativo Mexicano*. En este se articula el discurso de la modernidad con los cambios y problemáticas originadas en el Sistema Educativo Mexicano y la enseñanza de la historia en el Colegio de Bachilleres (institución que administra la modalidad a distancia en Chiapas). Al final del mismo se hace una revisión de los propósitos de formación, contenidos y propuestas de evaluación de las asignaturas Historia de México I e Historia de México II en la EMSaD.

El último capítulo, *Enseñanza de la historia en la EMSaD, desde la perspectiva de los docentes*, está cargado más de los referentes empíricos, pues es en éste donde se sitúa el análisis que se hace de las visiones, sentidos y significados de los docentes hacia la enseñanza de la historia. Se contextualiza la propuesta de la educación a distancia y se derivan algunas conclusiones entre la propuesta formal y práctica.

Los avances que se presentan, pretenden ofrecer una primera aproximación a lo que será el escrito ya definitivo; razón por la que el contenido no está agotado y, mucho menos, acabado. En su redefinición y perfeccionamiento es necesaria la mirada de los pares y los especialistas que puedan abonar con sus respectivas críticas y comentarios, y desde luego, de la misma autora, puesto que este es un trabajo de constante reestructuración.

CAPÍTULO I

La enseñanza de la historia y su abordaje en la investigación educativa en México

En este capítulo se intenta, en un primer momento, entrar al debate y la discusión acerca de cómo se ha ido constituyendo el campo de la investigación educativa en el país, así como las instituciones y comunidades académicas, en términos muy generales. Después, en un segundo momento y de manera más específica y cercana al objeto de investigación, se hace un recorrido por lo que se ha hecho en términos de investigación para el mejoramiento de la enseñanza de la historia. En un tercer momento, se hace un acercamiento a cómo está siendo abordada la investigación acerca de la enseñanza de la historia en Chiapas.

1.1 Constitución del campo de la Investigación Educativa

Para poder referirse con mayor precisión a la enseñanza de la historia, es necesario ubicar los avances que de ella se han hecho en la investigación educativa; indagar acerca de cómo se ha ido formando y consolidando (de ser así) el campo en el que se desenvuelve. Antes de ello, es indispensable conocer el contexto más amplio que enmarca el surgimiento de la investigación acerca de las cuestiones didácticas de la historia como asignatura; razón por la que hay que hacer un recorrido por lo que hasta ahora ha constituido el campo de la investigación educativa en nuestro país.

Para entrar en el debate y ubicarnos en el tema, vale clarificar la herramienta conceptual utilizada por Bourdieu, al entender al concepto de “campo”:

... a la manera de un campo magnético, (que) constituye un sistema de líneas de fuerza: esto es, los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo (1970: 169).

El *campo*, entonces, se va configurando y estructurando en las relaciones de poder, de posiciones, luchas y contradicciones que los sujetos establecen al interior del mismo, estableciendo sus propias reglas del juego y configurando *habitus*. Este último concepto, ayuda a entender las acciones que los sujetos, investigadores del campo de la educación en este caso, van configurando e interiorizando como propias del grupo o institución a la que pertenecen. Desde luego, en la determinación y constitución del *habitus* y el *campo* entran en juego las condiciones contextuales (políticas, sociales, económicas, culturales, educativas y demás) en las que se desarrollan los procesos de investigación.

El trabajo del investigador, por tanto, no es jamás aislado, está íntimamente ligado al tiempo y espacio que le corresponde vivir. La forma en que logra constituirse e institucionalizarse *el campo de la investigación* no sólo depende de las buenas intenciones de algún investigador o grupo de investigadores; por el contrario, en él intervienen tanto las

políticas que el gobierno o las entidades educativas emprendan a favor de su consagración (ello incluye el financiamiento, la difusión, los recursos, el impulso a la formación, la creación de centros o instituciones, etc.), como la formación y creatividad de los investigadores en la formulación de proyectos orientados hacia el desarrollo social (de impacto en algún área de interés).

De esta manera se entiende que en algunas épocas se privilegie o se excluyan enfoques, paradigmas y problemas de investigación; puesto que los agentes, líderes, tomadores de decisiones y demás actores del campo marcarán tradiciones y rutas hacia las que hay que indagar. A ello no escapan los procesos de investigación que se han desarrollado en nuestro país y de los que se tratará de presentar aquí un acercamiento general, de acuerdo a los aportes de investigación que tres autores refieren al respecto: Cabrera Hernández (2005) Galán Giral, (1996) y Antonio Peña (1995).

Cabrera Hernández en su trabajo hace alusión a la forma en que se fue consolidando el Campo de la Investigación Educativa en nuestro país y en Latinoamérica durante el siglo XX. Para ello, retoma los conceptos medulares explicados por Pierre Bourdieu: campo, agentes, habitus, capital simbólico, cultural y económico, juego, reglas, posiciones, entre otros.

De esta forma, para que la investigación en México y América Latina lograra constituirse y consolidarse tuvo que esperar a la confluencia de los factores antes mencionados. Ello se denota en el recorrido que la autora reseña y que se sintetiza en el siguiente recuadro:

Tabla 1
Consolidación de la investigación educativa en México y América Latina

FECHA	INSTITUCIÓN/POLÍTICA	FUNCIONES/PROPÓSITOS
1936	Creación del Instituto Nacional de Pedagogía (México)	Principales instancias promotoras de la investigación social, pero no en educación.
1951	Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, coordinado por la UNESCO	
1956	Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa e Instituto de Investigaciones Estadísticas (Chile)	
60's	Diversos centros en Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Guatemala, Uruguay y Venezuela	
1963	Centro de Estudios Educativos (a cargo de Latapí)	Promover y apoyar la investigación e innovación educativas
1967	Centro para la investigación e Innovación Educativas	
1969	Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de la Enseñanza (UNAM)	
1970	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)	Desarrolla el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (IE)
1971	Centro de investigación y estudios avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y el Departamento de Investigación Educativa (DIE)	
1972	Centro de Investigaciones Pedagógicas (UNAM)	
1977	Centro de Investigaciones y Servicios Educativos	Se integran varios investigadores cuya tradición consolidan la investigación
1981	Plan Maestro de Investigación Educativa	Permite identificar actividades, agentes, instituciones y disciplinas vinculadas con la educación.

Basado en información de Cabrera Hernández, 2005.

Con la cronología anterior, aunque no incluye todas las acciones desarrolladas en nuestro país y América Latina (AL), se identifica cómo desde 1951 hasta fines de la década de los 70 del siglo XX, con la fundación de estas instituciones se va constituyendo el campo de la investigación educativa. A partir de los años 80 del siglo XX, con la puesta en marcha del Plan Maestro, propuesto por Pablo Latapí, puede identificarse el inicio de la consolidación del campo.

En dicha consolidación es importante resaltar los aportes y papel de los investigadores, con reconocimiento y prestigio, dado que éstos y sus tradiciones afianzan e impulsan la IE. A tal grado llega la influencia que éstos tienen que es a partir de sus trabajos

y opiniones que se delinearán las temáticas para organizar los resultados de las investigaciones, los intereses y prioridades de investigación de las instituciones participantes. Esto se hace más notorio durante la crisis de los 80, ya que pese a ella la investigación educativa no se fractura totalmente, aunque sí puede reconocerse que se le limitan los recursos destinados; provocando con ello un cierto estancamiento a lo largo de una década.

Ahora bien, Galán Giral (1996) presenta aportes complementarios a lo referido anteriormente, al reseñar los avances de los Estados del Conocimiento de 1982 a 1992, producidos por el COMIE en sus 29 campos temáticos, en los que destaca avances medulares para el campo de la investigación educativa, entre los cuales se puede citar los siguientes:

1. Aumento de las áreas temáticas de 9 en el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa a 29 en el Segundo.
2. Participación activa de más investigadores en la elaboración de los Estados de Conocimiento.
3. Una buena producción y aporte para el debate educativo, la sistematización de sus producciones, y desde luego, la consolidación del campo de la IE.

Ahora bien, el trabajo de Antonio Peña (1995), además de rescatar los avances y sucesos importantes que ya se señalan arriba, rescata los problemas que enfrentaba la investigación en ese momento, algunos problemas, que siguen siendo familiares hasta nuestros días, son:

1. Baja formación de recursos humanos, sobre todo de doctores en el campo.
2. Sistema educativo deficiente, burocrático y difícil.

3. Salarios y becas que siguen siendo insuficientes para dedicarse única y exclusivamente a la investigación educativa.
4. Escasez de equipo propicio para investigar.
5. Falta de apoyo económico a las actividades de las universidades.
6. Indefiniciones conceptuales acerca de lo que significa ser un investigador, investigar y los productos de la investigación.
7. Escasa publicación y divulgación de los resultados.
8. Falta de vocación científica.

Por lo anterior, el autor invitaba a la superación de los mismos como un reto para las autoridades académicas y la propia comunidad de investigadores, reto presente para quienes desean incursionar en el campo de la investigación educativa. Se han presentado avances significativos hasta la fecha, pero en el fondo faltan políticas y decisiones radicales que atiendan las prioridades y funciones de nuestro Sistema Educativo; eso por un lado, por el otro, mejorar la calidad de los productos de la investigación y enfocarlos, no sólo a los intereses del investigador, sino también, a las necesidades del sistema, desde luego, con una actitud de crítica y autocrítica constantes.

1.2 Formación de instituciones y comunidades académicas

Hablar de las instituciones y comunidades académicas que se han constituido y consolidado en nuestro país, es un referente básico para profundizar en el conocimiento del estado actual del campo de la investigación educativa; ya que ésta ha sido la principal forma en que se le ha promovido. En este ejercicio serán de ayuda los trabajos ya realizados acerca del tema, dentro de los cuales destacan los realizados por Alicia Colina Escalante y

Raúl Osorio Madrid (2003); así como el de Corina Schmelkes y Martha López Ruiz (2003), y por último, el interesante trabajo de Norma Georgina Gutiérrez Serrano (2003).

El trabajo de Colina y Osorio, explica quiénes eran los agentes de la Investigación Educativa en México, durante la década de los 90. Para identificarlos construyen los criterios bajo los cuales considerar a un investigador de la educación, entre los que se encuentran, por un lado, formar parte de alguna asociación o grupo, y por el otro, participar activamente publicando trabajos en el campo. Con base en los criterios establecidos, ubican a los agentes de la investigación según zonas geográficas, unidades, asociaciones, antigüedad y reconocimiento en el campo, así como las reglas del juego propias de los cuerpos o unidades de investigación; utilizando, como puede notarse, los conceptos abordados desde la perspectiva de Bourdieu.

De acuerdo a la información presentada por los autores, la distribución geográfica de la Investigación Educativa (IE) en México, hasta principios del año 2000, seguía siendo elitista, perteneciente a un grupo de investigadores privilegiados. Está presente aún la influencia centro-periferia, puesto que la investigación se concentra principalmente en la Ciudad de México y sus instituciones dedicadas a tal tarea (66%).

Evidentemente, lo anterior no implica que no haya esfuerzos por constituir redes de investigadores a lo largo de la República Mexicana; de hecho, algunos estados de nuestro país (Jalisco, Veracruz, Aguascalientes y Puebla) poco a poco se van incorporando y figurando en la investigación, construyendo sus propios espacios, reglas y tradiciones.

La producción de los investigadores está de la mano de las instituciones a las que pertenecen; regularmente éstas gozan de vasto reconocimiento a nivel nacional. Ello denota que la investigación no se realiza de manera aislada sino que existe una institución que respalda y avala el trabajo de los especialistas. Cabe señalar que la investigación ha crecido en los espacios universitarios, principalmente. Para el Distrito Federal (DF), las instituciones en las que se concentran los investigadores reconocidos son la Universidad Autónoma de México (UNAM) (con el 50%), el CINEVESTAV, la Universidad Autónoma

Metropolitana (UAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), entre otros órganos menores. Al interior de la República, la Universidad de Guadalajara (U de G), la Universidad Veracruzana (UV) y la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) son las que lideran la investigación.

Evidentemente, la información presentada puede contener algún sesgo. De hecho, no es que no se hiciera investigación en las diferentes entidades federativas desde los 90 hasta el año 2000, sino que dada la dispersión de los agentes investigadores, no existía una base de datos en la que se incluyera el registro de cada uno de ellos; o por lo menos, sus trabajos no fueron considerados según los criterios de identificación de los productos generados.

En una segunda generación los investigadores que pueden considerarse son: Latapí Sarre y Muñoz Izquierdo, cuyos trabajos datan de la década de los 60. Otros como Ibarrola, Olac Fuentes, Schmelkes, Martínez Rizo y otros también están haciendo una tradición, consolidándose en el campo. Esta segunda generación es la que más ha aportado en el fortalecimiento, estructura y continuación de la IE en nuestro país.

El hecho de que los investigadores se cobijen bajo el rótulo de una institución de prestigio (universidad o dependencia de gobierno), ha generado identidad para los mismos, puesto que al interior de ellos se han gestado líneas, paradigmas y racionalidades definidas y compartidas. El trabajo de los investigadores, ha dado los frutos actuales debido a que éstos son vistos como intelectuales miembros del campo, no como meros empleados a sueldo, generando con ello un compromiso hacia la tarea e institución. Esto se vive al interior de algunos cuerpos académicos de la Universidad Autónoma de Chiapas con los que se ha tenido acercamiento, uno de ellos el que encabezan Leticia Pons y Juan Carlos Cabrera, quienes bajo supuestos de la enseñanza artesanal comparten sus experiencias y atraen a personas que pretenden iniciarse en el campo.

Evidentemente existen reglas del juego para poder formar parte de los elegidos. Sin embargo, en la década revisada, éstas no eran del todo claras y accesibles para todos los

aspirantes. La regla central giraba en torno de la carrera por los puntos de la evaluación, sobre todo para los que quisieran formar parte del COMIE o el SNI. La búsqueda del reconocimiento se convierte en la tarea central de los investigadores, más que la calidad de la investigación misma, pareciera que lo que interesa es lograr el financiamiento de los proyectos. Dichas reglas recogen cierta forma de violencia simbólica del campo, puesto que hay que pasar los filtros de los órganos evaluadores y aprender a jugar como los pares lo hacen.

Desde luego, el reconocimiento de los pares y comité evaluador, resulta un logro por lo menos momentáneo, que para sostenerlo requiere de un trabajo permanente en la lógica del mismo.

Para el caso del estado de Chiapas, aunque la investigación posee un menor desarrollo en comparación con el centro del país, sería indispensable hacer algún esfuerzo de sistematización de los logros en investigación. Conocer cómo se van constituyendo y configurando los grupos reconocidos en el área, las reglas con las que se incluye y excluye, el impacto, orientación y líneas metodológicas de sus trabajos resultaría provechoso para explicar el rumbo de la investigación. En cierta forma, esto tratará de presentarse más adelante como resultado del proceso de investigación iniciado en el área de la enseñanza de la Historia, por la autora de estas líneas.

Corina Schmelkes y Martha López Ruiz (2003) han llamado la atención al hacer referencia al cómo las instituciones apoyan la tarea del investigador en la misma década referida. Las autoras ponen en evidencia la escasez de instituciones que promuevan la investigación como tarea primordial, aunque reconocen que se experimenta un crecimiento en la misma. Las escuelas normales son un ejemplo, ya que éstas, aun cuando se dedican a la educación, no contemplan la formación de investigadores. Las condiciones institucionales en las que se realiza la actividad no son las óptimas ya que muchos centros carecen de la estructura adecuada (bibliotecas especializadas y apoyos institucionales).

El abordaje acerca del estudio de las instituciones fue dividido por las autoras en 4 partes:

1. Centros de investigación educativa y universidades
2. Actividades impulsadas por la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica
3. Universidad Pedagógica Nacional
4. Escuelas normales.

En los centros de investigación educativa y universidades, es notoria la hegemonía del Centro de Estudios Educativos, creado en 1963, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM (1969) y el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN (1971). Mismos que nacieron bajo la tutela de la UNAM y el CINVESTAV y teniendo como tarea fundamental el desarrollo de la investigación en el campo educativo, lo cual los pone a la cabeza de otros centros.

En el caso de la UNAM, la consolidación de la investigación se denota en la diversificación de sus temáticas, sus objetos de estudio, equipos multidisciplinarios y el liderazgo ejercido en la comunidad de investigadores.

Poco a poco, se van abriendo nuevos espacios para la investigación institucionalizada en otros lugares del país, sin que se haya totalmente descentralizado y cuente con las condiciones materiales idóneas. Esta práctica aún no es autónoma, por lo que se encuentra fuertemente ligada a la docencia y es poseedora de una orientación pragmática.

Aún cuando cada institución posee rasgos particulares, hay aspectos que comparten acerca del estado de la investigación educativa, entre ellos se encuentran: la falta de tiempos y espacios dedicados única y exclusivamente a la investigación; las

constantes cargas administrativas y burocráticas que se deben cumplir al presentar los proyectos y sus resultados; la visión de corto plazo existente en los proyectos; proyectos por encargo, lo cual demerita la calidad de los productos de la investigación; racionalidad instrumental; concepción del conocimiento como una mercancía que si vende es productiva e interesante, si no, no; y carencia de políticas que apoyen a los investigadores de manera sistematizada y abierta. Situaciones semejantes terminan por frustrar el trabajo del investigador o lo invitan a entrarle al juego con todo lo que ello implica.

Por otro lado, Gutiérrez Serrano (2003) expone la forma diferente en la que se han agrupado los investigadores en torno de la Investigación Educativa en nuestro país: *las comunidades académicas interinstitucionales*.

La característica peculiar de este tipo de comunidades es que aglutina a académicos de distintas instituciones, con trayectorias y perfiles distintos, pero que comparten un mismo tema o metodología de interés; lo que les permite incursionar en el discurso y debate educativo de su preferencia. Al no sentirse cobijadas por una única institución, que los vigile y supervise, sus producciones van más allá de los límites institucionales. No hay una figura institucional a quien rendir cuentas burocráticamente hablando, lo que permite relaciones flexibles y horizontales entre los pares (sin jerarquías formales).

Se cuentan diez como las comunidades académicas que ya han logrado constituirse en México, de las cuales la autora dedica espacio a tres: la de Etnografía, la de Matemática Educativa y la de Historia de la Educación. Más que un interés por conocer la temática de las tres comunidades, se rescata de ellas la forma en que se han ido conformando en el escenario de la investigación educativa.

La primera de las comunidades mencionadas, en la que participa Mario Rueda, surgió entre 1990 y 1991, anualmente realizan el Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica y mantienen una relación cercana con el COMIE. La de Matemática Educativa, representada por Guillermina Waldegg, lleva unos 25 o 30 años de existencia y fue

impulsado por el CINVESTAV; actualmente cuentan con una revista propia. Por su parte, la comunidad de Historia de la Educación nace entre 1987 y 1993, alrededor de encuentros regionales, coloquios y congresos, de entre sus representantes destacan Susana Quintanilla y María Esther Aguirre Lora.

Las tres comunidades comparten rasgos característicos en su formación, consolidación y funcionamiento. Como ya se hizo referencia, se constituyen con cierta independencia de una institución específica, cosa que genera que puedan tener libertad de elegir las temáticas, sin tantas preocupaciones por dar respuesta a las presiones burocráticas de la institución a la que se encuentran adscritos. Esto permite el crecimiento por afuera, procesos de difusión, comunicación e interlocución, así como el acompañamiento entre pares.

En resumidas cuentas, los investigadores: aprenden conjuntamente, seleccionan temas de intereses semejantes, no hay mecanismos o contratos formales en la forma en que se organizan, todo depende del interés y la decisión personal por pertenecer a un grupo o no, (independientemente de ser aceptado por el grupo). Mario Rueda lo define como un amasiato voluntario. No hay salarios y por tanto, tampoco burocracia. De esta forma, al ser la organización de tipo horizontal, la coordinación de eventos propios de cada comunidad, es compartida.

Para el caso del estado de Chiapas, será necesario penetrar con mayor dedicación al conocimiento de las formas en que se han ido constituyendo los grupos, principalmente en torno de la enseñanza de la historia. Tarea que se incluirá en el cuarto apartado de este primer capítulo. Por el momento se abre paso a la revisión acerca de lo que en esta materia se ha hecho en nuestro país, a partir de 1980.

1.3 Inclusión de la enseñanza de la Historia en el campo de la investigación educativa a nivel nacional

El desarrollo de la investigación acerca de la enseñanza de la historia en el contexto de la educación media superior, en su naciente modalidad a distancia (EMSaD), obliga a ubicar el problema en el campo de la investigación educativa. Esta tarea ha ayudado a reconocer y analizar cuándo surge el interés por el tema, quiénes son los investigadores que se han ocupado del mismo, qué relevancia se le ha dado, desde qué paradigmas, teorías, enfoques, metodologías y técnicas se le ha abordado; de tal forma que permita al investigador reflexionar acerca de su propio posicionamiento con respecto al campo y al problema a investigar.

El interés por el estudio acerca de la enseñanza y aprendizaje de la Historia en el complejo sistema educativo mexicano ha estado presente a lo largo de la constitución y consolidación del campo de la investigación educativa en nuestro país; algunas veces como temática interesante y bien delimitada y más reciente como dependiente de otras áreas del conocimiento, en la clasificación que hace el COMIE, sin corresponder a un área específica. A continuación se presenta una revisión de los reportes de investigación presentados por esta institución acerca del tema, en la que se recurrió a los textos de los estados del conocimiento y las memorias electrónicas de algunos congresos organizados por el COMIE.

En los ochentas el tema de la enseñanza de la historia es abordada en el área II: Procesos de enseñanza y aprendizaje, y se dedica el Cuaderno 12, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Histórico-Sociales⁴ (Taboada coord., 1993), para el análisis y sistematización de las producciones en este campo a lo largo de esta década.

En ella se incluyen diversos campos disciplinarios: administración pública, antropología, ciencia política, demografía, economía, psicología, sociología, geografía, y desde luego, historia. En este estado del conocimiento se subraya la escasez de proyectos

⁴ Forma parte de los estados de conocimiento: La investigación Educativa en los Ochenta, perspectivas para los noventa y se presentó en el Segundo Congreso de Investigación Educativa en nuestro país, realizado del 13 al 16 de octubre de 1993 en Xalapa, Veracruz.

de investigación educativa centrados en la explicación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, sobre todo en educación superior. Las existentes, se hacían desde la perspectiva de la sociología educativa y de la sociología de las profesiones y las instituciones. Los trabajos de investigación se clasificaron de acuerdo a la intencionalidad de los mismos en cuatro grupos: productos de investigación, productos de reflexión, propuestas pedagógicas y materiales de difusión.

Dentro de los *productos de investigación* se encontraron trece trabajos, todos ellos interesados por la enseñanza de la historia. En éstos se recurría al análisis y exploración de libros de textos, la construcción de nociones acerca del mundo social, estudios de carácter histórico sobre la enseñanza de la historia y educación para la paz y los derechos humanos. Con dichos estudios se puso de manifiesto el poco impacto de los resultados de la investigación en la fundamentación de los juicios y decisiones de las autoridades educativas y autores de libros de textos, puesto que los contenidos y estructuras de estos distaban mucho de las recomendaciones emergidas de las revisiones de los investigadores en el área.

En los *productos de reflexión* se señala a Victoria Lerner como generadora de una propuesta de investigación profunda y completa acerca de la enseñanza de la historia, además de señalar al predominio de la información histórica frente a la formación metodológica, como uno de los problemas medulares de esta asignatura. También se hace referencia a otros autores como Graciela Guzmán quien examina las contradicciones de la práctica educativa de la enseñanza de la historia; a Chinchilla que describe su experiencia en la elaboración de textos de ciencias sociales para la enseñanza media; y desde luego a la misma Taboada, quien propone la búsqueda de alternativas para:

- Crear situaciones de aprendizaje que permitan la circulación y discusión en la escuela de las ideas y explicaciones que los niños han elaborado sobre distintos temas de la realidad social...
- Impulsar el desarrollo de nociones y conceptos tales como tiempo histórico y cambio de la sociedad a través del tiempo (1993: 18).

En las *propuestas pedagógicas*, la atención se centra en los recursos didácticos para la enseñanza de la historia, tal es el caso del aprovechamiento de la literatura, recurrir al hábitat del educando, la televisión, el cine y los museos.

Finalmente, acerca de los *materiales de difusión*, sólo había una revista especializada acerca del tema: Historia, análisis y síntesis de los problemas de la enseñanza de la historia, creada en 1991 por la Escuela Normal Superior de México, centrada en el nivel básico.

A finales de los noventa, en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa⁵ organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y la Universidad Autónoma de Aguascalientes en 1999, de nueva cuenta, el tema de la enseñanza de la Historia fue llevado a la mesa de los debates educativos. Según consta en la memoria electrónica del evento (COMIE, 1999), cinco fueron los trabajos de investigación expuestos con esta temática, todos correspondientes al área II: Currículum, didácticas, procesos y prácticas educativas.

Uno de esos trabajos es el de Margarita de Jesús Quezada Ortega⁶ (1999), denominado *Los libros de texto de Historia: contenidos curriculares para la formación de la identidad nacional*. Aunque para esa fecha la investigación aún no había culminado, la autora hace una revisión de la enseñanza de la Historia, vista desde las funciones sociales que cumple en los libros de texto gratuitos de 1994, editados para la educación primaria. El propósito fundamental consiste en descubrir, interpretar y cuestionar los planteamientos subyacentes en lo que se incluye y se excluye al relatar los hechos históricos en los textos, con la idea de formar identidades, actitudes y valores nacionales en los alumnos de educación primaria; pero sobre todo, legitimar el ejercicio del poder político. Pone en evidencia, entonces, cómo la historia oficial es tan sólo una versión y selección de datos,

⁵ Celebrado del 30 de octubre al 2 de noviembre de 1999, en las instalaciones de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

⁶ Miembro del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Ecatepec.

acorde a las ideas, intereses y capacidades del historiador o grupo de historiadores encargados de estructurar los textos.

Por otro lado, David Manuel Arzola Franco⁷ (1999), estudia *La enseñanza de la Historia en la Escuela Primaria, ¿otra vez la misma historia?*, en 16 escuelas de Allende, Chihuahua, durante el ciclo escolar de 1996-1997. La mirada del investigador se centra en la Historia y la enseñanza de la misma como procesos eminentemente complejos, interdependientes y multideterminados social, política y culturalmente, a nivel individual y social.

Aunque en su investigación aborda datos tanto cualitativos como cuantitativos (basado en el paradigma emergente planteado por Bisquerra), en la ponencia sólo presenta los referentes a la interpretación cualitativa, basada en las producciones acerca de un hecho histórico de los alumnos de nivel primaria. De la organización de la información, Arzola observa patrones recurrentes presentes en las formas de interpretar la historia: caudillaje, mesianismo, maniqueísmo y el elemento bélico; es decir, en la enseñanza, y por ende el aprendizaje, está presente la idea del héroe que lucha por la independencia, del redentor que sacrifica su vida, la división de los personajes en buenos y malos y la historia de las guerras en la lucha por el poder. Por tal motivo, él no cree que el origen del problema esté en la metodología implementada por los docentes o el bajo nivel académico de los alumnos; por el contrario, sostiene que el problema está en el diseño de los programas de estudio, los enfoques, contenidos y materiales enciclopedistas que no corresponden a la edad y desarrollo cognitivo de los alumnos. Acerca de la historia presentada en los programas concluye:

... es una historia de hechos consumados, anquilosada, tradicional, arcaica, en la que los héroes -de bronce- no descienden ni un milímetro de su pedestal;... no son seres de carne y hueso; no tienen una esencia vital ni motivaciones humanas; tampoco están ligados a la

⁷ Pertenece al Centro de Investigación y Docencia en Chihuahua.

historia, la verdadera historia, del pueblo y el momento histórico en el que vivieron y del que son producto y reflejo... (Arzola, 1999: 13).

Un tercer trabajo, es el Análisis historiográfico del programa de *Historia de México de educación secundaria*, que presentan Gerardo Mora Hernández y Estela Ramírez Palacios (1999). En él se hace un análisis comparativo del programa de Historia de México implementado a partir del ciclo escolar 1994-1995 con los precedentes: el de Historia Patria de 1939, de Historia de México I y II de 1946, el de Historia de México de 1961, el de Historia por asignaturas de 1971, y el de Ciencias Sociales impulsado en 1975. Dicho análisis serviría de base para conocer la coherencia, pertinencia y posibilidad de cambio del nuevo programa.

De acuerdo al análisis, persisten los mismos errores que en los programas anteriores: presentación de los contenidos de la historia con arreglo al desarrollo de los hechos (acontecimental) y descriptiva; personajes como autores únicos, fuera de su grupo social; existencia de elementos estructurales aislados, sin continuidad y coherencia; predominio de la historia político-militar, tendencia progresiva; y por si fuera poco, incongruente y desfasada de los planes de estudio de la primaria.

Con una mirada más psicológica y descriptiva, Leticia Elizalde Lora⁸ (1999) aborda *El pensamiento didáctico y la práctica del profesor de primaria respecto a la enseñanza de la Historia*. Lo hace analizando las representaciones y teorías implícitas de los profesores y sus prácticas educativas en la enseñanza de la Historia en una escuela primaria del Distrito Federal. Las dimensiones de análisis giraron en torno de la visión de profesor, ubicación curricular de los contenidos de Historia, qué y para qué enseñar Historia, planificación, proceso instruccional y proceso de aprendizaje.

Los resultados, aún preliminares de la investigación, ponen en evidencia que los maestros recurren al ajuste de sus programas en función de sus objetivos y conocimiento práctico; el predominio de la enseñanza dirigida al fomento del conocimiento y no

⁸ Facultad de Psicología de la UNAM.

habilidades o valores; existencia de un discurso constructivista que no se refleja en la práctica; inexistencia de información acerca de estrategias didácticas especiales para la enseñanza de la Historia. Lo anterior se traduce en el desinterés y falta de atención de los alumnos hacia la asignatura.

La quinta de las ponencias, *Un referente en la enseñanza de la Historia: tiempo vivido y tiempo histórico* (Cabral Villegas y cols., 1999), muestra cómo es abstraído el referente temporal en la enseñanza de la Historia en alumnos del Colegio de Bachilleres de Puebla. Uno de los objetivos pretendidos con esta investigación consiste en la identificación de factores que determinan la problemática de la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura.

En tal sentido, se sostiene la imposibilidad y escaso fomento de los jóvenes para poder conectar el tiempo vivido con el tiempo histórico, lo cual les genera desinterés y apatía. Dicha desconexión es provocada por la forma en que es abordada la historia (oficial): estática, lineal, distanciada de la vida, tratamiento del tiempo como homogéneo, utilización de un único libro de texto, aplicación de exámenes basados en la nemotecnia (privilegiando la memorización y no la crítica); es decir, una historia cuyo fundamento se encuentra en la mirada provista por el positivismo. Para superar esta visión, los autores proponen que el profesor haga explícita y clara su concepción de Historia, concatenada con una metodología congruente con la misma, que recupere la perspectiva constructivista en la que es imprescindible la recuperación del sujeto histórico.

En los trabajos reseñados *arriba*, puede observarse que aún con metodologías, actores y miradas diferentes, prevalece de manera constante el interés por analizar las *funciones verdaderas* de la enseñanza de la historia en distintos niveles educativos. En todos se plantea como problemática central el desinterés de los alumnos por el estudio de

la asignatura debida, principalmente, al desfase entre la historia narrada y la historia vivida y compartida por los sujetos de aprendizaje⁹.

Para el año 2003, fecha en que se presentan los nuevos Estados del Conocimiento de la Investigación Educativa en México y se celebra el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa¹⁰, la preocupación por el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia no están delimitados en un área específica. Se exponen cuatro reportes de investigación, y aunque éstos comparten la preocupación por los problemas de la enseñanza de la Historia, se ubican en áreas temáticas distintas de la clasificación que hace el COMIE, específicamente en la I (Sujetos, actores y procesos de formación), la III (Aprendizaje y Desarrollo), la IV (Didácticas y Medios Especiales) y la IX (Filosofía, Teoría y Campo de la Educación). Denotándose con ello la reducción de espacios específicos dedicados al estudio de este tema; declinando, aparentemente, el interés atribuido a este campo.

De los cuatro trabajos a los que se hace referencia, uno de ellos es el desarrollado por Silvia Ayala Gutiérrez¹¹ (2003), inserto en el área I del COMIE e intitulado *Noción de mundo que se construye en la enseñanza de la historia en el contenido del México Contemporáneo en sexto grado de educación primaria*. La finalidad del mismo consiste en conocer la noción de mundo construida durante el proceso de la enseñanza de la historia, así como los problemas que enfrenta el docente en el intento de propiciar el conocimiento histórico; empleando para ello una metodología de evaluación educativa naturalista o cualitativa que recurre a la triangulación, tratando de captar mediante observaciones contextualizadas y datos descriptivos las interacciones, los procesos y los cambios.

Ayala encuentra ciertas limitantes que rodean e impactan el fomento de la construcción de una noción de mundo en los estudiantes de educación primaria, entre ellos:

⁹ Problemática que se plantea la presente investigación sólo que desde el nivel medio, en su modalidad de educación a distancia.

¹⁰ Organizado por el COMIE y realizado del 18 al 22 de noviembre en Guadalajara, Jalisco. Para la revisión de los trabajos se recurrió a la Memoria Electrónica del evento.

¹¹ En el contexto del Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Hidalgo.

1. Libro de texto cuya estructura y organización no permite el abordaje de temas trascendentes cercanos al presente.
2. Presentación y representación de un mundo sin dificultades, al presentar a un México “consolidado”.
3. El libro de texto fomenta una identidad cultural nacional mestiza homogénea, olvidando y omitiendo las otras identidades culturales de nuestro país, prevaleciendo de esta forma una visión occidental.
4. Presenta una noción de democracia presidencial, en la que nuestra historia está basada en la voluntad de los presidentes y no de la actividad del pueblo.
5. La historia enseñada por el docente está íntimamente ligada a una posición personal acerca de los significados que éste le atribuye.

En el área III, Aprendizaje y Desarrollo, Sebastián Plá¹² (2003) expone un trabajo de investigación denominado *El estudiante como autor en la escritura de la historia en bachillerato*. En su ponencia se revisan los avances hasta ese momento, centrados en los resultados acerca de la función del autor-estudiante en la interpretación del pasado y en los procesos de la historia dentro del ámbito escolar; se analiza cómo y cuando el alumno se asume como autor explícitamente y cuando lo hace implícitamente, además cómo influye lo institucional en la aceptación o negación del sujeto productor de interpretaciones.

La metodología utilizada retoma los elementos de la investigación-acción y de la observación participante. El trabajo de campo se realizó durante el ciclo escolar 2001-2002 en un bachillerato particular de la Ciudad de México.

Después de recopilar 108 textos producidos por los alumnos durante el tercer y cuarto semestre en la asignatura de historia, Plá propone la importancia de enseñar historia basándose en una estrategia en la que no sólo se le presenten al estudiante versiones

¹² Integrante de la Universidad Iberoamericana.

encontradas de un mismo hecho sino, primordialmente, que el alumno se asuma como autor que construye un conocimiento sobre el pasado, que desarrolle la capacidad de reflexionar sobre la historia como construcción discursiva y sobre su propio proceso de construcción de significaciones del pasado. Y ello puede lograrse con la ayuda de la escritura de la historia.

María Eugenia Dévora Hernández¹³ (2003), en el área IV del COMIE, Didácticas y Medios Educativos, presenta un reporte parcial de su proyecto de investigación (en curso) bajo el título de *La enseñanza de la historia en la escuela primaria. Una historia didáctica*. El objetivo en torno del cual gira la investigación es identificar los diferentes momentos del contrato didáctico¹⁴, así como las representaciones o sistemas de creencias que maestros y alumnos de educación primaria han construido alrededor de la enseñanza de la historia.

Las representaciones que la autora encuentra acerca de la enseñanza de la historia, definen a ésta como:

1. Asignatura de segundo nivel que debe ser transmitida más no enseñada.
2. Herencia obligada e incuestionable que favorece una identidad, pero no conocimientos o habilidades, por tanto sólo se le repite y memoriza.
3. Un campo de conocimiento que no tiene claro lo que hay que enseñar y aprender, razón por la que genera complicaciones y confusiones en los docentes.
4. Poseedora de una temporalidad eterna, puesto que empieza en la primaria y termina en la preparatoria con el mismo contrato didáctico en el tiempo.
5. La trascendencia de las vidas ejemplares de los héroes como modelos de vida.

¹³ Miembro de la Escuela Normal Manuel Ávila Camacho en Zacatecas.

¹⁴ El contrato didáctico es definido por Brousseau como la repetición de hábitos específicos del maestro (Dévora Hernández, 2003).

Las representaciones anteriores más que terminar en alguna propuesta, llevan a la autora a cuestionarse, en aquél momento, acerca tres nuevas problemáticas: la posibilidad de la constitución del saber histórico, cómo iniciar la desestructuración del contrato didáctico establecido, y las nuevas posibilidades didácticas para la enseñanza de la historia. El caso no está cerrado, por lo que estos cuestionamientos han quedado abiertos para futuros problemas de investigación.

El último de los trabajos contenidos en la Memoria Electrónica del VII Congreso del COMIE, es una propuesta didáctica denominada *El valor de la narrativa en la enseñanza de la historia*, perteneciente al área IX, Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. En ésta también se aborda la problemática de la enseñanza de la historia, y cómo debe reinterpretarse ésta.

Para Julia Salazar Sotelo (2003):

... es necesario re-pensar a la Historia como una representación de la realidad que nunca es definitiva (tanto en la investigación del historiador, como en la discusión del aula escolar) y que por la propia naturaleza de su explicación, que es esencialmente interpretativa, está abierta a la posibilidad de nuevas y constantes interpretaciones en ese permanente plasma que es el tiempo histórico.

La historia no es acabada, por tanto son muchas las versiones que de ella podemos tener; eso es lo valioso, pero aún más, el poder hacer una reinterpretación crítica de las fuentes. Sotelo nos invita además a considerar a la explicación narrativa como la forma idónea de enseñar historia, ya que al tiempo que expresa un contenido abre una puerta hacia la historia vivida, que es configurada en una narración.

En los cuatro trabajos revisados del 2003, la investigación acerca de la historia enseñada recupera problemas semejantes a los ya mencionados por los investigadores de la década anterior: poca relevancia y escaso significado, propiciados por la presentación de contenidos de manera acrítica, unilineal, con una sola mirada (la versión de los vencidos) y

con la finalidad de que sea memorizada y, de ser posible, que genere una identidad nacional.

Después de este recorrido acerca de cómo se ha incluido a la enseñanza de la historia en la agenda de la investigación educativa en nuestro país, se derivan las siguientes conclusiones:

1. La preocupación por esta área se hace visible a finales de los ochenta, según lo revisado en el estado de conocimiento del Segundo Congreso de Investigación Educativa, misma que ha experimentado un decrecimiento a lo largo de las siguientes décadas.
2. Poco a poco el área ha ido perdiendo autonomía, ya que de pertenecer a un área específica ha pasado a formar parte y depender de otros campos.
3. Ha transitado de ser un tema central a uno marginal, puesto que en los ochenta eran más los trabajos que se podían contar en relación al mismo, mientras que actualmente son relativamente menos, numéricamente hablando.
4. Las investigaciones existentes se han centrado en el análisis de la educación básica, principalmente de la escuela primaria, siendo pocas las dirigidas al nivel medio superior. En ninguno de los casos se encontró alguna investigación que se refiera a la educación media superior en su modalidad a distancia, objeto de estudio de la presente investigación.
5. Aunque con miradas y enfoques metodológicos un tanto distintos, pero agrupados en la investigación cualitativa, prevalece una investigación que cuestiona y revela las formas tradicionales y arcaicas con las que se enseña la historia en todos los niveles educativos. Una historia que se torna memorística, con escaso valor y significado para el estudiante, lo cual la pone en tela de juicio y provoca que se le considere como de segundo nivel.

Lo anterior lleva a consolidar las pretensiones de la presente investigación. Reanudando el interés por conocer qué es lo que está sucediendo en nuestro contexto regional educativo, el propio de la centro-frailesca, según la mirada de los docentes encargados de fomentar el conocimiento histórico.

1.4 Preocupaciones e intereses de la investigación acerca de la enseñanza de la historia en el estado de Chiapas.

Para mostrar una panorámica del interés por el estudio de la enseñanza de la historia en el estado de Chiapas, se recurrió a una revisión de las problemáticas de investigación que abordan los integrantes de los cuerpos académicos reconocidos por el CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología); así como de los trabajos presentados en los congresos estatales y nacionales recientes. Por otro lado, también se analizó la oferta que brindan las escuelas de educación superior para la formación de historiadores interesados en la enseñanza de la historia. En este último caso se entrevistó a algunos formadores de los aspirantes a la licenciatura en Historia.

1.4.1 Cuerpos académicos estatales

Se entiende por cuerpos académicos a los “...grupos de profesores de tiempo completo que comparten objetivos académicos y una o varias líneas afines de generación o aplicación del conocimiento”. Para ello, participan en “redes académicas con sus pares en el país y en el extranjero, y se vinculan con empresas u organismos que aprovechan los recursos humanos formados en el CA o el conocimiento generado por el mismo” (PROMEP, 1996). Incorporarse o no a un cuerpo académico es una decisión libre y voluntaria.

Hecha esta aclaración, y de acuerdo con la información contenida en la página Web del COCyTECH (Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas), son cinco los cuerpos académicos que abordan el componente histórico en sus investigaciones. De éstos

uno pertenece a la UNICACH (Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas) y cuatro a la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). En el caso específico de la UNACH, tres de los cuerpos académicos están adscritos a la Facultad de Humanidades y solamente uno a la Facultad de Ciencias Sociales, donde se ubica la Licenciatura en Historia. Los docentes miembros de estos cuerpos son 35 en total, 11 de la UNICACH y los 24 restantes de la UNACH. De estos últimos, tres trabajan en la Facultad de Ciencias Sociales.

Como se puede notar en la tabla 2, ninguno de estos grupos se encuentra ya consolidado, sino más bien, en procesos de formación y en consolidación¹⁵.

Tabla 2
Cuerpos Académicos de la Universidad Autónoma de Chiapas y la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas que incorporan el elemento histórico en sus investigaciones, 2006

Universidad	Institución/DES	Denominación	Grado	Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento
Universidad Autónoma de Chiapas	Facultad de Humanidades	Agentes y procesos de la educación	En consolidación	<ul style="list-style-type: none"> ■ Formación profesional y trayectorias académicas. ■ Política, planeación y gestión de la educación. ■ <i>Sociohistoria</i> e identidad. ■ Bibliotecología y estudios de la información. ■ Educación, estudios de la información y comunicación.
Universidad Autónoma de Chiapas	Facultad de Humanidades	Educación y sociedad en Chiapas. Análisis regional de los procesos educativos y culturales en Chiapas	En formación	<ul style="list-style-type: none"> ■ Análisis del discurso ■ Bibliotecología y estudios de la información ■ Políticas, proyectos, prácticas educativas y actores. ■ <i>Historia social</i> de la literatura, el arte y la educación.
Universidad Autónoma de Chiapas	Facultad de Humanidades	Estudios literarios y sociales	En formación	<ul style="list-style-type: none"> ■ Análisis del discurso ■ <i>Historia social</i> de la literatura, arte y educación.
Universidad Autónoma de Chiapas	Facultad de Ciencias Sociales	Estudios históricos de Chiapas	En formación	<ul style="list-style-type: none"> ■ Grupos de poder. ■ Comercio e industria ■ <i>Historia ambiental</i>.
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas	Centro de estudios Superiores de México y Centroamérica	Patrimonio sociocultural	En consolidación	<ul style="list-style-type: none"> ■ Arqueología, <i>historia y poder</i> regional en Chiapas y Centroamérica. ■ Sociedad y cultura en Centroamérica.

¹⁵ Son tres las etapas o grados de consolidación para los cuerpos académicos: consolidados, en consolidación y en formación.

Pese a que en los cuerpos académicos incluidos en la tabla anterior se aborda la historia, las investigaciones no están directamente relacionadas con el interés por la enseñanza de la misma. Se le retoma para explicar la sociohistoria, la historia de la bibliotecología o literatura, entre otros. Esto pudo corroborarse en entrevistas directas y vía *e-mail* con algunos de los integrantes de los mencionados cuerpos académicos. Así se expresaron algunos de los maestros cuando se les requirió para una entrevista acerca de la enseñanza de la historia.

IE1¹⁶:

... me da gusto saber sobre su investigación y estoy segura que tiene que ver con su tema de tesis...; sin embargo en lo que a mi respecta lamento mucho no poder apoyarla en esta ocasión en virtud de que las líneas de investigación que trabajo tienen que ver con los procesos de formación, educación, pero en el área de la Bibliotecología y Documentación (miembro del CA Agentes y procesos de la educación, 2006).

IE2:

... soy profesor de la carrera de historia y también investigador, pero no he "incursionado" en la investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia. Además, soy antropólogo, no historiador, por lo que creo estar fuera de su universo de estudio (miembro del CA Centro de estudios Superiores de México y Centroamérica, 2006).

Algunos de los profesores-investigadores de los cuerpos académicos están a la vez encargados de la formación de los alumnos de las licenciaturas en historia de la UNACH y la UNICACH, pero tampoco han profundizado en la investigación de la didáctica de la historia. De esto se hablará a continuación.

¹⁶ Con la intención de mantener en el anonimato los nombres de los informantes, para el caso de los investigadores, se utilizarán las siglas IE (Investigador Educativo) seguidas de un número que los identifique. Se procederá en forma similar con los docentes entrevistados del área histórico-social de los centros de Educación Media Superior a Distancia.

1.4.2 Universidades estatales

En Chiapas se ofrecen dos licenciaturas en Historia. Una de ellas por parte de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez; y la otra por la Universidad Autónoma de Chiapas, ubicada en la Facultad de Ciencias Sociales en San Cristóbal de las Casas.

En el caso de la UNACH, la Licenciatura en Historia es de reciente creación, aprobada el 7 de diciembre de 1994 y puesta en marcha en 1995. Consta de 9 semestres, dos de los cuales comparten un tronco común con las carreras de antropología social, economía y sociología. Los siete siguientes son de formación terminal.

Al concluir los estudios de licenciatura, se intenta que el licenciado en Historia posea las siguientes capacidades:

- Diseñar nuevos modelos dentro del área de enseñanza de la historia, en los niveles básico y medio superior.
- Realizar investigaciones individuales y colectivas en proyectos de carácter regional y nacional, así como participar en programas de clasificación y conservación de acervos documentales y bibliográficos.
- Tendrá una formación didáctica que le permitirá incorporarse al campo de la enseñanza de la historia universal, de México y de Chiapas (UNACH, 1994).

Para reforzar los conocimientos acerca de la enseñanza de la historia, se ha incorporado en el séptimo semestre una asignatura de *Didáctica de la enseñanza de la historia*. Desde luego, este único curso resulta insuficiente para comprender el amplio espectro de la educación formal en las aulas; sin que esto le reste méritos a la intención explícita de formar a un historiador que sea capaz de incorporarse a la enseñanza de la historia, tanto en los niveles básico y medio.

Algunos problemas que ha enfrentado esta licenciatura de la UNACH es la titulación, además de otros propios de los debates teóricos y metodológicos del campo, según las voces de los informantes:

En 1995 participé en el diseño del plan de la carrera en Historia de la UNACH, que ya lleva 11 años de haberse creado. Esta licenciatura ha tenido algunos problemas de titulación, porque muchos han egresado, pero pocos han sido los titulados. Hasta recientemente que se están implementando programas para facilitar la titulación (IE3, 2006).

Ahora bien, en el caso de la UNICACH, la carrera en Historia es aún más reciente, fue creada en el año 2000 y se cursa en ocho semestres. La orientación que se le da a esta licenciatura es “hacia los diferentes enfoques teóricos, metodológicos y filosóficos para reconstruir, analizar e interpretar los hechos históricos mundiales, de México y en especial de Chiapas, de manera que el egresado cuente con las herramientas para explicar la problemática histórico-social contemporánea con una visión global (UNICAH, 2006)”. En el ámbito de la docencia, se espera que el historiador pueda impartir la información sobre el pasado y los conocimientos formales que permitan analizar, explicar y comprender la problemática actual. De igual forma que en la licenciatura en Historia de la UNACH, se le ofrece al egresado que su ejercicio docente abarque, además de otros espacios, el del nivel medio superior y superior.

Sin embargo, en las convocatorias para la selección de personal docente del área histórico-social de la Educación Media Superior a Distancia, no se incluye a los historiadores. Se considera a los sociólogos, economistas, psicólogos, pedagogos y egresados de Ciencias de la Educación con terminal en ciencias sociales, pero no a los historiadores. La razón principal de su exclusión, tal vez sea el poco reconocimiento o visibilidad que han logrado estas licenciaturas, debido a su reciente creación. Eso, a primera vista, está ocasionando que el campo de la enseñanza de la historia no se vea ocupado y fortalecido por los aportes de los expertos en historia. No se quiere proponer, desde luego, que sólo se les convoque a ellos para el concurso, pero sí que se les incluya. Podría así, formarse un cuerpo

multidisciplinario en la EMSaD, que desde diversas miradas contribuya a entender a la historia, sus retos y problemáticas.

Lo anterior puede corroborarse en las palabras de uno de los docentes de la licenciatura en Historia de la UNACH:

Aquí en Chiapas y en San Cristóbal, necesitamos muchos historiadores. Vivimos la historia a plenitud, pero la ignoramos. Sólo si la conocemos avanzamos y sentimos el saber de la profesión. De los egresados de la licenciatura en Historia, por poner un ejemplo, de 60 egresados 10 ó 12 desempeñarán el oficio de investigar o de la docencia. Principalmente se emplean en Colegio de Bachilleres, no en educación básica porque la selección está muy amafiada. Por ello yo les recomiendo a los demás hacer un proyecto personal para incursionar en otras áreas, por ejemplo el CIESAS y ECOSUR (IE3, 2006).

Hay que reconocer que el análisis aquí presentado es una primera aproximación, desde los textos y las visiones de algunos de los formadores de estas licenciaturas. Por tanto, para un conocimiento e interpretación más profunda y detallada podría, en futuros trabajos, hacerse una revisión que complementa este análisis con otros documentos, la observación a profundidad y una evaluación de los planes de estudio en correspondencia con su implementación. Este ha sido un pequeño acercamiento ya que la intención era conocer la oferta de formación de recursos humanos y cómo ésta se corresponde con los aportes a la enseñanza de la historia.

1.4.3 Congresos estatales

Al recoger la información existente sobre los congresos estatales, se encontraron dos trabajos que abordan la temática. Estos fueron presentados como ponencias en los marcos del Primer Congreso Estatal de Investigación Educativa¹⁷, denominado “Estado actual y perspectivas de la investigación en Chiapas”, en la mesa correspondiente a la educación media superior (preparatoria, bachillerato y telebachillerato). Una de las

¹⁷ Celebrado en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas los días 21, 22 y 23 de junio de 2006.

ponencias es la derivada de los avances iniciales de la investigación de este trabajo de tesis. El otro trabajo se titula *La enseñanza de la Historia de México en la escuela preparatoria no.2 del estado de Chiapas. Algunas reflexiones y sugerencias.*

Hay que reconocer que en el estado de Chiapas aún es precario el interés de los investigadores por abordar la enseñanza de la historia. Ello se hizo presente al intentar la búsqueda de las producciones que al respecto han elaborado los integrantes de los cuerpos académicos reconocidos por el CONACYT. Son pocos los esfuerzos que se han hecho visibles en la investigación relacionada con las problemáticas de la historia. Los investigadores reconocen estar en procesos de formación o haber llegado a ella de manera lateral y obligados por el ejercicio de la docencia de esta asignatura. Es decir, la necesidad de investigar les llega de cuestionar la propia práctica.

1.4.4 Visiones derivadas de los trabajos de investigación locales

Así, de los trabajos compilados (ponencias) y entrevistas realizadas, se presenta un análisis en el que se intenta identificar las finalidades, los contenidos a enseñar y perspectivas que orientan la enseñanza de la historia, de acuerdo a los investigadores que han trabajado la temática.

Sin duda alguna, hay una intención teórica¹⁸ por cambiar el rumbo de la enseñanza de la historia, sea ésta de México, de Chiapas, Universal, Contemporánea, Prehispánica o cualquier otra, cosa que se refleja en el hecho de que se reconozcan los problemas por los que atraviesa ésta:

1. Ausencia de identidad, al reducir el aprendizaje al proceso de memorización y no incluir el proceso de reflexión, limitando la utilidad del conocimiento de la historia a

¹⁸ De la práctica no podemos hablar aquí, ya que para ello se requeriría de la observación de la práctica educativa de los investigadores entrevistados. Sin embargo, sí puede darse algunas conclusiones desde lo que los propios investigadores interpretan de las mismas.

la resolución de un examen, provocando que se confundan fechas, nombres, eventos, etcétera.

2. Enseñanza aburrida y tediosa.
3. Ausencia del reconocimiento de que no hay una sola teoría de la historia, sino muchas. Al interior de la historia hay corrientes teóricas diversas, aunque los alumnos reclaman una visión unitaria.
4. Limitación o ausencia de textos adecuados al contexto en la que vive la población. (*chiapaneca, marginada, indígena, etcétera*).
5. Enseñanza de los mismos temas en todos los niveles educativos, con las mismas estrategias.
6. Ausencia de historias regionalizadas. Hay una mayor preocupación por la historia nacional antes que por la historia local.

Uno de los problemas que los investigadores entrevistados, identifican como generador de la ausencia de identidad de la enseñanza de la historia es la relatividad y poca certeza de los contenidos que se enseñan. En historia nada está dicho ni es exacto, todo puede ser, aún si cuenta con información verídica y de primera mano de cada acontecimiento. Así, se explica el siguiente ejemplo:

... Un ejemplo de los problemas de la historia es cómo en los textos oficiales se ha resuelto la pregunta *¿quién descubrió América?* En ellos se dice que Cristóbal Colón, pero también pueden ser los vikingos, o los primeros pobladores que llegaron de Asia a América. Es cuestión de enfoques que no se explicitan ni se ponen a discusión (IE4, 2006).

Una vez reconociendo las problemáticas, ¿cuál es entonces la finalidad o finalidades con las que se debe de enseñar la historia?, ¿qué hago con los datos que tengo? Uno de los entrevistados afirma: “en este mundo de horror y náusea..., simplemente para darle sentido a todas las acciones de este mundo contemporáneo, para comprender sus

distintas supercomplejidades en el mundo complejo. Aunque suene a redundancia” (IE4, 2006).

La importancia de la historia está articulada con la búsqueda y el encuentro del sentido de la vida. No es un adorno que hay que colgarse en el cuello, sino una explicación acerca de cómo hemos llegado a ser lo que somos. La historia, además de información, es interpretación; y las interpretaciones a veces son más poderosas que el creer historias verdaderas o falsas. Aquí es donde cobra sentido el papel del educador, quien debe propiciar el análisis crítico de las fuentes historiográficas, que cuestione los intereses que están detrás de la historia contada; y no que se quede en la mera repetición de los textos. El docente de Historia “necesita estar actualizándose y ser muy crítico de las historias mentirosas, por ejemplo, eso de que Colón descubrió América. Si no hay una inquietud por reformular nuestro conocimiento, es cuando somos repetitivos, repetitivos y repetitivos” (IE3, 2006).

Para quienes están interesados en investigar ¿qué pasa con la enseñanza de la historia?, esta asignatura necesita sortear algunos *retos*. Mismos con los que se concuerda en esta investigación.

Por un lado, hay que dignificar el conocimiento de la Historia. Esto debido a que muchos creen y afirman que está fácil porque ya está dividida por periodos; pero, ¿será tan sencillo? Es común y normal que nos enseñen los nombres de los héroes (todos en el mismo costal), no nos dicen quién mató a Villa. Los malos eran los porfiristas, los buenos los villistas, y luego, con la creación de la Constitución somos todos ya muy felices. No nos cuentan la historia local, sólo la nacional, desde una visión unitaria. En vez de hablar de una revolución, hay que hablar de varias. Con ello se dignificará el carácter de la historia. “No podemos cambiar los hechos del pasado, pero sí la interpretación de los mismos. No hay hechos del pasado, hay discursos acerca de los hechos del pasado” (EI3, 2006).

Por otro lado, la historia, ahora es una disciplina con muchas posibilidades y hay que aprovechar los espacios áulicos para formar la conciencia histórica. No basta con sólo

responder a los requerimientos administrativos, hay que construir espacios desde los que la historia no sólo se cuente sino también se analice y se critique.

CAPÍTULO II

La enseñanza de la Historia en el Sistema Educativo Mexicano

En este capítulo se trata de contribuir a la ubicación del contexto en el que se desenvuelve la educación media, en su modalidad a distancia. Por tal razón, en un principio se discute las miradas que los teóricos de la modernidad y de la posmodernidad hacen acerca de la sociedad y su relación con la educación y la historia. Por otro lado, también se aborda cómo ha ido constituyéndose la educación media en el Sistema Educativo Mexicano, enfatizando el papel que ha jugado el área histórico-social y la Historia de México (como asigantura) en los planes de estudio.

El capítulo termina con la revisión de la Educación Media Superior a Distancia y la propuesta para la enseñanza de Historia de México I y II, desde los planes y programas de estudio.

2.1 Cambios curriculares en la educación media. Entre la modernidad y la posmodernidad

La preocupación acerca del cuestionamiento y debilitamiento de la historia en la escuela aparecía como algo aislado entre los investigadores del ramo; sin embargo, poco a poco se ha ido descubriendo que es un problema compartido y propio de la época histórica en la que les ha tocado vivir y construir. No sólo se está cuestionando a la enseñanza de la historia, sino también a las instituciones estatales en general (dentro de las que se encuentra la escuela) y a la historia misma. No hace falta más que adentrarse en los debates de la modernidad y posmodernidad para darse cuenta del momento crucial en el que se está viviendo y aprovechar el momento para contestar las siguientes preguntas: ¿tiene aún cabida *la historia* en estos dos proyectos?, si la tiene, ¿qué tipo de historia debería ser? Antes, desde luego, hay que hacer un alto para explicar qué es la modernidad y posmodernidad para después arribar a una comprensión de *la historia*.

Algunos autores contemporáneos han orientado sus trabajos a la explicación y caracterización de la sociedad en que vivimos. En este intento, se muestra la situación crítica que viven nuestras sociedades. Ante ello los teóricos de la modernidad todavía confían en el consenso, la razón y la posibilidad de construir y realizar algún proyecto global y homogéneo; y otros, los de la posmodernidad, se han desencantado de la sociedad y proponen formas distintas de entenderla, basadas en lo local, regional y plural.

Así Alain Touraine, todavía en defensa de la modernidad, centra su análisis en la cultura. Según él, estamos asistiendo a una etapa de desmodernización, es decir, de la dislocación de la sociedad moderna. Dicha dislocación, ha sido ocasionada por las tendencias globalizantes y homogeneizantes de la economía. Con el nacimiento de la Sociedad nacional, se ha tratado de imponer las mismas formas de vida para todos los habitantes: la racionalidad, traducida en reglas administrativas, sistemas de comunicación y programas de educación únicos. Con la pretensión de los poderes autoritarios por controlar absolutamente a la sociedad, se ha tendido hacia la unificación cultural, negando con ello la diversidad cultural y hasta, destruyendo algunas culturas y sociedades.

Se ha confundido, además, la tolerancia y el laicismo con los valores máximos para la promoción de la ciencia, la razón y la educación; no obstante, estos no son suficientes. Por ello, Touraine se preocupa por la gestión de una sociedad multicultural y la ruptura de la unidad comunitaria (condiciones indispensables para la modernidad) basadas en la comunicación intercultural y el reconocimiento del Sujeto y los sujetos entre sí. Este tipo de sociedad, la multicultural, deberá procurar combinar la diversidad de las experiencias culturales con la producción y la difusión masivas de los bienes culturales; sumar aquello que nos une (acción instrumental) con lo que nos diferencia (identidad cultural).

Aunque acepta que no hay que seguir obsesionados por las esencias, las tradiciones y los absolutos (ya que esto genera la decadencia cultural), puede situarse dentro de los teóricos de la modernidad, dado que cree todavía en la existencia de una posibilidad para salvar al mundo moderno de la desmodernización. En palabras de él mismo: “si la modernidad es, desde su origen, la ruptura entre el mundo de la ciencia y la conciencia, entre el universo de los objetos y el del Sujeto, sólo existe sociedad moderna si se introduce un principio de integración o combinación entre esos dos universos” (2000: 273).

Otro teórico, que de igual forma que Touraine (incluso recuperándolo en algunas de sus explicaciones) se ubica entre los teóricos de la modernidad es Manuel Castells, quien explica el proceso de transformación estructural de las sociedades avanzadas hacia sociedades de la información, generada gracias a la revolución tecnológica de carácter socio-técnico. Las características primordiales son el uso creciente de las tecnologías de la información, la economía global y el cambio cultural (rol de las mujeres, conciencia ecológica, desintegración de las familias nucleares, pérdida de la legitimidad de la división del trabajo, etcétera). Esta nueva sociedad del conocimiento se centra en la generación del conocimiento y en el procesamiento de la información, convirtiéndose el control de la ciencia y la técnica, de las tecnologías, en una fuente de poder en sí mismas, que poco a poco debilitan al Estado.

Castells, confía en que parte del problema es el tipo de teoría con que se ha interpretado a este tipo de sociedad (las postindustriales), basadas en la tradición marxiana que ubican a las fuerzas de producción en el centro del debate (economicistas); por tanto, promueve el surgimiento de una teoría de carácter sistemático, una nueva teoría de la sociedad informacional, el surgimiento de un nuevo paradigma. Esta nueva teoría, debería reconocer el carácter interdependiente y global de la economía, la tecnología y las consecuencias sociales de sus aplicaciones; así como la dificultad que causa la incertidumbre para describirla, analizarla y teorizar.

Manuel Castells, cree que esta historia aún está empezando, aunque con algunos dolores; ya que nuestra especie le ha ganado la batalla a la Naturaleza, logrando el nivel de conocimiento y organización social que nos ha de permitir vivir en un mundo puramente social. Una visión, bastante optimista.

En contraposición a las ideas de la modernidad de Touraine y Castells, se encuentran otros dos autores más que se autodenominan como posmodernos: Heller y Fehér; no entienden a la posmodernidad como un periodo histórico ni una tendencia bien definida, sino como un tiempo y espacio privado-colectivo dentro de la misma modernidad. Se ubican “después de” la modernidad, después de la gran narrativa, de la búsqueda de la universalidad, de los absolutos y desde luego, de las tendencias homogeneizadoras. Critican, por tanto, a aquellos que siguen creyendo que todavía es posible la búsqueda de los “tipos ideales”, de un proyecto europeo, común y único.

En este periodo, ya no hay certidumbres y día a día gana terreno el relativismo total. La tiranía de los postulados que nos decían cómo se debían hacer o decir las cosas han perdido fuerza, impactando en el sistema educativo. La crisis de la educación, se centra en la falta de confianza del alumno en el maestro; éste último ya no es más el sabio o el profeta. Los intelectuales pierden legitimidad, ya no son los prescriptores de la vida social, sino tan solo simples hermeneutas.

Se vive en un mundo desencantado, profundamente problemático, marcado por la pluralidad de espacios y temporalidades heterogéneas, en el que pareciera que todo

está permitido; y sin embargo, pudiéramos encontrar todavía alguna gratificación. Así, los posmodernistas pugnan por la aceptación de la pluralidad de las culturas y discursos, por la cohabitación entre varias narrativas pequeñas, pero sin generar expectativas milenarias.

En tal sentido, Buenfil Burgos (2004), conceptualiza a la posmodernidad de la manera siguiente:

Por posmodernidad aludo a la condición de inteligibilidad que se produce en la articulación de aquellas líneas (rescatables de diferentes planteamientos intelectuales) que tienden al cuestionamiento, debilitamiento, sacudimiento y erosión, desde diferentes campos (*i. e.* ciencias, estética, ética, política, filosofía, etcétera), del carácter absoluto, universal de las bases del pensamiento moderno. Es evidente que una de sus condiciones de posibilidades está dada en el propio discurso de la modernidad, de aquí que no se esté proponiendo una frontera fija, definida, precisa y definitiva que separe dos campos –*i. e.* modernidad y posmodernidad- sino rasgos distintivos de horizontes de la experiencia cultural. De aquí que tampoco se comparta la idea de fin o muerte de la modernidad (2004: 22).

Lo anterior indica que no haya una línea que divida de manera tajante y radical a la modernidad de la posmodernidad. Desde luego, será a partir de los aportes de los teóricos de la posmodernidad, desde donde se aborda la presente investigación, aceptando que estamos viviendo un momento en el que lo que menos hay son certezas, lo queramos o no, lo aceptemos o no. Por tanto, los resultados de la investigación no tendrán la responsabilidad de ser prescripciones, sino solamente un acercamiento, entendimiento y aproximación a nuestra realidad, desde nuestros espacios, perspectivas e historias.

2.1.1 Formación y estructuración de la Educación Media Superior en el SEM

Las instituciones que estructuran al Estado, incluyendo a la escuela, han sido pensadas desde la lógica de la modernidad. Atendiendo a la intencionalidad de elaborar proyectos globales y homogéneos que encaucen la dirección que se cree debe tomar la sociedad. No es gratuito, entonces, que en nuestro país cada sexenio se elaboren y redacten planes nacionales en los que se plasman las necesidades del México ante la modernidad, sus retos y vías de acción, en la versión del grupo hegemónico que toma la dirección del gobierno y el estado mexicanos.

En el caso de la educación, a partir del nacimiento de la Secretaría de Educación Pública, en 1921, cada vez se ha vuelto más compleja la estructura del Sistema Educativo Mexicano, como característica propia de su modernización.

Entonces, en el abordaje de la problemática educativa aquí planteada, representa un imperativo el ubicar a este tipo de educación en el Sistema Educativo Mexicano, conocer su descripción, misión, visión, finalidades, retos presentes, entre otros. Para ello será de utilidad pasar revista a la Ley General de Educación, el Artículo Tercero, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 y algunos documentos propios del Colegio de Bachilleres. Lo anterior, debido a que las acciones educativas dependen de las políticas educativas existentes, no sólo en el nivel discursivo, sino también, y sobre todo, en el práctico. De nada sirve una política educativa de lo más novedosa y revolucionaria, si ésta no es capaz de ser aplicada y garantizar su aplicación.

La Ley General de Educación conceptualiza a la educación como un *medio* o instrumento para la adquisición, transmisión y acrecentamiento de la cultura. Es también un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a transformar la sociedad, determina la adquisición de conocimientos y forma al hombre en el sentido de solidaridad social (SEP, 2003: Art. 2º).

Ahora bien, recuperando los ideales de la Revolución Mexicana de principios del siglo XX, el artículo 3º constitucional establece las finalidades de la educación impartida por el Estado. Ésta “tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser

humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (CPEUM, 2003: Art. 3º).

Sintetizando los fundamentos del Artículo Tercero Constitucional (2003) y el Séptimo de la Ley General de Educación (2003), algunas de las características más importantes que le corresponden a la educación mexicana son:

- Laicidad, ser ajena a cualquier doctrina religiosa,
- Basada en los resultados del progreso científico,
- Democrática,
- Nacional,
- Que contribuya a la mejor convivencia humana,
- Que contribuya al desarrollo integral,
- Que fortalezca el desarrollo de las facultades para adquirir conocimiento,
- Promotora del respeto a los derechos lingüísticos, de la democracia y la justicia,
- Que fomente la investigación e innovación científica y tecnológica, entre otros.

a) La educación media en el SEM

El Sistema Educativo Mexicano está compuesto por tres tipos educativos¹⁹: básico, medio superior y superior; estos últimos, a su vez, se pueden dividir en uno o más niveles educativos²⁰.

La educación media superior, se dirige a los alumnos egresados de las escuelas del nivel secundaria en nuestro país. La finalidad de ésta consiste en fomentar en los estudiantes la adquisición de “conocimientos, destrezas y actitudes que les permitan

¹⁹ El tipo educativo es la “etapa general de educación sistemática cuyo programa completo proporciona a alumnos determinada preparación formativa e informativa... en cada tipo hay uno o más niveles educativos y en algunos de éstos dos o más servicios”. (INEGI, 2000: 359).

²⁰ Se le llama nivel educativo a “cada una de las etapas que forman un tipo educativo. Casi todos son propedéuticos, pero algunos son terminales; es decir, el educando puede cursarlo como preparación para ingresar a otro más adelantado, o bien, al concluirlo ingresar a la fuerza de trabajo”. (INEGI, 2000: 358).

construir con éxito su futuro, ya sea que decidan incorporarse al mundo del trabajo o seguir con su preparación académica realizando estudios superiores” (SEP, 2001: 159). Atiende, principalmente a jóvenes de 15 a 18 años de edad.

Se presta en dos modalidades: bivalente y propedéutico. Esta última es la que nos interesa, puesto que la EMSaD, trabaja en este sentido.

Así, la modalidad propedéutica se diferencia de la bivalente por ofrecer “programas educativos cuyos objetivos son proporcionar una educación formativa integral mediante la adquisición y aplicación de conocimientos y crear en los alumnos una conciencia crítica que les permita adoptar una actitud responsable ante la sociedad” (SEP, 2001: 158-159). Los núcleos que comprenden la formación de esta modalidad son dos: el básico y el propedéutico; el primero compuesto, a su vez, por cuatro áreas: matemáticas, ciencias naturales, histórico-social y lenguaje y comunicación.

Es además, tarea de este tipo de educación, reforzar “el proceso de formación de la personalidad de los jóvenes, constituyéndose en un espacio valioso para la adopción de valores y el desarrollo de actitudes para la vida en sociedad..., también desempeña un papel relevante en el desarrollo de las naciones como promotora de la participación creativa de las nuevas generaciones en la economía y el trabajo, y en la sociedad en los ámbitos de la familia, la vida comunitaria, y la participación ciudadana” (SEP, 2001: 156).

Los organismos encargados de administrar la educación media superior propedéutica son los bachilleratos de las universidades autónomas, los colegios de bachilleres, los bachilleratos estatales, las preparatorias federales, el telebachillerato, el videobachillerato, entre otros. Ello incluye, desde luego a la Educación Media Superior a Distancia, a cargo del Colegio de Bachilleres en nuestro estado. En Chiapas, la Secretaría de Educación también da atención de carácter propedéutico.

b) Estado de la educación media, retos y líneas de acción

En el contexto del siglo XXI y los retos generados a partir de él, el Programa Nacional de Educación señala a tres como los **desafíos** que enfrenta la educación nacional en general: cobertura con equidad, calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje; e integración y funcionamiento del sistema educativo. La base de los mismos está en tres principios fundamentales: educación para todos, educación de calidad, y educación de vanguardia (SEP, 2001: 16).

De manera específica, para la educación media superior se reconoce en el Programa Nacional de Educación *tres problemas y retos principales* a superar:

1. Cobertura con equidad: se acepta que sigue habiendo una cobertura insuficiente y desigualdad en el acceso a la educación media; así como baja eficiencia terminal y planes y programas de estudio y ambientes escolares rígidos que no toman en consideración las necesidades de la diversidad de los grupos a los que se dirigen. Los retos consisten en incrementar la cobertura (poniendo especial atención a las mujeres, grupos étnicos y al fortalecimiento de becas), mejorar la eficiencia terminal mediante el fortalecimiento de programas de orientación vocacional, y flexibilizar el currículo y la normativa institucional.
2. De la calidad: ésta se debe al desfasamiento, exceso de información, diversidad y heterogeneidad del currículo. Influye también, la existencia de personal docente que no cumple con el perfil adecuado, así como la infraestructura deficiente. Se proponen como retos: reformar el currículo desde el enfoque del aprendizaje y la competencia laboral, diseñar programas de formación de profesores de carácter nacional, y mejorar significativamente la infraestructura incluyendo la informática y conectividad de redes. Aquí es donde se propone la ejecución de modalidades abiertas y *a distancia*.
3. De la integración, coordinación y gestión del sistema: los problemas se centran en la poca colaboración e intercambio académico, la desigualdad de recursos, el funcionamiento irregular de las instancias de coordinación, escasa vinculación,

coordinación deficiente con los demás tipos de educación, conocimientos limitados sobre la educación media y su desempeño. Los retos tienen que ver con lograr la cooperación entre escuelas, incrementar la inversión social, asegurar el funcionamiento regular de las instancias, establecer mecanismos de coordinación, impulsar la investigación en el nivel, y establecer un sistema de evaluación (SEP, 2001).

Acerca del currículo, hay una preocupación por la autonomía del mismo; ya que éste está subordinado a la educación superior, y carece de una direccionalidad propia (SEP, 2001:156). Se reconoce, por tanto, la importancia de una reforma curricular, dado que el actual no cumple ya con las expectativas actuales. En este reconocimiento es donde entra en juego y retoma importancia la problemática aquí analizada, puesto que los currícula de historia también experimentan esta carencia; siendo fundamental una revisión y propuesta de reforma curricular. Misión que podría concretizarse con los resultados y avances de la presente investigación.

Nótense las intencionalidades, al menos discursivas, de generar una conciencia crítica y responsable ante la sociedad; es decir, de un individuo que sepa contestar a las exigencias demandadas por este mundo globalizado. Tarea encargada al campo de conocimiento histórico-social y, desde luego la enseñanza de la historia; motivo por el cual no puede vérselos como un agregado más, o simple relleno del plan de estudios; por el contrario, como parte fundamental, aunque no única, para el fomento y desarrollo de una formación integral.

En el caso chiapaneco, el Programa Estatal de Educación 2001-2006, incorpora las preocupaciones y retos del Nacional, aceptando la distancia que separa al estado de los otros del centro, quienes gozan de indicadores más alentadores. Acerca de la educación media, se expone una situación poco favorecedora al no responder “a los retos que plantea la sociedad local y global, la sociedad del conocimiento y el desarrollo tecnológico-científico” (SE, 2001: 131). Algunos de los problemas enumerados son:

- Diversidad de planes y programas de estudio,
- Estructuras rígidas en los planes, en los que se trata de incluir todo el conocimiento humano,
- Dificultades para diseñar metodologías,
- Falta pertinencia, continuidad e integración en las reformas,
- Falta de competencias básicas que permitan a los jóvenes acceder a los códigos de la modernidad, provocando reprobación, deserción y bajo rendimiento,
- Problemas de comprensión lectora, redacción de textos, razonamiento lógico y motivación,
- Inexistencia de evaluación integral, entre otros (SE, 2001).

En atención a ello el Programa Estatal de Educación se propone:

1. Establecer una nueva orientación de la educación media superior mediante una matriz curricular común.
2. Orientación curricular hacia las necesidades de aprendizaje y desarrollo de competencias básicas.
3. Determinar el perfil de egreso de los jóvenes, articulando los conocimientos de la educación básica y que oriente su proyecto de vida (2001: 133)

2.1.2 El Colegio de Bachilleres y el área histórico-social

El Colegio de Bachilleres es la institución encargada en algunos estados, como es el caso de Chiapas, de coordinar y administrar los servicios educativos que se promueven con la Educación Media Superior a Distancia (EMSaD). Se hace necesaria, entonces una revisión de ésta desde su nacimiento, sus planes y cómo se ha introducido el área histórico-social a lo largo de su trayectoria.

A nivel nacional se fundó en 1974, siendo presidente de la República Luis Echeverría Álvarez, como una alternativa diferente a la oferta hasta ese momento

existente de la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Autónoma de México y la Escuela Vocacional del Politécnico. Cuatro años más tarde, el 9 de agosto de 1978 se creó en Chiapas este servicio durante el sexenio de Salomón González Blanco.

En la primera propuesta curricular que tuvo una vigencia de 10 años, el área histórico-social se cursaba a lo largo de los seis semestres del que consta el bachillerato, incluyendo las siguientes asignaturas:

- Introducción a las Ciencias Sociales I (1º semestre)
- Introducción a las Ciencias Sociales II (2º semestre)
- Historia Universal Moderna y Contemporánea (3º semestre)
- Historia de México Moderna y Contemporánea (4º semestre)
- Estructura Socioeconómica de México I (5º semestre)
- Estructura Socioeconómica de México II (6º semestre)

De acuerdo a un análisis realizado por Blanca García Gutiérrez y Federico Lazarín (2006), el tratamiento que se daba a la historia correspondía a un modelo tradicional de enseñanza al separar la historia nacional de la universal. Aún abarcando los mismos periodos: siglo XVIII al XX, no había momentos en los que se entrecruzaran las historias.

En el mes de marzo de 1982, se celebró el Congreso Nacional del Bachillerato Cocoyoc en el estado de Morelos. En este se reunieron diversas instituciones que imparten la educación media superior (Escuela Nacional Preparatoria, Colegio de Bachilleres, Colegio de Ciencias y Humanidades, IPN, Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, Dirección General de Educación Media Superior y Asociación nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior) con la finalidad de sentar las bases y lineamientos comunes en el ejercicio de este tipo de educación (DGB, 1982).

Previendo que el Bachillerato sea el último espacio de educación formal al que los alumnos alcancen a acceder y a estar en contacto con la cultura universal, se propuso el establecimiento de un *tronco común* en el que se proporcione al alumno una cultura

integral básica. Las áreas de conocimiento que hasta la actualidad integran a este tronco son:

- Área de matemáticas
- Área de ciencias naturales
- Área de lenguaje y comunicación
- Área histórico-social²¹

Dando seguimiento a los acuerdos de Cocoyoc, el 28 de mayo de 1982, la Secretaría de Educación Pública firmó el Acuerdo N° 71 (SEP, 1982) en el que se determinaron los objetivos y contenidos del ciclo de bachillerato. En él se especifica y recomienda la estructura curricular del tronco común de los planes de bachillerato.

En el caso del área histórico-social, en la reunión citada, se propuso incluir un curso de las siguientes asignaturas: Historia de México, Introducción a las Ciencias Sociales, Estructura Socioeconómica de México y Filosofía. Todas ellas con una carga horaria de 3 a 4 horas a la semana. En contraposición con otras áreas, a ésta, junto con lenguaje y comunicación, es a la que menos cursos y carga horaria se le asignó.

Atendiendo a las recomendaciones del Acuerdo, en la reforma curricular de 1982 a 1984 al interior de Colegio de Bachilleres, se intentó superar la anterior fragmentación, modificando las asignaturas de historia. De esta se derivaron nuevas asignaturas: Historia de México y Contexto Universal I y II. En el caso de la primera se ubicó en tercer y cuarto semestre. Estas modificaciones “fueron sustanciales en el planteamiento de la enseñanza de la historia..., queriéndose luego –a partir de la reforma programática- ofrecer a los alumnos una visión distinta de la historia de México en relación con el contexto mundial, desde fines del siglo XVIII hasta nuestros días” (García Gutiérrez y Lazarín, 2006: 363).

El programa de Historia de México I, abarcaba desde la formación de la nación mexicana, en 1810, hasta el proyecto de modernización del porfiriato a principios de 1900.

²¹ En la síntesis del Congreso de Cocoyoc que presenta la Dirección de General de Bachillerato, no se especifican los propósitos de cada área, por tanto no se aborda en este texto.

El curso de Historia de México II, por su parte, inicia con la revisión de la Revolución Mexicana hasta el México actual (de 1980, desde luego).

Algunas críticas que recibió de García Gutiérrez y Lazarín (2006) es que ambas propuestas, tanto la de 1974 como la de 1984, planteaban una historia global de larga duración²² del proceso histórico nacional.

Por otro lado, aún cuando se pretende como propósito de formación lograr estudiantes analíticos, críticos y reflexivos, esto no se logra sin un uso adecuado de los temas y estrategias por parte del profesor, así como del acceso a la bibliografía requerida. He aquí un listado de las dificultades, para lograr una adecuada implementación de los programas de historia de 1984, también protestos por García Gutiérrez y Lazarín (2006):

- Planteamiento de una historia global y de larga duración.
- Dificultad de acceso a los textos y a la decodificación de los mismos por parte de los alumnos.
- Dificultad para relacionar el contexto mundial con el local.
- Inexistencia de literatura de la época que acompañe la revisión de los contenidos.
- Se prioriza la perspectiva política en los programas.
- Las corrientes de interpretación histórica sólo se explican escueta y esquemáticamente, debido a la falta de formación docente.
- Eurocentrismo.
- Aunque se proponen muchas actividades y estrategias de aprendizaje, lo cual hace ambicioso a los programas, en estos termina predominando la exposición del profesor que enfatiza en contenidos factuales.

Una tercera reforma se inicia en 1993, impulsada por la Dirección general del Bachillerato derivándose de ahí el Currículum Marco Nacional, que al año siguiente se

²² Siguiendo las palabras de Fernand Braudel.

cambió a Currículum Básico Nacional y es con el que todavía se trabaja en los centros de Educación Media Superior a Distancia²³ (COBACH, 2006) y del que se hablará en el último apartado de este capítulo.

En este nuevo plan curricular el área histórico-social es parte de la formación básica o de cultura general y se ubica a partir del primer semestre (o bloque), concluyéndose en el cuarto. El abordaje que se intenta de las ciencias sociales es “desde una perspectiva sistemática y rigurosa, analizando los fenómenos sociales, políticos y económicos, cuya dimensión se entiende a partir de su ubicación histórica” (DGB, 2006); para ello, además, es necesario apoyarse en la interpretación y reflexión filosófica”. Las asignaturas que dan cumplimiento a lo anterior son:

- Introducción a las Ciencias Sociales (1º semestre)
- Historia de México I (2º semestre)
- Historia de México II (3º semestre)
- Filosofía (3º semestre)
- Estructura Socioeconómica de México (4º semestre)

2.1.3 Nace una nueva modalidad: La Educación Media Superior a Distancia

La educación Media Superior a Distancia (EMSaD, en adelante) tiene sus antecedentes en nuestro país, en las actividades realizadas en mayo de 1996, fecha en que se conformó una comisión encargada de desarrollar la modalidad en Educación Media Superior a Distancia con la participación de la Coordinación general para la Modernización Educativa, la Unidad de Televisión Educativa, la Unidad de Telesecundaria, el Instituto Politécnico Nacional y la Dirección General del Bachillerato. De manera formal, se inicia en 1997, en tan sólo cuatro estados de la República Mexicana. A siete años de su creación, durante el semestre 2005B, eran ya 503 centros a nivel nacional, atendiendo a 45,916 estudiantes.

²³ Aunque en los planteles tradicionales de COBACH y en este año se está implementando una nueva propuesta curricular, el Currículum Básico Nacional todavía es vigente para la EMSaD con los alumnos de tercero a quinto semestre.

Su constitución y puesta en operación, está sustentada en las políticas gubernamentales del sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León, alcanzando su máxima realización en el periodo de Vicente Fox Quesada. Desde luego, están presentes los cambios y políticas que a nivel internacional se han propuesto, con la traducción e interpretación que en el gobierno del país se ha hecho de ellas.

La Educación a Distancia, en palabras de García de Viedna (1997: 12), “... surge por un lado, como resultado de la aplicación de los progresos de las ciencias y de las tecnologías de la comunicación social y por otro, de la necesidad de extender la cobertura de los sistemas educativos formales en sus diferentes niveles o sectores de la población que no tiene acceso a ellos por razones económicas, laborales, geográficas o de edad”.

Se piensa a ésta nueva modalidad como:

... un sistema formal de enseñanza en donde el estudiante se encuentra físicamente separado de la principal fuente de información, estableciendo una relación mediada por la tecnología. En virtud de esta separación física, es necesario poner especial atención en el diseño de programas, con el fin de crear un modelo integrado que considere:

- Materiales específicos para la modalidad
- Lenguajes propios de cada medio
- Evaluación en sus diversas formas (García de Viedna, 1997: 12)

Con ella se pretende ofrecer una alternativa de educación que permita continuar con los estudios de educación media superior, a la población que por circunstancias de trabajo, dispersión geográfica y restricciones de otro tipo no tiene acceso a la educación escolarizada. Por tal motivo, se ha propuesto como *objetivos específicos*:

- a) Disminuir el rezago educativo.
- b) Brindar servicio a recién egresados de secundaria como una alternativa más.
- c) Favorecer la conclusión de estudios de Educación Media Superior, independientemente del grado de avance que presente.

En una entrevista que le fue realizada a Martha Elena Fuentes (en Contextos, 2006: 10), manifestó que el propósito principal que persigue la Educación a Distancia consiste en:

... poder llevar la atención educativa a localidades donde no existe otra opción de este tipo medio superior, por ser comunidades alejadas de las zonas urbanas, que se caracterizan también por tener baja densidad poblacional y ello no hace posible la construcción o instalación de un plantel convencional, dada la cantidad escasa de población y de aspirantes a cursar el bachillerato general.

Por tanto, los centros de servicios deben contar con una población mínima de 30 alumnos de recién egreso y garantizar que en años subsecuentes, se cuente con una población similar de nuevo ingreso, de tal suerte que el Centro de Servicios más pequeño funcione a toda su capacidad con un mínimo de 80 alumnos.

Los centros, en su mayoría, no cuentan con una infraestructura formal, ya que ... se brinda la atención educativa en infraestructura ya instalada, que en muchos casos (se está) trabajando en algunos lugares en construcciones que las instituciones (que) operan la modalidad se han dado a la tarea de promover, pero en otros casos estamos laborando en diversas instalaciones prestadas por las presidencias municipales, en casas ejidales, compartiendo también instalaciones con escuelas telesecundarias, secundarias, e incluso en una que otra escuela primaria. En fin, en espacios que nos dona o nos presta la comunidad (Fuentes, en Contextos, 2006: 10).

El financiamiento de los recursos y apoyos quedan establecidos en un convenio que se suscribe de manera bipartita por parte de las autoridades federales y estatales, así como las autoridades representantes del modelo, cuyas instituciones pueden ser Colegios de Bachilleres o Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos. En este convenio se establece el compromiso de una aportación equivalente entre la federación y el estado para el sostenimiento y operación de los centros.

Dependiendo del número de alumnos, los Centros de Servicios se dividen en tres rangos:

- 21-35 Alumnos (A)
- 36-50 Alumnos (B)
- 51-65 Alumnos (C)

Inicialmente, el modelo se había propuesto de manera no presencial; sin embargo, en la práctica se termina implementado de manera presencial y no a distancia. Esto se debe a que los centros no cuentan con el equipamiento e infraestructura suficiente para que se realice con las características propias de la modalidad a distancia. Esto lo explica la Coordinadora Nacional de EMSaD de la siguiente forma:

... la modalidad no está enfocada a dar el servicio educativo exclusivamente a través de tecnologías de la información y la educación. Para nosotros es muy importante la labor docente. Nosotros estamos trabajando un modelo donde hay profesores, aunque no por asignatura porque se trata de trabajar con los mínimos recursos humanos, pero tenemos un docente por cada campo de conocimiento: uno para el campo de las matemáticas, otro para las ciencias naturales y uno más para lenguaje y comunicación, ... y finalmente un asesor en el campo histórico-social; a partir del quinto y sexto semestre se incorpora un asesor más, que desarrolla los contenidos relativos a las asignaturas de capacitación para el trabajo (Fuentes Torres, en Contextos, 2006: 10).

Esta modalidad educativa, de igual forma que el Colegio de Bachilleres, tiene su *fundamento pedagógico* en los cuatro postulados de la UNESCO (DGB, 2006):

1. Aprender a conocer
2. Aprender a hacer
3. Aprender a vivir juntos y
4. Aprender a aprender

c) Recursos de aprendizaje

Los *recursos de Aprendizaje* considerados como idóneos para trabajar en esta modalidad consisten en: Red Satelital, Internet, Software, Audio Cassette y Material Impreso (guías y antologías editadas por el IPN). De esta forma se sugiere como una alternativa de aprendizaje que combina el uso de diferentes medios.

El aprendizaje se realiza a través de la asesoría individual y grupal, que permite orientar el proceso de formación del estudiante en aspectos académicos, sociales y personales mediante estrategias de aprendizaje, instrucción y evaluación que propician el estudio independiente beneficiando la relación con su entorno y consigo mismo.

La implementación, no ha sido del todo cercana a la propuesta, puesto que se carece de todos los recursos y materiales, tal es el caso de la conexión a Internet y el software educativo. Esto es algo que la misma Martha Elena Fuentes, deja notar en la multicitada entrevista, al señalar:

... estamos tratando de impulsar mucho lo que es la instalación del equipamiento en los centros, con el propósito por un lado de que reciban la señal EDUSAT, a través de la cual nosotros estamos enviando una señal televisiva continua de lunes a viernes, e incluso los sábados, también una barra cultural y una serie de programas culturales en apoyo al currículum. Asimismo estamos impulsando y promoviendo lo que sería la infraestructura para los centros y el servicio de conectividad, ya sea por vía satelital o terrestre... siempre estamos atentos a las necesidades de equipamiento de los centros (en Contextos, 2006: 11).

d) El asesor y las asesorías

La propuesta de asesoría se ha planteado proporcionar en los centros de servicio por personal docente que haya sido formado para desempeñarse en esta modalidad y cada uno desde el ámbito de su competencia de acuerdo a las cuatro áreas de conocimientos que conforman el Plan de Estudios. Dichas áreas son: Matemáticas, Histórico-social, Lenguaje y Comunicación y Ciencias Naturales.

Pero, ¿quién debe ser el asesor?, ¿cómo se le concibe desde esta nueva modalidad? De acuerdo a los fundamentos de este modelo, el asesor ya no debe ser más un transmisor de conocimiento a la usanza tradicional, sino un guía del aprendizaje que realizarán los alumnos. Su papel reside en apoyar al estudiante para “ejercitar su potencial intelectual en la adquisición de conocimientos y de compromiso con el aprendizaje. Para ello, dentro de sus asesorías contará con materiales: impresos, audiovisuales, programas de televisión y software, es decir, el paquete didáctico” (García de Viedna, 1997: 43).

Así ya no se usan los tradicionales términos “maestro” o “clase”, sino de **asesor** y **asesoría**. Dichas asesorías tienen el objetivo de “guiar al estudiante hasta la consecución eficaz de sus metas académicas; fomentar su desarrollo personal y social” (García de Viedna, 1997: 43). Ello incluye la orientación en el aspecto académico-disciplinar y la utilización de estrategias de aprendizaje donde se haga uso de las nuevas tecnologías de la información. Cuestión que obliga al asesor a ser un experto en el manejo de estos recursos o por lo menos a mostrar ciertas habilidades en su uso.

Las asesorías son un servicio de ayuda al estudiante respecto a las dudas del contenido, estrategias de aprendizaje, resolución de problemas y orientación en la visión del material para el logro de objetivos de aprendizaje previamente establecidos en cada una de sus materias y la utilidad de sus estudios en la vida cotidiana. Debe permitir formar individuos analíticos, críticos y reflexivos, induciéndolos al estudio independiente utilizando estrategias de aprendizaje para la construcción de su propio conocimiento.

e) Tipos de asesoría

Se considera que el asesor debe diversificar los tipos de asesoría que brinda a los estudiantes.

1. Psicopedagógica:
 - a) Orienta al estudiante para que conozca la modalidad a fin de programar y organizar su tiempo y actividades.
 - b) Detecta las necesidades académicas que presenta el estudiante conforme a la situación actual.

- c) Realiza un seguimiento de cada estudiante.
 - d) Enlaza las distintas instancias institucionales.
2. Disciplinaria:
- a) Explica y detalla los contenidos de las materias que le competen.
 - b) Explica la metodología propia de la modalidad y de la disciplina.
 - c) Orienta en la utilización del material didáctico y participa en la elaboración del mismo.
 - d) Realiza las evaluaciones correspondientes (43-44).

f) Momentos de la asesoría

En cuanto a los espacios temporales en los que debe brindarse las asesorías, se prevé al menos tres momentos:

1. En un primer momento, el asesor induce al estudiante al sistema, proporcionándole información general de la institución y de la modalidad; con esta *primera función se ofrece la motivación inicial*.
2. En un segundo momento, se da una orientación sobre la importancia de los *contenidos programáticos*, así como sobre las diferentes formas de lograr objetivos de aprendizaje, dando a conocer la ubicación de la asignatura dentro del campo de conocimiento y su relación con otras asignaturas en forma vertical u horizontal.
3. Un tercer momento, consiste en el establecimiento de los recursos y medios necesarios para lograr los objetivos de los contenidos programáticos; el asesor debe realizar actividades de *organización, investigación y elaboración*, tanto de los recursos didácticos como de las técnicas y estrategias más adecuadas para el logro de experiencias de aprendizaje.

Sin embargo, la propuesta enunciada anteriormente, se ha constituido en buenas intenciones no del todo cumplidas, puesto que son evidentes las carencias en la aplicación de esta modalidad, percibida a lo largo de los tres semestres laborando en ésta. Algunas debilidades e inconsistencias identificadas son:

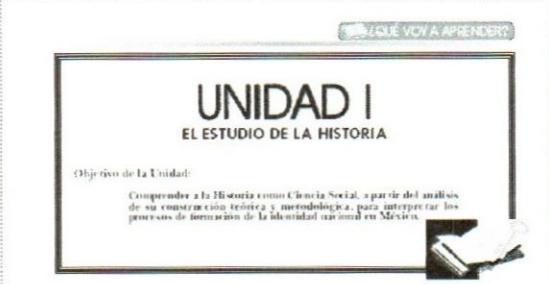
poblaciones urbanas, lo cual exige una educación contextualizada y adecuada al ambiente en el que se desarrolle.

Los programas de cada asignatura son entregados en versión electrónica a cada maestro (según su área de conocimiento) al ser adscritos a algún centro de EMSaD. Dichos programas contienen información acerca de la carga horaria, el núcleo de formación, el campo de conocimiento al que pertenecen, la ubicación gráfica de la asignatura, la fundamentación, el objetivo de la asignatura, cómo realizar la evaluación diagnóstica y un desglose de las unidades con sus contenidos, objetivos, actividades de aprendizaje, apoyos y recursos, la evaluación y la bibliografía a utilizar. En el caso de la bibliografía, unos textos se marcan como básicos y otros como complementarios.

Anexo al programa en electrónico, se vende a cada asesor la guía de los cursos a impartir; una por cada asignatura, en un monto de \$15.00 pesos (del 2006). Cada guía se apega al programa de cada asignatura, añadiendo contenidos introductorios a cada tema; así como actividades de aprendizaje. Las mismas guías también se venden a los alumnos en el mismo precio.

La estructura de las guías contiene:

- Índice de las unidades y temas del curso.
- Presentación en la que se fundamenta y explica la importancia de la asignatura.
- Unidades temáticas en las que se incluyen tres apartados,



¿Qué voy a aprender?

UNIDAD I

EL ESTUDIO DE LA HISTORIA

Objetivo de la Unidad:
Comprender a la Historia como Ciencia Social, a partir del análisis de su construcción teórica y metodológica, para interpretar los procesos de formación de la identidad nacional en México.

¿Es la historia una ciencia social que estudia las sociedades en el tiempo y en el espacio?
¿Qué importancia tiene la historia en la comprensión de la sociedad actual?
¿Qué es la historiografía?
¿Existe una cultura e identidad nacional?

Para que puedas responder estas preguntas e interpretar la información, se te presenta un esquema conceptual. En este esquema, cada una de las preguntas problematiza los hechos y procesos de la historia, mismo que encontrarás al estudiar los temas y al resolver los ejercicios. Los cuales tienen un orden y función que debes seguir para lograr un aprendizaje significativo. Se requiere de tu parte, un compromiso para leer, observar, relacionar e interpretar los hechos y procesos.

7

Apartado ¿Qué voy a aprender? en la guía de Historia de México I.

- El primero, *¿qué voy a aprender?*, presenta el nombre de la unidad, el objetivo a lograr al finalizarla y algunas preguntas generadoras acerca del tema.
- El segundo, *¿cómo aprendo?*, consta de información breve y sintetizada de los temas de la unidad, proponiendo actividades a realizar y textos para leer.
- Finalmente, el tercer apartado *¿qué he aprendido?*, plantea actividades de evaluación y reafirmación de los contenidos.

Para el caso específico de las asignaturas de historia, y de uso exclusivo para la modalidad a distancia, se ha diseñado el siguiente material:

1. Guía de Historia de México I (104 páginas)
2. Cuadernillo de Evaluación de Historia de México I (20 páginas)
3. Antología de lecturas de Historia de México I
4. Guía de Historia de México II (40 páginas)
5. Cuadernillo de Evaluación de Historia de México II (15 páginas)

De acuerdo a cada uno de estos documentos y sus apartados se hará un análisis en el que se identifique las finalidades, contenidos y perspectivas propuestas para la enseñanza de la Historia de México I y II.

2.2.1 Finalidades

Como puede notarse en las tablas 3 y 4, los dos cursos de Historia de México tienen como finalidades la comprensión de los procesos históricos de nuestro país. Sin embargo, esta comprensión se enfoca más hacia lo nacional que a lo regional, local o cercano a los alumnos. Se explicita también la necesidad de generar en el estudiante la asunción de un rol como sujeto histórico. Lo anterior se torna demasiado ambicioso y lejano a la realidad, al incluirse contenidos que abarcan periodos muy largos (esto se enfatizará en el apartado correspondiente a los contenidos).

Tabla 3
Objetivos generales y por unidades de Historia de México I

Objetivos para Historia de México I				
GENERAL	UNIDAD I El estudio de la Historia.	UNIDAD II El México prehispánico.	UNIDAD III Formación y crisis del México colonial (1521-1821).	UNIDAD IV La formación de la Nación Mexicana (1821-1876).
Comprender los procesos históricos que conformaron la identidad nacional, a partir del análisis de la Historia como Ciencia Social; de la sociedad prehispánica y colonial, así como de la formación del Estado Nacional; para asumirse como sujeto histórico y fortalecer los valores nacionales en su relación con otras culturas.	Comprender la Historia como Ciencia Social, a partir del análisis de su construcción teórica y metodológica, para interpretar los procesos de formación de la identidad nacional en México.	Comprender los aspectos culturales que caracterizaron al México prehispánico, a partir del análisis del proceso de formación y permanencia de la organización social de Mesoamérica y Aridoamérica, para interpretar la construcción de la sociedad colonial.	Comprender las transformaciones sociales de la época colonial que dieron origen a la Independencia de México, a través del análisis de la situación social en la Nueva España y la crisis del orden colonial, para explicar los proyectos de nación que se perfilaron.	Comprender los procesos de formación de la Nación Mexicana, a través del análisis de las transformaciones sociales que consolidan la identidad nacional, para explicar la continuidad del proyecto liberal de Nación durante el porfiriato.

Información tomada de Rodríguez Ramos (1998).

Podemos regresar a las críticas que ya se hacían a las dos anteriores propuestas curriculares del COBACH. Si ya de por sí eran demasiado extensos los cursos al considerar los tiempos largos, ahora se ha acrecentado esta debilidad, al introducir nuevos y más amplios temas en los dos semestres que se dedican a la Historia de México. Ello, evidentemente, genera el incumplimiento de los propósitos, por más constructivistas que éstos intente ser.

Tabla 4.
Objetivos general y por unidades Historia de México II

GENERAL	UNIDAD I El proyecto nacional en el porfiriato (1876-1910).	UNIDAD II La formación del Estado Mexicano (1910-1940).	UNIDAD III Consolidación del Estado Mexicano (1940-1970).	UNIDAD IV La crisis del Estado Nacional en el México contemporáneo (1970 - 1997).
Comprender los procesos históricos de México desde la crisis del Porfiriato hasta el México actual, a partir de analizar el desarrollo del Estado Nacional, la industrialización del país, del sistema político y la globalización económica, para explicar las contradicciones del proyecto Nacional en el México contemporáneo.	Comprender la continuidad del proyecto liberal en el porfiriato, a través del análisis de las transformaciones económicas, sociales y culturales así como la crisis del orden porfirista, para explicar la revolución y la formación del Estado Mexicano.	Comprender la formación del régimen político mexicano, a partir del análisis de las contradicciones de la Revolución Mexicana y el sistema político que se instaura, para explicar el México post-revolucionario.	Comprender el proceso de consolidación del Estado Mexicano, a través de analizar las políticas del Estado Nacional, la modernización industrial y sus consecuencias sociales, políticas y culturales, para explicar la crisis de la sociedad mexicana en el mundo contemporáneo.	Comprender las manifestaciones de la crisis del Estado Nacional, a través de analizar sus límites, la crisis del sistema político y la interacción de México en la globalización del mundo actual, para explicar el debilitamiento del Estado-Nación.

Información tomada de García Mikel (1999).

2.2.2 Contenidos

Cada curso está estructurado por cuatro unidades temáticas. Historia de México I propone la revisión de la formación histórica de México, los aspectos teóricos y metodológicos de la Historia, los rasgos culturales del México prehispánico, las transformaciones sociales de la época colonial y los procesos de formación de la nación mexicana hasta los inicios del porfiriato. Esta presunción es demasiado ambiciosa, puesto

que supone la revisión de más de 30,000 años de historia en un solo curso, incluyéndose en la primera unidad el análisis de la historia como conocimiento, momento en el que el alumno tendría que asumirse como sujeto histórico. Sin embargo, esto no será posible en un semestre, puesto que se pierde de vista el objetivo central de la formación de una conciencia histórica, poniéndose mayor atención y énfasis en el contenido mismo que en la formación.

Esto ha sido un constante cuestionamiento por parte de los alumnos y docentes de la Educación Media Superior a Distancia, según se aprecia en los siguientes dos casos:

Alumna 5: Tal vez no entiendo bien por falta de estudio, o tal vez porque los temas son muy amplios.

Maestra 5: Es mucha la información que te piden que veas en el curso, por eso esta vez les repartí las ocho áreas culturales por equipo y así hicieron hasta figurillas de lodo. Sí termino los contenidos, *pero corriendo*. Luego, como los alumnos ya saben que viene el examen de México y es el tercer parcial, ya no quieren hacer las tareas; por eso ahora les impusimos que serán obligatorias como derecho a examen.

Tabla 5.
Contenidos por unidades del curso de Historia de México I

UNIDAD I El estudio de la Historia.	UNIDAD II El México prehispánico.	UNIDAD III Formación y crisis del México colonial (1521-1821).	UNIDAD IV La formación de la Nación Mexicana (1821-1876).
1.1. El quehacer de la Historia. 1.1.1. Objeto de estudio. ● Diálogo entre pasado y presente. 1.1.2. Concepto de Historia: ● Conocimiento ● Acontecimiento. 1.1.3. Importancia y utilidad de la Historia. ● Formación de la identidad regional y nacional. 1.2. Historiografía. 1.2.1. Metodología de la Historia. 1.2.2. Corrientes de interpretación histórica:	2.1. Prehistoria de América. 2.1.1. El paso de Asia al Continente Americano. 2.1.2. Período Americano de los cazadores-recolectores. 2.1.3. Surgimiento de la agricultura. 2.2. Áreas culturales del México prehispánico. 2.2.1. Características culturales de Mesoamérica: ● Diversidad cultural ● Rasgos comunes. 2.2.2. Horizontes culturales: ● Organización social ● Arte	3.1. Formación de la Nueva España. 3.1.1. Discusión sobre el descubrimiento de América. 3.1.2. La Conquista: ● Espiritual ● Material. 3.1.3. La nueva estructura social y la resistencia india. 3.2. La crisis del orden colonial. 3.2.1. El régimen de trabajo colonial. 3.2.2. Las Reformas Borbónicas. 3.2.3. La Independencia de México:	4.1. Constitución del Estado Nacional. 4.1.1. Contradicciones entre los proyectos liberal y conservador. 4.1.2. La Reforma liberal y las corporaciones. 4.1.3. Impacto social y político de las invasiones extranjeras. 4.2. La República restaurada. 4.2.1. Resistencia liberal y popular frente al imperio de Maximiliano. 4.2.2. Impacto social del programa de gobierno liberal. 4.2.3. Contradicciones del grupo liberal en la

<ul style="list-style-type: none"> ● Positivismo ● Materialismo-histórico ● Historicismo. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ciencia. <p>2.2.3. Características culturales de Aridoamérica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Organización social ● Cultura material. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Causas ● Consecuencias. 	reorganización del Estado Nacional.
--	---	--	-------------------------------------

Información tomada de Rodríguez Ramos (1998).

A lo largo de los cursos existe la preocupación por revisar todos los contenidos, ya que al final del mismo la Dirección General de Bachillerato envía una prueba objetiva que corresponde a la evaluación del tercer parcial, equivalente al 20% de la calificación de cada alumno²⁴. Esto implica que los maestros centran más su atención por abordar los contenidos, aunque esto sea a las carreras, demeritando con ello la formación de la conciencia histórica y privilegiando con ello a la información.

Esto también repercute en las percepciones de los alumnos acerca de la importancia de la información *versus* formación, al darle menor importancia a la segunda.

El siguiente curso, Historia de México II, intenta una revisión de los principales procesos de cambio que originaron el proyecto nacional en el Porfiriato, la formación, consolidación y crisis del Estado Nacional hasta el México actual. Desde luego, en este se acortan las distancias temporales, al abarcar la historia de nuestro país a partir de 1876 cuando inicia el porfiriato, hasta la época actual. En total son unos 140 años de acontecimientos históricos. Desde luego, eso no lo hace más fácil; por el contrario, el alumno está obligado a relacionar los sucesos globales con los nacionales y a adentrarse en el uso de la terminología propia de los acontecimientos de actualidad.

2.2.3 Perspectivas de enseñanza

Desde el enfoque conceptual del campo de conocimiento, las Ciencias Sociales se conciben como el análisis sistemático y riguroso de los fenómenos sociales, políticos y económicos, cuya dimensión se entiende a partir de su ubicación histórica. Al hablar de lo

²⁴ En el apartado referente a la evaluación se profundizará acerca de este tema.

histórico nos referimos a un conjunto complejo y contradictorio de comportamientos humanos, en los que cada aspecto de tipo mental, cultural, económico, social y político; se relaciona de múltiples formas con otros. De esta manera, cuando las acciones de los hombres dan origen a cambios, se convierten en el principal objeto de análisis de la historia.

Tabla 6.

Contenidos por unidades del curso de Historia de México II

UNIDAD I	UNIDAD II	UNIDAD III	UNIDAD IV
El proyecto nacional en el porfiriato (1876-1910).	La formación del Estado Mexicano (1910-1940).	Consolidación del Estado Mexicano (1940-1970).	La crisis del Estado Nacional en el México contemporáneo (1970 - 1997).
1.1. México y el imperialismo mundial. 1.1.1. Expansión imperialista y la conquista de mercados. 1.1.2. La inversión extranjera y la incorporación de México al mercado mundial. 1.2. El Estado liberal porfirista. 1.2.1. El sistema político. 1.2.2. La modernización económica. 1.3. Educación y cultura en el porfiriato. 1.3.1. El positivismo y la política educativa. 1.3.2. Expresiones culturales. 1.4. Crisis social y política del régimen. 1.4.1. Partido Liberal Mexicano y su influencia en los movimientos sociales. 1.4.2. Impacto del maderismo y crisis del proyecto porfirista.	2.1. Revolución Mexicana (1910-1917). 2.1.1. Lucha armada y movimientos: constitucionalista, zapatista y villista. 2.1.2. Triunfo de Carranza y la Constitución de 1917. 2.2. Conformación del régimen político Mexicano (1920-1934). 2.2.1. Gobiernos del grupo Sonora (de la Huerta, Obregón y Calles). 2.2.2. El Maximato y la institucionalización del poder político. 2.3. Gobierno cardenista y política de masas (1934-1940). 2.3.1. Consolidación del poder político. 2.3.2. La defensa agraria. 2.3.3. Nacionalización de las empresas.	3.1. Perfil del Estado Nacional. 3.1.1. Sistema político y Estado benefactor. 3.1.2. La política de unidad nacional. El civilismo. 3.2. La modernización industrial del país. 3.2.1. El desarrollo económico y la estructura social. 3.2.2. Del México rural al industrial. 3.3. Los efectos sociales de la modernización industrial. 3.3.1. Desigualdad social y pobreza en el campo y en la ciudad. 3.3.2. Movimientos sociales.	4.1. Los límites del Estado Nacional. 4.1.1. Estado y desarrollo económico. 4.1.2. Sociedad y cultura. 4.1.3. Grupos empresariales y nacionalización de la banca. 4.2. Crisis del sistema político mexicano. 4.2.1. Los procesos de reforma política. 4.2.2. Los nuevos movimientos sociales. 4.3. México y la globalización del mundo actual. 4.3.1. Internacionalización económica y revolución tecnológica. 4.3.2. El TLC y los bloques regionales. 4.3.3. Crisis de la identidad nacional.

Información tomada de García Mikel (1999).

El estudio de la Historia de México se fundamenta además, en la necesidad de conocer y explicar el desarrollo de la sociedad en su dimensión espacio temporal para entender el presente del país. Para comprender la historia de México, manejaremos el concepto “historia” como conocimiento y como acontecimiento. Esto permitirá al estudiante pensar históricamente la sociedad actual y buscar nuevas explicaciones que le ayuden a formarse un criterio propio y actuar en situaciones concretas.

A la Historia se le han dado diversos usos, determinados por ideologías, grupos sociales y regímenes políticos; asimismo, la Historia es útil en la conformación de la identidad del individuo y de la sociedad. En este sentido, el presente programa parte del desglose de los elementos económicos, políticos, sociales y culturales; que contribuyeron a la construcción del concepto de Estado-nación y de la identidad nacional.

2.2.4 La propuesta de evaluación

La evaluación se propone en tres momentos y tipos: diagnóstica, formativa y sumativa²⁵. La primera de ellas trata de indagar qué conocimientos poseen los alumnos al momento de iniciar cada curso, aplicándose un cuestionario anexo al final de cada guía en el que los alumnos pueden encontrar la clave de las respuestas correctas. Dicha prueba, aunque agrega algunas preguntas de reflexión, termina enfocando la atención del estudiante hacia el contenido factual más que en la comprensión, el análisis o la crítica; puesto que las preguntas con opciones múltiples son una constante.

Ahora bien, para la evaluación formativa o de procesos, se plantea una variedad de estrategias: informes, cuestionarios, reportes de investigación en otras fuentes, ensayos, crónicas,

11. El Estado - Nación es una estructura jurídica y política que representa el poder legítimo establecido por el _____ con objeto de presentar las _____.
- A) pueblo ... leyes
 - B) presidente ... costumbres
 - C) ayuntamiento ... aguas
 - D) municipio ... tierras
 - E) gobernador ... tradiciones

Tomado del cuadernillo de evaluación de Historia de México I. (Diagnóstico)

²⁵ Estos tipos de evaluación se sugieren para todas las asignaturas, en todos los semestres. Distinguiéndose según los contenidos y habilidades propias de cada campo de conocimiento.

más la resolución de la prueba objetiva de cada unidad incluida en las guías de evaluación. Esto, en teoría fomentaría en el alumno la comprensión más que la mera memorización y repetición. Sin embargo, salvo el cuestionario, son actividades que en las comunidades rurales no se pueden concretizar, pues los alumnos enfrentan problemas de lectura, redacción y acceso a otras fuentes de información diferentes a las que el docente y la biblioteca del EMSaD ofrecen. Así, se convierten en un mito.

Tabla 7.

Propuesta de evaluación para Historia de México I

UNIDAD I El estudio de la Historia.	UNIDAD II El México prehispánico.	UNIDAD III Formación y crisis del México colonial (1521-1821).	UNIDAD IV La formación de la Nación Mexicana (1821-1876).
<p>Formativa -Elaboración de un informe que exprese:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepto propio de Historia • Importancia de la Historia para comprender el mundo actual • Identificación de la cultura propia de su comunidad a fin de reconocerse como sujeto histórico <p>Sumativa -Resolución de prueba objetiva que incluya:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepto de Historia: como conocimiento y como acontecimiento • Corrientes de interpretación histórica. • Elementos constitutivos de la identidad nacional. <p>-Presentación de una investigación acerca de la historia de su familia, a través de fuentes orales y objetos, donde aplique el método de la historiografía.</p>	<p>Formativa -Elaboración de un informe que incluya: técnicas de la época prehispánica utilizadas actualmente en las actividades económicas de la región.</p> <p>Sumativa -Resolución de prueba objetiva que incluya:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proceso de transición hacia la práctica de la agricultura • Transformaciones culturales a partir del paso del hombre de Asia al Continente Americano • Diferencias entre Aridoamérica y Mesoamérica. 	<p>Formativa -Resolución de un cuestionario sobre las lecturas sugeridas. -Realización de un trabajo de investigación acerca del descubrimiento y la conquista. -Proceso de aculturación durante la conquista.</p> <p>Sumativa -Resolución de prueba objetiva que incluya:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los principales procesos de cambio en la estructura social de la colonia • Las transformaciones sociales en la Nueva España • El impacto de las Reformas Borbónicas en la Independencia de México. 	<p>Formativa -Elaboración de un informe que exprese los elementos que influyeron en la conformación del Estado Nacional.</p> <p>Sumativa -Resolución de prueba objetiva que incluya:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contradicciones entre los proyectos liberal y conservador • Impacto en la formación del Estado Nacional (1821-1876).
<p>Información tomada de Rodríguez Ramos (1998).</p>			

Tabla 8.
Propuesta de evaluación para Historia de México II

UNIDAD I El proyecto nacional en el porfiriato (1876-1910).	UNIDAD II La formación del Estado Mexicano (1910-1940).	UNIDAD III Consolidación del Estado Mexicano (1940-1970).	UNIDAD IV La crisis del Estado Nacional en el México contemporáneo (1970 - 1997).
<p>Formativa</p> <p>-Elaboración de un informe que exprese:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de México al mercado mundial • Contradicciones de la modernización económica. <p>-Elaboración de un informe donde identifique las diferentes expresiones culturales del porfiriato en su comunidad.</p> <p>-Elaboración de un resumen que incluya:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programa del P.L.M. y del Plan de San Luis. <p>Sumativa</p> <p>-Resolución de prueba objetiva que incluya: Sistema político, económico y social del porfiriato.</p>	<p>Formativa</p> <p>-Elaboración de un ensayo con base en los movimientos revolucionarios, que considere:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ideas políticas • Económicas • Sectores sociales. <p>-Elaboración de una síntesis que incluya: La institucionalización del poder político.</p> <p>-Resolución de un cuestionario que incluya:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Política social • Características del Estado • Nacionalismo. <p>Sumativa</p> <p>-Resolución de prueba objetiva que incluya:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Movimientos revolucionarios • Gobiernos revolucionarios <p>Impacto social del cardenismo.</p>	<p>Formativa</p> <p>-Presentación de la crónica que incluya los elementos del análisis requerido.</p> <p>-Redacción de un informe en torno a la industrialización del país y la estructura social entre 1940-1970.</p> <p>-Elaboración de un ensayo breve sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principales movimientos sociales • Impacto social de la industrialización. <p>Sumativa</p> <p>-Resolución de prueba objetiva que considere:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las características del Estado-Mexicano, la estructura del sistema político y las políticas de Unidad Nacional en el período de 1940-1970 • Rasgos principales de la industrialización del país y la estructura social del período. 	<p>Formativa</p> <p>-Redacción de un informe que retroalimente sus conocimientos sobre el papel del Estado en el desarrollo económico, las políticas de modernización y las características del Proyecto Nacional.</p> <p>-Resolución de un cuestionario que incluya:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La modernización económica • Causas del agotamiento del Estado Nacional • Causas que originaron la crisis del sistema político. <p>-Presentación del informe que incluya los elementos de los análisis requeridos.</p> <p>Sumativa</p> <p>-Resolución de prueba objetiva que considere:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones Estado-sociedad en los sexenios de 1970-1982 • Agotamiento del Estado Nacional • Modernización económica entre 1982-1988 • Características de la globalización, la revolución tecnológica actual y su impacto en la pérdida de la Identidad Nacional.
Información tomada de García Mikel (1999).			

El tercer tipo de evaluación, la sumativa se realiza al final de cada periodo parcial (por bimestres). En el caso de la modalidad a distancia, el docente sólo aplica el primer y segundo parcial (con un valor del 80% de la calificación final del alumno), mientras que el tercero se encarga a la Dirección General de Bachillerato (DGB) en coordinación con EMSaD-México. Con éste último se complementa la calificación total del estudiante.

Este tipo de exámenes ha causado polémicas entre los docentes, no sólo del área histórico-social sino también en las tres restantes. La razón principal es que les resta legitimidad en la decisión, generando desánimo en los alumnos al final del semestre, puesto que saben que el maestro no será quien designe una calificación.

Por otro lado, son una prueba de la importancia que se le sigue dando a la información más que a la formación, pues estos exámenes califican sólo conocimientos factuales y no otras funciones del pensamiento más elevadas. Como muestra de lo anterior, he aquí una revisión del reactivo 44 de la prueba final emitida por la DGB:

44. Acuerdos a través de los cuales Estados Unidos reconoce al gobierno de Álvaro Obregón.

- A) San Ignacio
- B) Córdova
- C) Guadalupe-Hidalgo
- D) Bucareli
- E) San Andrés (DGB, 2005: 17)

Este tipo de pregunta no está en relación directa y congruente con los propósitos formativos. Pues en ningún momento pueden rescatarse los elementos de la comprensión que como sujeto histórico ha hecho el alumno. Por el contrario, termina generando índices de reprobación muy altos y un concepto de enseñanza basada en la memorización de datos, fechas, nombres, tratados, entre otros.

CAPÍTULO III

Enseñanza de la Historia en la EMSaD, desde la perspectiva de los docentes

Este tercer y último capítulo tratará de rescatar dos aspectos relacionados con la implementación de los planes y programas a los que se hizo referencia en el anterior. Uno de ellos es el relacionado con la práctica de la Educación Media Superior a Distancia en Chiapas, según algunos directivos del Colegio de Bachilleres. Es este se rescata el contexto de nacimiento, la población atendida, y los problemas que se enfrentan. El segundo aspecto es el propio de la enseñanza de la Historia de México, desde las interpretaciones de los docentes que promueven esta asignatura en la región centro-fraylesca de nuestro estado. Aquí se hará un acercamiento a las concepciones, estrategias, problemas, retos y perspectivas de la historia.

3.1 Nacimiento de la EMSaD en Chiapas

En el estado de Chiapas la modalidad de Educación Media Superior a Distancia (EMSaD) se incorpora a partir del semestre 2002-B, en el mes de septiembre; aunque es un proyecto que se empieza a gestionar desde el 2000, año en que inicia sus funciones como gobernador el Licenciado Pablo Salazar Mendiguchía.

El financiamiento del programa lo hace la Secretaría de Educación Pública a través del Colegio de Bachilleres de Chiapas. Este financiamiento incluye la dotación del material didáctico (pizarrones, plumogis, sillas, computadoras, televisores, etc.) y el pago de salarios al personal docente, administrativo y de servicios; sin que ello incluya la obligación de construir la infraestructura escolar. Esta última queda a consideración presupuestal del estado, municipios y la comunidad misma en la que se cree el servicio. Esto genera que la mayoría de los centros se ubiquen en las casa ejidales, casas-habitación rentadas o prestadas o en las instalaciones de otras escuelas (primarias o telesecundarias), siendo pocos los que cuentan con una infraestructura formal y adecuada.

De acuerdo a las voces de los informantes, la EMSaD en Chiapas surge “como un diseño original de la SEP para la mayoría de los estados de la República” (CRCF) y “como respuesta al reclamo social de que las escuelas estén a alcance de todos” (JM2)²⁶. La razón principal, es plantear la sustitución de los telebachilleratos y atender a los rezagos educativos con una modalidad de educación diferente y prometedora.

Lo anterior está en relación directa con los propósitos con los que se crea la modalidad a distancia:

1. Crear escuelas en lugares donde la normatividad actual de la SEP no permitiría (por cuestiones presupuestales) abrir una escuela. Esto quiere decir que, con la participación de la presidencia municipal y la localidad, la SEP o el COBACH se pueden ahorrar recursos para fortalecer este subsistema, que en los planteles tradicionales lo obligaría a gastarlo en construcción de aulas y laboratorios (CRCF, 2006).

²⁶ Se usarán los siguientes códigos: CRFC, JM1 y JM2 para referirnos, en el primer caso, al coordinador de la región centro-fraylesca y, en los siguientes, a los jefes de materia. Estos últimos diferenciados por un número anexo.

2. Abatir el rezago educativo, tan grande que había en el estado. Bueno todavía lo hay (JM1, 2006).
3. Surge como alternativa para lograr que la educación llegue hasta los lugares más apartados, que por circunstancias del medio no permite que ellos puedan venir a las zonas urbanas. El EMSaD trata de rescatar a comunidades marginadas y de difícil acceso (JM2, 2006).

Pero ¿cómo se entiende esta modalidad de educación?, ¿la transferencia del modelo original se hace linealmente?, o ¿existen propias reinterpretaciones entre los actores que ejercen cierto nivel de autoridad en la misma? Para ello se entrevistó a un coordinador y dos jefes de materia que se desempeñan en la región centro-fraylesca en la administración de los centros de EMSaD y planteles de Colegio de Bachilleres de Chiapas.

La educación a distancia es entendida y significada como un “sistema pertinente para localidades donde egresan pocos alumnos de secundaria, estructurada con mayor eficiencia académica en comparación con los telebachilleratos tradicionales” (CRCF, 2006). La eficiencia académica se refiere a que por grupos hay cuando menos cuatro docentes (uno por campo de conocimientos). Esto se supone como mejor en comparación con el modelo de telebachillerato, espacio donde un solo maestro atiende a un grupo, obligándosele a enseñar todos los campos de conocimiento (comúnmente denominado todólogo), demeritando la calidad de los contenidos, pues es impensable que alcance a dominarlos en su totalidad.

De acuerdo a las formas de enseñanza, también se le concibe como “centros educativos... [en los que] se educa por canales televisivos, red edusat, asesorías. Hace uso de los medios necesarios a distancia. No es tan formal como los planteles tradicionales (JM1, 2006). Esto último, desde el modelo formal, ya que el entrevistado acepta que no es realmente así.

Al final de cuentas, y apartándose del discurso formal, los mismos coordinadores y jefes de materia aceptan que este modelo no se está trabajando como se ha propuesto originalmente; tornándose presencial en vez de ser a distancia. Esto se debe, principalmente a las condiciones físicas, escolares y presupuestales deficientes. Por tanto,

puede decirse que hay readecuaciones y reinterpretaciones al modelo en la práctica pues se acepta que sólo el nombre hace referencia a la “modalidad a distancia”. Así lo señala uno de los coordinadores y un jefe de materia:



Foto 1. Condiciones áulicas de un Centro de EMSaD en Chiapa de Corzo.

Acerca del término “educación a distancia”, el modelo fue nombrado así, pero en nuestro caso no lo es, es presencial; porque las condiciones físicas, escolares y presupuestales no lo permiten (CRCF, 2006).

En el principio se planteó que el alumno fuera autónomo; sin embargo, su administración lo ha implementado diferente. La política incluyente de los municipios, COBACH y comunidades terminan por tratarlos igual. Deberían tratarse de forma diferente. Por ejemplo los exámenes que vienen distintos a nuestra realidad, ello es porque no se pasan los videos que marca la educación a distancia, y a veces ni las guías se trabajan (JM2, 2006).

Cuando se señala que había intenciones de que el alumno fuera autónomo, se hace referencia a que en los modelos a distancias el alumno trabaja con su material, en solitario y a su propio ritmo, acudiendo a asesorías cuando así lo requiera. Sin embargo, en Chiapas las clases se desarrollan de igual forma que un Colegio de Bachilleres, de lunes a viernes y de 8 de la mañana a 3 de la tarde. Además, el material no es suficiente ni adecuado como para que funcione según la idea original (expuesta en el Capítulo II).

Algunos problemas detectados en relación con la implementación de la modalidad, según los entrevistados son:

1. Como es un sistema nuevo, se está probando, pero son muy idealistas, ambiciosos y lo que tal vez se tienen planeado para 5 años se haría en 25.
2. Es un proyecto pionero, bueno para un país pobre como el nuestro. Salpicado de 1000 incongruencias: una de ellas es el sueldo de los asesores.

3. Los materiales y recursos son insuficientes e inadecuados para implementar una educación a distancia, por ejemplo: aulas, Internet satelital, televisores, red Edusat, laboratorios, material didáctico, etc.



Foto 2. Condiciones áulicas de un Centro de EMSaD en Chiapa de Corzo.

4. Los vicios culturales que vienen desde antes. En las comunidades rurales es poco factible el desarrollo de aptitudes favorables para el estudio independiente.

5. Realmente no hay nada escrito, hay vacíos normativos que no clarifican las responsabilidades y derechos de los docentes adscritos a la EMSaD.

6. Los encargados del área de Lenguaje y Comunicación tienen campos distantes cuando se involucra a Inglés e Informática con el Taller de Lectura y Redacción. Regularmente, si el maestro domina Inglés y Taller, tiene dificultades con Informática, y viceversa.

Algunos obstáculos que generan dichas problemáticas, están en relación directa con condiciones procesos macrosociales, fuera de lo educativo y que escapan a los actores de la educación. Uno de ellos es la falta de crecimiento en el número de grupos por la baja demanda; ya que un buen porcentaje (un 40%, aproximadamente) de los egresados de las escuelas telesecundarias no continúan sus estudios, aún cuando cuenten con el apoyo del programa "oportunidades". Entre las causas relacionadas con esta decisión está la edad en que los jóvenes contraen matrimonio, incorporarse a las actividades productivas de la comunidad, poca credibilidad en la escuela, alta migración y emigración hacia Cancún o los estados del norte, etc.

Por otro lado, está la inadecuada relación entre centro de EMSaD y su comunidad, vinculado a que los maestros no adquieren inmediatamente la legitimidad por

ser muy jóvenes para ser “maestros”. Los padres de familia muchas veces creen que son pasantes y por tanto no quieren que se experimente con sus hijos.

A su vez, por la relativa precocidad del programa, no hay personal formado y especializado en los usos adecuados de los materiales y metodologías que éste impone. Falta capacitación con pertinencia tanto a profesores como administrativos, de manera que las acciones sean reales y aplicables a los contextos rurales.

Otro problema relacionado, es la escasa articulación entre las comunidades y las autoridades municipales para ayudar a la construcción de la infraestructura escolar. En la mayoría de los centros se aletargan las negociaciones y en el mejor de los casos las edificaciones se hacen por etapas, construyendo edificios que todavía no se pueden utilizar en forma óptima.

Corresponde el momento para hablar de los logros y beneficios que los coordinadores y jefes de materia nota con el trabajo de este tipo de centros se pueden enumerar.

Aunque este tipo de servicios no se aplique como se había propuesto en un primer momento, sin lugar a duda constituye una opción ante los problemas de cobertura de la educación media superior en México y Chiapas. En un lapso de 4 años se ha elevado considerablemente el número de localidades que ahora cuentan con un bachillerato, 69 en total. Ello ha contribuido a que sirva de mucho, ya que alumnos que no tenían escuela de este nivel, ahora están en universidades de reconocimiento y pueden aspirar a otros niveles educativos.

No obstante que la infraestructura no es la más adecuada y suficiente, sí ha habido crecimiento en este sentido, pues las comunidades en las que se instalan los centros cuentan mínimamente con unas 30 computadoras, televisores y un minilaboratorio de química.

Estos modelos, por situarse en poblaciones de aproximadamente 2500 habitantes, pueden generar y están generando una cultura de autogestión o autoconstrucción de sus propias instalaciones, que influya entusiasta y prósperamente en la organización de actividades culturales, deportivas, cívicas de su población, entre otras.

Desde luego, hay **posibilidades** que pueden ser aprovechadas. El personal joven es una de ellas; ya que podría permitir la innovación con personal nuevo, no maleado por viejas prácticas, gente con entusiasmo que pusiera en marcha los nuevos modelos. Siempre y cuando se les formara y permitiera espacios flexibles y de diálogo. El que no haya muchos lineamientos escrito, también se convierte en una posibilidad. Puesto que podrían explorarse nuevos terrenos.

3.1.1 Contexto y/o población a la que se dirige

El éxito de una propuesta depende mucho de la adecuación que se haga de ésta con el contexto al que se destinará; motivo por el que es indispensable el conocimiento éste. Un plan que no considere las condiciones situacionales, estará condenado a quedar en el mero discurso y a no trasladarse a la práctica. Por tanto, aquí se aborda algo acerca de la población y contexto al que se dirige la modalidad de EMSaD en Chiapas.

Propio de la geografía chiapaneca, tan accidentada, se atiende a población dispersa, en comunidades rurales o semi-urbanas (CRCF, 2006), incluyéndose tanto poblaciones mestizas como indígenas (todas con los mismos programas, recursos y normatividades). Al respecto se reconoce lo siguiente:

Al inicio era para totalmente zona indígena. Eso es lo formal, lo que se puede decir, pero realmente en el estado no funciona así, ya que también se destina a zonas mestizas. Pero eso no se puede decir (JM1, 2006).

Esto supone que las condiciones culturales y contextuales cambien de localidad a localidad; sin embargo, en su gran mayoría son habitantes de escasos recursos, donde hay algún centro regional (compuesto de varias comunidades) que soliciten el servicio.

Para autorizar la creación de un centro hay ciertos requisitos que deben cumplirse, entre los formales se encuentran:

- Hacer una solicitud por escrito avalado por los habitantes de la comunidad.
- Disponer de algún terreno de por los menos dos hectáreas de extensión para el asentamiento de la escuela.
- Tener una influencia regional que le permita captar cuando menos a 25 alumnos por año y que no exista otra opción similar en una vecindad inmediata (CRCF, 2006).
- Realizar un estudio de factibilidad que depende de no tener centros educativos cercanos del mismo nivel y sí demanda suficiente del nivel secundaria, de la zona de influencia (varias comunidades); así se abren, si no, no (JM1, 2006).

Desde luego, hay quienes afirman que las exigencias son “desconocidas, regularmente políticas que depende de la disponibilidad del gobierno, a través de la Secretaría de Educación y el COBACH” (JM2, 2006), pues hay comunidades que contando con los requisitos formales no se les autoriza la creación.

De una u otra forma, cumpliendo o no los requisitos, hasta la fecha son ya 69 los centros de creados, bajo la administración financiera y académica del Colegio de Bachilleres de Chiapas. Estos a su vez se han dividido en 6 coordinaciones regionales, representadas en la siguiente tabla.

Tabla 9. Distribución de los Centros de EMSaD en el estado de Chiapas hasta el semestre 2006-A.

Coordinación	Centros de EMSaD	Municipios atendidos
Centro-norte	11	Ocoatepec, Chapultenango, Ixtapangajoya, Francisco León, Amatán, Coapilla, Simojovel, El Bosque, Huitiupán y Pueblo Nuevo.
Centro-frailesca	11	Nicolás Ruiz, Jiquipilas, Tecpatán, San Lucas, Cintalapa, La Concordia, Chiapa de Corzo, Villaflores, Siltepec y Ocozocuatla.
Altos-fronteriza	16	Tenejapa, La Trinitaria, Maravilla Tenejapa, La Independencia, Las Margaritas, Zinacantán, Benemérito de las Américas, Frontera Comalapa, Amatenango de la Frontera y Mitontic.
Selva	13	Ocosingo, Tila, Chilón y Sabanilla.
Norte	10	Palenque, Ocosingo, Salto de Agua, Palenque, Benemérito de las Américas y Simojovel.
Costa	8	Tonalá, Bejucal de Ocampo, Mapastepec, Siltepec, Tapachula, Pijijiapan, Escuintla y Cacahuatán.

Fuente: Coordinación EMSaD, Chiapas, 2006.

De la tabla anterior, municipios como Chilón, Ocosingo, Las Margaritas, Ocoatepec y la Independencia cuentan con más de un centro, cuestión que genera que en ella no coincida en número de centros con el de los municipios. Estos centros se han incorporado a las formas administrativas que con anterioridad ya se operaban en el Colegio de Bachilleres, motivo por el que cada región no solo atiende centros de EMSaD, sino también a los planteles tradicionales de COBACH que ya tenían encomendados.

Se pondrá mayor atención a la región centro-frailesca; ya que abarcar a todo el estado sería una tarea titánica, que no podría realizarse a profundidad en el trabajo de tesis, dada la complejidad en la composición del estado de Chiapas, los tiempos y los recursos para la investigación.

La implementación de la modalidad a distancia, sobre todo para nuestro estado se plantea como una opción de educación para aquellas personas que por la falta de recursos económicos, así como lo alejado de centros escolares establecidos, no pueden acceder a la educación media superior. Hacerlo, representaba enviar al alumno a un ambiente totalmente desconocido para él, además del endeudamiento y sacrificio de los padres. Con ello se contribuye específicamente al rubro de cobertura de la educación. Pero es necesario indagar acerca de su funcionamiento y los resultados que podrá presentar a futuro.

3.1.2 La región Centro-frailesca

La Coordinación de la región centro-frailesca la componen los municipios de Tuxtla Gutiérrez, Chiapa de Corzo, Ocozocuatla, Cintalapa, Villaflores, Acala, la Concordia y Siltepec. Está a cargo de la misma el Ing. Pablo Ernesto Gutiérrez González y se compone por 13 planteles de Colegio de Bachilleres y 11 Centros de EMSaD.

Tabla 10. Centros de EMSaD en la región Centro-frailesca

N/P	Centro de EMSaD	Municipio
1	54 Nicolás Ruiz	Nicolás Ruiz
2	77 José María Pino Suárez	Jiquipilas
3	80 Francisco I. Madero	Tecpatán
4	92 San Lucas	San Lucas
5	101 Rafael Cal Y Mayor	Cintalapa
6	111 Rizo De Oro	Cintalapa
7	116 Julián Grajales (Jiquipilas)	Jiquipilas
8	118 El Palmar	Chiapa de Corzo
9	123 Cuauhtémoc	Villaflores
10	132 Capitán Luis A. Vidal	Siltepec
11	136 Ignacio Zaragoza	Ocozocuatla

Fuente: Coordinación estatal de EMSaD

Los municipios de esta región son los más próximos a la capital del estado de Chiapas. Esto no significa que los centros estén tan cercanos, ya que algunos de ellos están a unas 10 horas de camino para llegar a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, lo cual dificulta su acceso.

Las familias que habitan en esta región y a las que se ha destinado algún centro, son regularmente de escasos recursos económicos y con algún grado de marginación, pues no cuentan con todos los servicios básicos (agua potable, drenaje, servicios médicos de calidad), entre otras muchas carencias. La mayoría se dedica a las actividades propias del campo: agricultura y ganadería, motivo por el que no tienen asegurado algún salario fijo o prestaciones laborales.

Los ejidos es una forma de propiedad de la tierra que todavía está presente en estas localidades; por tanto hay formas de organización comunales entre ellos. Esto significa ventajas y desventajas a la vez para los centros, puesto que algunos se organizan para lograr mayores beneficios, mientras que otros limitan el desarrollo de la localidad. He aquí dos ejemplos de los dos casos:

Caso 1 (ventajas):

La gente como vive en un ejido, se une para las cosas que se van a hacer y se da lo que normalmente conocemos como tequio. Por ejemplo para una obra pública, para pavimentar, para hacer algún evento, todos participan. La carretera una parte es terracería, la otra está pavimentada, y eso es porque la gente se une. Cuando algún tramo está mal, rápido se juntan para arreglarlo. Al inicio que llegamos, toda la comunidad nos ayudó, vio donde nos íbamos a quedar y se construyó la escuela de esta forma (DHS1, 2006).

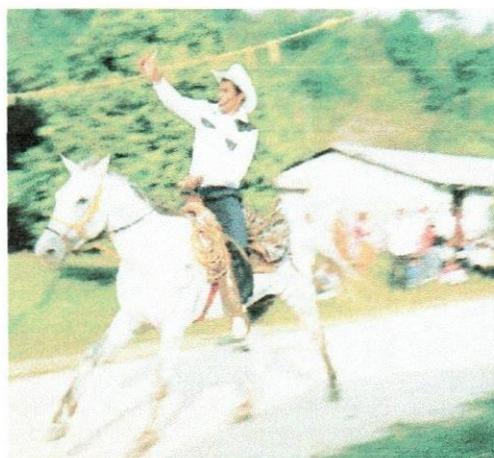


Foto 3. Las ferias son parte de las tradiciones y entretenimientos de los ejidos. Cal y Mayor, Cintalapa.

Caso 2 (desventajas):

Los habitantes son conflictivos, les llaman los garroteros. No se ponen de acuerdo en algo y no dejan que avance la comunidad, por ejemplo en pavimentación, basura y otras cosas. Ya tenían autorizada la pavimentación, pero por no ponerse de acuerdo se la ganó otra comunidad. Ello repercutió en que no quisieran construir nuestra escuela, y es hasta esta semana que empezaron a escarbar para los cimientos. Construirán 3 aulas y 1 baño. Les llevó un año para conseguir el terreno (como de tres hectáreas), hasta que obligaron a un señor a venderlo. Para obligarlo le taparon el agua y le aventaban piedras a su casa (DHS4, 2006).

El trabajo comunitario, desde luego, es un factor que impacta en el avance, estancamiento o hasta retroceso de los servicios escolares. En el caso de la EMSaD se está reflejando, pues al depender de la comunidad y ayuntamientos municipales la dotación de aulas, si no se trabaja coordinadamente y no se construye en tiempo y forma, se acarrean otros problemas relacionados con las malas condiciones áulicas.

Otra característica compartida son las pocas posibilidades y ambientes propicios para la lectura, cuestión que impacta en las aulas. Escasamente se lee, porque los alumnos

no están acostumbrados a la lectura y no tienen biblioteca o acceso a ellas. Eso “hace más difícil el trabajo en la escuela, porque un alumno difícilmente va a leer las lecturas de historia, ya de por sí es un poco pesada la lectura” (DHS1, 2006).

En estos municipios también se están desarrollando el fenómeno de la migración hacia los Estados Unidos, estados del norte o Cancún, Quintana Roo. Los habitantes, en su mayoría del sexo masculino tienen que salir en búsqueda de mejores condiciones salariales. Este fenómeno absorbe también a los estudiantes de los centros de Educación Media Superior a Distancia, quienes han desertado por estas razones o han decidido no ingresar. Reflejo de esta situación nos la narra una de las maestras de un centro:

El EMSaD 101, esta ubicado en Rafael Cal y Mayor, a 65 kilómetros de Cintalapa, Chiapas. Es un lugar de alta marginación, donde las actividades económicas son de subsistencia (agricultura y ganadería), los ejidatarios no reciben salarios, los jóvenes en su mayoría al concluir la telesecundaria no continúan sus estudios, se casan y dedican a las actividades del campo o migran a los Estados Unidos (DHS2, 2006).

3.2 Los asesores del área histórico-social

Es momento de enfocar nuestra atención hacia los asesores (llámeselos también docentes, maestros o profesores) de estos centros. Vale preguntarse ¿quiénes son?, ¿a qué se dedican?, ¿qué funciones realizan en sus escuelas?

De los 11 docentes (uno por cada centro de EMSaD) asignados a la región centro-fraylesca, 6 son del sexo femenino y 5 del masculino; lo cual habla de un equilibrio según los géneros. Son maestros jóvenes recién egresados de las instituciones de educación superior, pues sus edades oscilan entre los 25 y 32 años.

Hay una diversidad de perfiles profesionales, ya que entre ellos se cuentan licenciados en Pedagogía, Sociología, Ciencias de la Educación con especialidad en

Psicología y Contaduría Pública. Ninguno de ellos es historiador²⁷, egresados tanto de universidades públicas como privadas del estado de Chiapas: la UNACH y la Universidad del Valle del Grijalva (UVG).

La mayoría de ellos no posee antecedentes como docente en la educación formal antes de ingresar a la EMSaD, al ser recién egresados de sus licenciaturas. Salvo en algunas excepciones de quienes se han desempeñado en escuelas secundarias como interinos, por lapsos muy pequeños. En todos los casos, esta es su primer experiencia como docentes del nivel medio superior, y desde luego, también en la modalidad a distancia.

A diferencia de los planteles tradicionales de COBACH en los que existen más de dos grupos de alumnos por semestre y varios maestros por áreas (contratados por asignaturas), en los CEMSaD's (Centros de Educación Media Superior a Distancia) existe un solo maestro contratado para cubrir todas las asignaturas de su campo de conocimiento:

- Introducción a las Ciencias Sociales
- Historia de México I y II
- Estructura Socioeconómica de México
- Filosofía
- Metodología de la Investigación
- Administración I y II
- Ética y Valores I y II²⁸

No todas las asignaturas se trabajan en todos los grupos, esto depende del semestre en el que se encuentren, según la estructura curricular. Adicional a este trabajo, también se realizan otras actividades como paraescolares, orientación escolar, asesorías y recientemente la acción tutorial. Esto se ha convertido en una queja de parte de los



Foto 4. La danza folklórica es una de las actividades paraescolares

²⁷ Como ya se mencionó líneas arriba, la convocatoria no contempla a los historiadores (ni a los contadores públicos) para concursar por una plaza como docente del área histórico-social. Sólo se incluye a sociólogos, economistas, psicólogos, abogados, pedagogos y egresados de Ciencias de la Educación.

²⁸ Agregadas a partir del semestre 2006B.

docentes, pues argumentan que son muchas actividades las que se les solicita, sin que ello se refleje en el salario.

Lo del salario es una cuestión que sale a relucir en las entrevistas, veamos dos situaciones:

DHS7:

Doy las clases de todas las materias de esta área. Además, me encargo de orientación escolar, organizar homenajes, periódicos murales, eventos culturales; hasta comprar las playeras de los alumnos para su uniforme. Sin embargo, sólo me pagan 20 horas, como 2300 pesos quincenales (2006).



COLEGIO DE BACHILLERES DE CHIAPAS
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR A DISTANCIA
EMSaD 118, EL PALMAR



HORARIO ESCOLAR DEL ÁREA HISTÓRICO-SOCIAL

SEMESTRE 2007-A

HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:00-8:50	HOMENAJE	MÉTODO 4B	ADMÓN.	ADMÓN.	
8:50-9:40		HISTORIA	MÉTODO 4A	HISTORIA	MÉTODO 4A
9:40-10:30	ESEM 4B	ADMÓN.	ESEM 4B	ESEM 4B	ESEM 4B
10:30-11:00	R E C E S O				
11:00-12:00	ÉTICA II	ESEM 4A	ÉTICA II		ESEM 4A
12:00-13:00	ESEM 4A	ÉTICA II	ESEM 4A	MÉTODO 4A	MÉTODO 4B
13:00-14:00	HISTORIA	MÉTODO 4B	TUTORÍA	DANZA/TEATRO	DANZA/TEATRO
14:00-15:00	METODO 4B		CURSO	CURSO	CURSO

Figura 1. Ejemplo de la distribución de horas de un docente que trabaja 27 horas frente a grupo y tan sólo se le pagan 24. El tiempo restante que aparece como libre debe permanecer en el plantel.

DHS5:

Debo trabajar 28 horas y realmente doy 36, ello incluye orientación escolar y actividades paraescolares. También doy asesorías, que se desarrolla los lunes de 3 a 4 de la tarde (2006).

La contratación se establece por horas, según el número de alumnos que por semestre logre captar cada centro de trabajo. Así, todos los maestros de todas las áreas obtienen un salario similar en un mismo plantel. En la región centro-fraylesca hay quienes están contratados por 20 horas, otros por 24 y unos han llegado hasta las 28. En general, todos deben realizar las mismas actividades y permanecer las 35 horas de la semana en los centros de trabajo.

3.3 Conceptualizaciones acerca de la Historia

Ahora bien, con las cargas ya señaladas anteriormente, ¿cómo conciben los maestros la enseñanza de la historia?, ¿existen significados compartidos? y ¿cómo el medio contribuye a esta definición? Puede identificarse por lo menos dos tipos de las conceptualizaciones: una primera que se fija en la historia macro y reduce la historia a un saber de los grandes hechos y de lo más importante; y otra en la que se visualiza una intención por una historia diferente a la memorística, pero que no tiene una clara dirección. Esto último se debe, en gran parte a la falta de formación (reconocida por ellos mismos) en el campo de la didáctica de la historia. Muchas de las significaciones, estrategias y metodologías se han ido construyendo sobre la marcha misma y en ello, desde luego han influido las cargas administrativas e institucionales. En estas últimas hay buenas intenciones, pero no se sabe muy bien que hacer con ellas o cómo aplicarse en el aula.

La primera de las conceptualizaciones, cercana a la historia macro defiende que la enseñanza de la historia

... debe ser *de aquello más importante* que ha impactado en la vida pública, económica y social. Por ejemplo: Porfirio Díaz. Yo trato de enfocarlos hacia el entorno en el que están los alumnos. Así ellos dan su opinión de cómo hacer valer sus derechos. Porque de repente llegan los políticos y ellos ni opinan, todo lo que les dicen se los creen (DHS4, 2006).

En este tipo de historia tiene mayor peso saber acerca de los hechos más importantes, incluso se exige una revisión de los contenidos de manera que sólo se aborden aquellos que han marcado el rumbo de la nación. Desde luego, hay motivos que originan este tipo de construcciones conceptuales. La principal está relacionada con los programas tan amplios que hay que revisar.

El otro tipo de historia intenta que la enseñanza sea contextualizada, cercana al alumno y, desde luego, con una función importante pues se le concibe como una recuperación del pasado necesaria para la construcción del sujeto histórico que reconozca la situación de su país y de lo que le rodea. He aquí las voces de los actores:

DHS1:

La historia es algo muy importante que deben saber no sólo los alumnos sino todas las personas, por el hecho de que *tiene que ver con el pasado*, la evolución del hombre como ser social e histórico ha tenido que ver mucho con el pasado. Lo que hoy conocemos como la democracia, la participación ciudadana, todo ha sido un proceso que se ha dado desde años atrás. La historia es importante, ya que es un pedazo de lo que viene a ser el pasado (2006).

DHS5:

Es un área de estudio *para formar y construir al sujeto histórico*, a través de reconocer, analizar y reflexionar la conciencia histórica que lo define como sujeto social, político, económico y cultural en el presente, y a la vez se perciba como un ser social que se construye en y construye la realidad de la que es parte (2006).

DHS6:

Pues me parece una materia sumamente importante, ya que a través de ésta los alumnos *pueden conocer y comprender la situación histórica de su país* y por qué no, también *de su comunidad*. Sería aun mucho más interesante que se impartiera la materia de Historia de Chiapas en la que el alumno pueda a través de ésta conocer más a fondo el proceso histórico de su entidad, en los ámbitos político, económico y social (2006).

Este último grupo de significaciones podrían muy bien dirigirse desde un punto de vista más estratégico, si es que se desea una enseñanza diferente de la historia. Podría establecerse espacios de discusión e interacción por academias en las que los propios docentes encuentren y construyan una nueva forma de enseñar historia; tal vez con ayuda de expertos en la materia.

3.3.1 ¿Para qué enseñar historia?

Se hurgó en las finalidades de la historia, en ¿para qué enseñarla? De nueva cuenta, en estas finalidades se destacan los tipos de historia abordados en el subtema anterior: una para informar, la otra para formar.

La historia para informar, está basada en los contenidos y en un uso superficial de los mismos. Pareciera que es una historia para no quedarse callados o ridiculizados en alguna plática. Es un lujo, en palabras de Nietzsche. Veamos el propósito que debiera tener la historia, según una profesora entrevistada:

Para que estén preparados, aunque digan que no es importante, ni útil. Pero cuando vayan a cualquier lugar y estén hablando con personas cultas, habrá alguna plática de la política en la que se critique a los presidentes anteriores. Se van a quedar callados y se van a sentir mal. Luego les preguntarán ¿por qué no opinan?, y se quedarán callados, sin saber, ni opinar, avergonzados. Por ejemplo, acerca del movimiento del '68 o del golpe de estado de Sonora, que no todos saben; entonces se sienten mal en las pláticas. Desde luego, todo aquél que sabe de política sobresale en todo (DHS4, 2006).

La historia, más que para la construcción de un sujeto crítico, es para formar buenos interlocutores o contadores de historias. Esto no es suficiente, pues no integra al alumno al proceso de aprendizaje ni como sujeto histórico; más bien es un sujeto sujetado a los contenidos que tendría que aprenderse para no quedar mal en las discusiones "cultas".

La otra historia, está más encaminada a la formación. Se reconoce la necesidad de formar a los alumnos en herramientas metodológicas que les sirvan para recuperar el

pasado y su comprensión; ayudando al alumno a asumirse como ser social que critica y cuestiona el orden de cosas existentes. La finalidad de enseñar historia consiste en:

...contribuir a la formación humanística de los estudiantes de bachillerato a partir del reconocimiento de ser sujetos que hacen historia. Y comprendan los conocimientos y acontecimientos históricos que definen el presente en el país, el estado y su localidad, que les permita formularse juicios y opiniones sobre lo que acontece en su entorno y realidad social (DHS2, 2006).

Las finalidades están directamente relacionadas con el tipo de individuo a formar. He aquí algunas intencionalidades:

- Un individuo crítico y analítico, para que pueda criticar a la sociedad en la que vive, y entonces poder proponer y ser transformador. Aquí el maestro debe tener una postura, sin que con ello quiera decir que tenga que influir en su alumno, sino simplemente presentar los materiales para que sus alumnos lo puedan criticar y analizar (DHS1, 2006).
- Una persona conciente de su realidad, que participa y opina sobre los acontecimientos en los distintos ámbitos de la vida social, política, económica, y cultural (DHS5, 2006).
- Alumnos críticos, reflexivos y analíticos (DHS3, 2006).
- Un alumno que sea participativo, analítico y exprese sus propias ideas. Ya que en las colonias se dejan llevar por los demás y no tienen una identidad propia (DHS8, 2006).

Ya hablamos del tipo de individuo que los profesores pretenden formar. Ahora ¿para qué le servirá al alumno? Es necesario abordar los beneficios que ellos esperan lograr en el estudiante.

Señala un docente:

Si enseñamos la historia así oficial de datos y fechas, no le sacaríamos ningún provecho. Aquí el provecho está en cómo analizamos la historia para que nos pueda servir para

analizar el presente, y así el alumno pueda ver o proyectarse hacia su futuro, ser un *hombre social, histórico que critique y analice la sociedad. Comprendiendo la historia, haciéndola pedazos para que pueda aprender* (DHS1, 2006).

La historia sería la base para la construcción de proyectos futuros y no sólo para dominar los contenidos. Esto de la mano de “recuperar en los estudiantes la capacidad de asombro y la actitud para cuestionar sobre los hechos humanos y sociales” (DHS2, 2006); “formar en los alumnos buenos ciudadanos (DHS3, 2006).

3.3.2 ¿Cómo enseñarla?

Los docentes (la mayoría con dos años de experiencia en la EMSaD) han desarrollado y vivenciado ciertas formas y estrategias de enseñanza para la asignatura; *tratando de ligar la teoría en textos con la práctica, lo abstracto con lo concreto.*

La mayoría de ellos reconoce que termina implementando actividades que *pueden realizarse con los alumnos, atendiendo al contexto; ya que hay actividades en las guías (como las visitas a los museos) que son irrealizables por la lejanía de las comunidades, los escasos recursos y las restricciones de tiempo.* Esto lo explica un docente al señalar: “si bien es cierto que nos dan un formato para llenar soy de las personas que no se guían de los formatos. Día con día reconsidero lo que dice el formato, cuando llego a clases pienso en otras estrategias” (DHS7, 2006).

Así, en todos los casos se fomenta la lectura como un requisito previo, que además sirve de criterio de evaluación continua para los alumnos. A esta se le suma la lectura comentada en mesas redondas o con preguntas generadoras que vayan más allá de lo que dice el texto.

Se intenta, además, el fomento de estrategias de procesamiento de la información por parte de los alumnos, encomendándoles resúmenes, cuadros sinópticos, mapas y síntesis después de realizar cada lectura. A ello se le suman las discusiones en

plenaria, debates, lluvia de ideas, trabajos de investigación de sucesos comunitarios y estrategias motivacionales.

No a todos les funciona las estrategias implementadas y, estos fracasos, generan sentimientos de frustración en los maestros y maestras. Así lo expresa una asesora que enseña historia: “siento impotencia, desesperación, me hacen pasar corajes. Porque les aplicas muchas técnicas: resúmenes, cuadros comparativos, ejes cronológicos, etc., pero no les gusta” (DHS4, 2006). Desde luego, valdría una revisión profunda del origen u orígenes del disgusto de los alumnos.

Recursos utilizados para la enseñanza

Los planes para los centros de EMSaD han propuesto un paquete de recursos (expuestos en el capítulo II de este trabajo), todos ellos orientados al fomento de la educación a distancia. Sin embargo, los recursos en las aulas siguen siendo los similares a los de los sistemas presenciales, tanto en la enseñanza de la historia como de las otras asignaturas. Los recursos cotidianos siguen siendo los pizarrones (ahora de acrílico), pumogises y los libros de textos (la mayoría en fotocopias).

En pocas ocasiones se recurre a los retroproyectores, a la Biblioteca Digital Encarta y a algunos videos. Videos, periódicos o revistas corren a cuenta personal del docente, quien si los quiere utilizar tiene que conseguirlos por su parte. Esto se debe a la escasez de recursos, sobretodo en bibliografía variada y adecuada a la realidad y situación de las comunidades destinatarias de este servicio.

Acerca de la *red edusat*, ésta ha sido utilizada en nulas o pocas ocasiones. En algunas escuelas ya se ha instalado la red, pero las condiciones áulicas no lo permiten, pues no todos los salones cuentan con un televisor conectado; regularmente sólo se conecta a una sola televisión y el personal docente no está capacitado para hacer un uso eficiente de estos recursos. La situación se complica por los horarios, ya que las transmisiones de algunos programas que se acercan a los contenidos temáticos no

coinciden con los del docente y sus asignaturas. Este es el caso de todas las comunidades, como en el caso siguiente:

Si se estaban recibiendo transmisiones, pero tenemos un problema, tal vez porque no nos hemos organizado en los horarios, de ahí no los hemos utilizado. No he visto siquiera algún programa, no se de que se tratan realmente (DHS1, 2006).

La bibliografía de la que se apoyan los alumnos y profesores es la enviada por la Coordinación de EMSaD y el Colegio de Bachilleres. Ésta no es suficiente para todas las asignaturas, ni para que se trabaje como modalidad a distancia y autodidacta, puesto que no hay ejemplares suficientes para los alumnos. Si estos quieren deben comprar sus fotocopias. El problema de esta bibliografía es que maneja un lenguaje demasiado técnico y abstracto que los alumnos de las comunidades rurales desconocen totalmente, generando así una doble tarea y reto de traducción al contexto del alumno.

Una asesora manifiesta estas contrariedades de la siguiente forma:

Uso los libros que envían, pero no están muy entendibles ni se adecuan bien al programa. Por ejemplo el de Juan Brom. Este libro te da una información y le cortan a los temas. Las preguntas de la guía aunque dicen que las busquen en el libro de Brom, no vienen. Las encuentras más en Encarta y en los libros de primaria. En estos últimos hasta Vicente Fox viene. Ahora bien, en Historia de México I utilizamos la antología que dan, ya que contiene las lecturas del curso. Sin embargo, en ésta hay partes entendibles y otras no. En las áreas culturales hay una parte que te las revuelve. En otra, las pirámides te las mencionan en una unidad y luego vienen en la otra. Entonces, los alumnos tienen que investigar por otra parte, recurriendo a los libros de primaria y secundaria (DHS4, 2006).

Desde luego, el docente puede y tiene oportunidad de integrar su propio material bibliográfico; sin embargo, se ve forzado a revisar los que proponen los programas porque de éstos se elaboran los reactivos que conforman las pruebas del tercer parcial para los alumnos.

3.3.3 Formas de evaluación

Ahora bien, ¿cómo se evalúan los aprendizajes?, ¿cómo se evidencia si hay o no los aprendizajes deseados? Estos procedimientos han sido ya recuperados en el segundo capítulo, sólo que aquí se aborda desde los actores. Se acepta que se sigue la carrera de puntos para poner un número que refleje el avance y aprovechamiento de los alumnos en estas asignaturas. Ello, además es supervisado por los directores y jefes de materia, quienes revisan que se cumplan por lo menos 5 criterios de evaluación, entre ellos una prueba objetiva por cada evaluación parcial; aunque los profesores prefieren plantear preguntas abiertas.

Además de ello, el maestro realiza evaluaciones cotidianas, con el cumplimiento de lecturas y la participación activa de los alumnos.

Cuando uno está evaluando también mira lo que han aprendido o no. Yo generalmente llevo mis notas y registro las participaciones, en el debate, cuando abrimos un tema y el alumno puede relacionarlo con su realidad, pero no son todos los que participan, son unos dos o tres los que lo hacen (DHS6, 2006).

Lo que se evalúan “son los conceptos, pero también tienen que ver mucho cómo el alumno puede hablar sobre el contenido, analizarlo, criticarlo, cómo lo pasa de una forma más compleja a una forma más sencilla. A parte tienen que dominar los conceptos (DHS1, 2006).

3.3.4 Problemas, retos y desafíos

Los problemas que perciben los docentes están relacionados, principalmente con las incongruencias entre la propuesta por formar un sujeto crítico y las limitaciones y restricciones bibliográficas. En los planes hay una tendencia que propone que el alumno sea crítico y reflexivo, pero analizándolos más, los materiales que nos dan y proponen vuelven a caer en la misma historia oficial (DHS1, 2006).

El tiempo y la extensión de los contenidos son otros de los enemigos. Ya que se inicia una revisión en Historia de México I desde la aparición del hombre en América,

pasando por la conquista, la lucha entre liberales y conservadores. Los maestros proponen, por tanto la eliminación de los candados administrativos y la exclusión de algunos contenidos de los programas.

Otros problemas son el disgusto y poco interés de parte de los alumnos por los contenidos de las dos asignaturas. Esto se refleja desde el primer día de clases, “al mencionarles que se abordará la asignatura de Historia, en un principio muestran descontento, aluden que no les gusta leer, y no recuerdan nada, les parece aburrido y además no les sirve para nada como es la matemática” (DHS2, 2006). Las escasas habilidades y falta de hábitos de lectura, son problemas asociados a las deficiencias de la historia:

La falta de hábito de lectura es un problema muy evidente, es más no saben ni escribir bien. Para abatir esos problemas estamos tratando de implementar la lectura en voz alta, en voz baja, a través de los resúmenes, pero ha sido bastante difícil luchar contra eso, porque cuando el alumno no lee no puede aumentar su capacidad crítica y reflexiva. Es fundamental el hábito de lectura (DHS1, 2006).

La forma en la que los alumnos han aprendido historia, también repercute en el aprendizaje, esto es lo que señala uno de los asesores del área:

El problema hasta ahora es empezar a trabajar con alumnos de primer semestre, a quienes más trabajo les cuesta comprender, y es un problema que arrastran desde la educación básica, y que al llegar al nivel medio tenemos que empezar desde cero. Lo que he tenido que hacer, es primeramente motivarlos no nada más en las materias que imparto, sino en todas (DHS3, 2006)

La motivación y esperanza de un proyecto de vida también se vincula a esta problemática. “Les falta motivación. Las causas se deben a que son pocos los que tienen la posibilidad económica, pero la mayoría no. Sólo están por lo del progreso y en vez de que sea para ellos se los dan a sus papás. Además, la mayoría ya sabe que no tendrán la posibilidad de seguir estudiando” (DHS4, 2006).

3.3.5 Propuestas de posibles cambios en los programas

De los mismos docentes se han originado algunas propuestas de cambio y transformación a los planes y programas de estudio. Entre ellas:

1. Readequación de los contenidos de las dos asignaturas, principalmente en Historia de México I. si tan sólo son dos cursos, podría iniciarse el primero desde la guerra de Independencia hasta las Leyes de Reforma. Afirman: “la cuestión del origen del hombre es importante, pero quizá lo quitaría yo, para que diera tiempo de analizar más los otros contenidos” (DHS1, 2006).
2. Agregar contenidos que rescaten la Historia de Chiapas, ya que estos se han olvidado por completo.
3. Los textos de Historia que la Dirección de Bachillerato envía y recomienda, tendrían que revisarse de manera que se centren más en un enfoque narrativo y atractivo que desde un enfoque descriptivo.
4. Anular en tercer examen parcial, por lo menos eliminar el puntaje que para la calificación del alumno se le ha asignado; esto porque es un número elevado de alumnos el que lo reprueba por fomentarse la memorización.
5. Adecuar la redacción de los textos al lenguaje de las comunidades rurales; ya que a los actuales no le entienden los alumnos porque está muy complejo.

CONCLUSIONES

Una vez finalizado (momentáneamente) el proceso de investigación del presente trabajo, intitulado *Cambios curriculares en el nivel medio. La historia como asignatura en la EMSaD*, se construyeron diversas apreciaciones y conclusiones acerca la enseñanza de la historia, su importancia como tema de investigación, su implementación desde las voces de los informantes y los retos de la misma en el momento actual.

La investigación educativa (en general) en nuestro país, alcanza su nivel de constitución sólo a finales de los 70 del siglo XX, consolidándose en los 80. Pese a dicha consolidación, en la actualidad continúan existiendo retos que denotan las debilidades de la investigación (recursos humanos, financieros e infraestructurales; apoyo institucional, líneas de investigación, calidad de las investigaciones, enfoques metodológicos, etc.), mismos que se ven reflejados en el financiamiento de investigaciones en las que se considere el elemento histórico.

De manera específica, en el caso de la investigación educativa orientada a la enseñanza y/o aprendizaje de la historia se concluye que:

- a. La preocupación por esta área se hace visible a finales de los ochenta, según lo revisado en el estado de conocimiento del Segundo Congreso de Investigación

- Educativa, misma que ha experimentado un decrecimiento a lo largo de las siguientes décadas.
- b. Poco a poco el área ha ido perdiendo autonomía, ya que de pertenecer a un área específica ha pasado a formar parte y depender de otros campos.
 - c. Ha transitado de ser un tema central a uno marginal, puesto que en los ochenta eran más los trabajos que se podían contar en relación al mismo, mientras que actualmente son relativamente menos, numéricamente hablando.
 - d. Las investigaciones existentes se han centrado en el análisis de la educación básica, principalmente de la escuela primaria, siendo pocos las dirigidas al nivel medio superior. En ninguno de los casos se encontró alguna investigación que se refiera a la educación media superior en su modalidad a distancia, objeto de estudio de la presente investigación.
 - e. Aunque con miradas y enfoques metodológicos un tanto distintos, pero agrupados en la investigación cualitativa, prevalece una investigación que cuestiona y revela las formas tradicionales y arcaicas con las que se enseña la historia en todos los niveles educativos. Una historia que se torna memorística, con escaso valor y significado para el estudiante, lo cual la pone en tela de juicio y provoca que se le considere como de segundo nivel.

En el estado de Chiapas, la preocupación por la investigación acerca de la enseñanza de la historia es aún precaria. Aún cuando existen Cuerpos Académicos que abordan el elemento histórico, éste se aplica a otros campos específicos de conocimiento, pero no se dirige hacia los problemas de enseñanza y/o aprendizaje de la historia o didáctica de la misma. En las pocas ocasiones en las que se le ha analizado, se ha hecho de manera secundaria, formando parte de anexos a proyectos generales de evaluación curricular y no como un tema central.

En los trabajos estatales que han abordado la problemática de la didáctica de la historia, subyace una intención por cambiar la enseñanza “tradicional” de la misma. Se identifica en ellos los siguientes como problemas inherentes a la enseñanza de la historia:

- a. Ausencia de identidad, al reducir el aprendizaje al proceso de memorización y no incluir el proceso de reflexión.
- b. Enseñanza aburrida y tediosa.
- c. Ausencia del reconocimiento de que no hay una sola teoría de la historia, sino muchas.
- d. Limitación o ausencia de textos adecuados al contexto en la que vive la población (chiapaneca, marginada, indígena, etcétera).
- e. Enseñanza de los mismos temas en todos los niveles educativos, con las mismas estrategias.
- f. Ausencia de historias regionalizadas. Hay una mayor preocupación por la historia nacional antes que por la historia local.

Por otro lado, los recursos humanos formados en las dos universidades públicas del estado (UNACH y UNICACH), no se están incorporando al campo de la enseñanza en historia en la educación media superior, no por decisión propia sino por exclusión. En el caso de la EMSaD, ésta no incluye a los historiadores en las convocatorias para espacios docentes, anulando toda posibilidad de aprovechar los aportes que pudieran generar en la enseñanza. Desde luego, no es que se proponga que sean ellos los únicos formadores, por el contrario, es necesario contar con un equipo interdisciplinario que contribuya a mejorar prácticas en la enseñanza de la historia y del campo histórico-social en general.

Desde las voces de los informantes, se notó la existencia de dos posiciones ante la enseñanza de la historia: una basada en la memorización y en los contenidos de la política, y otra en la reflexión, comprensión y asunción en los alumnos como sujetos históricos que pueden replantear la situación de su entorno. Sin embargo, esta última

presenta limitaciones teóricas, al basarse en la intuición del docente; ya que estos aluden a la falta de formación en el campo, al proceder de perfiles profesiográficos distintos al de la Historia. Esto, significa un reto a superarse en el COBACH, y abre una nueva ruta de investigación y trabajo pendiente.

Hay además condiciones externas a los docentes que generan una enseñanza tradicional, olvidando la reflexión y la formación metodológica en los alumnos, entre ellos:

- a. Incongruencias entre la propuesta formal en la que se pretende formar a un sujeto crítico y las limitaciones y restricciones bibliográficas y administrativas.
- b. El tiempo y la extensión de los contenidos son otros de los enemigos. Ya que se inicia una revisión en Historia de México I desde la aparición del hombre en América, pasando por la conquista, la lucha entre liberales y conservadores hasta el Porfiriato. Los maestros proponen, por tanto la eliminación de los candados administrativos y la exclusión de algunos contenidos de los programas.
- c. Otros problemas son el disgusto y poco interés de parte de los alumnos por los contenidos de las dos asignaturas.
- d. Las escasas habilidades y falta de hábitos de lectura, son también problemas asociados a las deficiencias de la historia:
- e. La forma en la que los alumnos han aprendido historia, también repercute en el aprendizaje.
- f. La motivación y esperanza de un proyecto de vida también se vincula a esta problemática.

El debate y la revisión acerca de la enseñanza de la historia en la EMSaD, momentáneamente tienen que cerrarse, para efectos del informe escrito de investigación; ello no indica que todo se haya dicho ya. Existen posibilidades de abrir nuevas interrogantes y rutas de investigación en torno al tema. Siendo un poco ambiciosos, podría ampliarse este mismo proceso de investigación a una población de docentes más

amplia (a nivel estatal, tal vez; ya que en esta ocasión tan solo se hizo una revisión en la región centro-frailesca de Chiapas). Nuevas y posibles interrogantes podrían ser:

1. Visiones y perspectivas de los alumnos hacia la historia en los diferentes niveles.
2. Cambios conceptuales en los alumnos en los niveles educativos.
3. Cómo se asumen los alumnos ante la historia de su país.
4. Propuestas para mejorar la enseñanza y aprendizaje de la historia.
5. ¿Qué cambios podría generarse en los currícula de historia?

Éstas y otras rutas puede ser posibles, pues como ya se hizo referencia en el primer capítulo de este trabajo, la investigación en esta temática es muy dispersa en nuestro estado y cuenta con muy pocos seguidores.

BIBLIOGRAFÍA

1. AGUIRRE Lora, María Esther (2005). *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*. México. CESU/UNAM/Plaza y Valdés.
2. ARZOLA Franco, David Manuel (1999). "La enseñanza de la Historia en la Escuela Primaria ¿Otra vez la misma historia?" en *Memoria Electrónica del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE-UAA. 30 de octubre al 2 de noviembre.
3. AYALA Gutiérrez, Silvia (2003). "Noción de mundo que se construye en la enseñanza de la historia en el contenido del México Contemporáneo en sexto grado de educación primaria" en *Memoria Electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, SEP-UAG. 18 al 22 de noviembre de 2003, Guadalajara, Jalisco.
4. BOURDIEU, Pierre (1970). "Campo intelectual y proyecto creador" en POUILLION *et al. Los problemas del estructuralismo*. México. Siglo XXI.
5. BUENFIL Burgos, Rosa Nidia (2004). "Horizonte posmoderno y configuración social" en DE ALBA, Alicia (comp.). *Posmodernidad y educación*. México: CESU-UNAM.
6. BURKE, Peter (1999). "Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro" en BURKE, Peter (ed.). *Formas de hacer Historia*. Madrid, España: Alianza Universidad. pp. 11-37.

7. CABRAL Villegas, Lucía Guadalupe *et al* (1999). "Un referente en la enseñanza de la Historia: tiempo vivido y tiempo histórico" en *Memoria Electrónica del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE-UAA. 30 de octubre al 2 de noviembre.
8. CABRERA Hernández, Dulce Ma. (2005). *La investigación educativa en México. Un campo en consolidación*. Mimeo.
9. CASTELLS, Manuel (1994). "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional" en *Nuevas perspectivas críticas de educación*. Barcelona, España: Paidós, pp. 13-54.
10. CEREJIDO, Marcelino (1997). *Ciencia sin ceso*. México: Siglo XXI. Segunda edición, pp.50-157.
11. COLINA Escalante, Alicia y Raúl Osorio Madrid (2003). "Los agentes de la investigación educativa en México" en WEISS, Eduardo (coord.). *El campo de la Investigación Educativa 1993-2001*. México. COMIE-CESU-SEP. pp. 97-120.
12. COUTIÑO Montes, José Dolores (2006). "La enseñanza de la Historia de México en la escuela preparatoria no.2 del estado de Chiapas. Algunas reflexiones y sugerencias". Primer Congreso Estatal de Investigación Educativa: "Estado actual y perspectivas de la investigación en Chiapas. (21 al 23 de junio de 2006). UNACH, INEVAL, IEP, COCYTECH., Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
13. DÉVORA Hernández, Ma. Eugenia. "La enseñanza de la historia en la escuela primaria. Una historia didáctica" en *Memoria Electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, SEP-UAG. 18 al 22 de noviembre de 2003, Guadalajara, Jalisco.
14. DGB (2002). *Documento base para sustentar la propuesta de reforma curricular del bachillerato general (versión preliminar)*. México: SEP, DGB.
15. ELIZALDE Lora, Leticia (1999). "El pensamiento didáctico y la práctica del profesor de primaria respecto de la enseñanza de la Historia" en *Memoria Electrónica del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE-UAA. 30 de octubre al 2 de noviembre.

16. FEHER, Ferenc y Agnes Heller (1998). "La condición política de la posmodernidad", en *Políticas de la posmodernidad. Ensayos de crítica cultural*. Barcelona, España: Península, pp. 149-161.
17. FUENTES Torres, Martha Elena (entrevista). En *CONTEXTOS*, año 2, No. 4. Enero-febrero de 2006. Veracruz: COBAEV, Gobierno de Estado de Veracruz. pp. 10-13.
18. GALÁN Giral, Ma. Isabel. "Colección investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-junio 1996. Vol. 1. Núm. 1. pp. 245-248.
19. GARCÍA de Viedna, Juan Junoy (1997). *Taller introductorio para asesores de Educación Media Superior a Distancia*. México: SEP, IPN, DGB.
20. GARCÍA Gutiérrez, Blanca y Federico Lazarín (2006). "La enseñanza de la Historia en el Colegio de Bachilleres" en GALVÁN Lafarga, Luz Elena (coord.). *Enseñanza de la historia en México*. México, Academia Mexicana de Historia
21. GARCÍA Mikel, Francisco (1999). *Historia de México II. Cuadernillo de procedimientos para el aprendizaje. Versión para fase inicial*. México, SEP, DGB, IPN.
22. GARCÍA Mikel, Francisco (1999). *Historia de México II. Cuadernillo de evaluación. Versión para fase inicial*. México, SEP, DGB, IPN.
23. GUTIÉRREZ Serrano, Norma Georgina (2003). "Comunidades académicas especializadas interinstitucionales de la investigación educativa" en WEISS, Eduardo (coord.). 2003. *El campo de la Investigación Educativa 1993-2001*. México. COMIE-CESU-SEP. PP. 151-168.
24. HELLER, Agnes (1998). "La situación moral en la modernidad" en *Políticas de la posmodernidad. Ensayos de crítica cultural*. Barcelona, España: Península, pp. 9-23.
25. HERNÁNDEZ Jiménez, Martha (2006). *Cambios curriculares en el nivel medio: la historia como asignatura de la EMSaD (avances de investigación)*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Estatal de Investigación Educativa: "Estado actual y perspectivas de la investigación en Chiapas". UNACH, INEVAL, IEP, COCYTECH. 21 al 23 de junio de 2006, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

26. INEGI (2000). *Estadísticas de educación. Cuaderno número 5*. Aguascalientes: INEGI.
27. MORA Hernández, Gerardo Daniel y Estela Ramírez Palacios (1999). "Análisis historiográfico del programa de Historia de México de educación secundaria" en *Memoria Electrónica del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE-UAA. 30 de octubre al 2 de noviembre.
28. PEÑA, Antonio (1995). "La investigación científica en México, estado actual: algunos problemas y perspectivas" en *Perfiles Educativos*. Núm. 67. Enero-marzo, 1995.
29. PLÁ, Sebastián (2003). "El estudiante como autor de la historia en bachillerato" en *Memoria Electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, SEP-UAG. 18 al 22 de noviembre de 2003, Guadalajara, Jalisco.
30. POPKEWITZ, Thomas S. (2003). "La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales" en POPKEWITZ, Thomas S. et al (comp.). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. México: Pomares, CESU, IMCED. (Educación-Conocimiento). pp. 146-184.
31. QUEZADA Ortega, Margarita de Jesús (1999). "Los libros de Historia: contenidos curriculares para la formación de la identidad nacional" en *Memoria Electrónica del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE-UAA. 30 de octubre al 2 de noviembre.
32. RODRÍGUEZ Ramos, Juventino (1998). *Historia de México I. Cuadernillo de procedimientos para el aprendizaje. Versión para fase inicial*. México, SEP, DGB, IPN.
33. RODRÍGUEZ Ramos, Juventino (1998). *Historia de México I. Cuadernillo de evaluación. Versión para fase inicial*. México, SEP, DGB, IPN.
34. SALAZAR Sotelo, Julia (2003). "El valor de la narrativa en la enseñanza de la historia" en *Memoria Electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, SEP-UAG. 18 al 22 de noviembre de 2003, Guadalajara, Jalisco.
35. SANDÍN Esteban, M. Paz (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGrawHill.

36. SCHMELKES, Corina y Martha López Ruiz (2003). "Instituciones y condiciones institucionales de la investigación Educativa 1993-2001, en WEISS, Eduardo (coord.). *El campo de la Investigación Educativa 1993-2001*. México. COMIE-CESU-SEP. PP. 129-149.
37. SE. *Programa Estatal de Educación 2001-2006. Visión de la educación para el 2024*. Chiapas: SE, Gobierno del Estado, 2001.
38. SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México.
39. SEP (2003a). *Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México, D. F.
40. SEP (2003b). *Ley General de Educación de los Estados Unidos Mexicanos*. México, D. F.
41. DGB, SEP, EMSAD (2005). *Cuadernillo de evaluación para las asignaturas de Matemáticas III e Historia de México II*. México, DGB.
42. TABOADA, Eva, et al (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias histórico sociales. Cuaderno 12. La investigación en los Ochenta, perspectiva para los noventa...* México. DIE/CINVESTAV. (Estados de conocimiento).
43. TOURAINE, Alain (2000). *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 165-204 y 273-295.
44. VELASCO Gómez, Ambrosio, "Heurística y progreso de las tradiciones en las ciencias y las humanidades", en VELASCO Gómez, Ambrosio (coord.). *El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades*. México, Siglo XXI, 2000, pp.222-237.

OTRAS FUENTES:

1. COBACH (2006). Historia del Colegio de bachilleres de Chiapas. En <http://www.cobach.edu.mx/historia.php>, consultado el 12 de noviembre de 2006.

2. DGB (1982). Congreso nacional del Bachillerato, Cocoyoc, Morelos. En <http://dgb1.sep.gob.mx/DGB.php?DGBOPC=00001&DGBSOPC=000005&DGBOPCD=0000035>, consultado el 12 de noviembre de 2006.
3. DGB (2006a). Educación Media Superior a Distancia. Postulados pedagógicos. En <http://dgb1.sep.gob.mx/DGB.php?DGBOPC=00004&DGBSOPC=000025&DGBOPCD=0000766>.
4. DGB (2006b). Educación Media Superior a Distancia.
5. ILCE. Guía de Programación Edusat. Red Satelital de Televisión Educativa. SEP-ILCE-DGTVE. Año 9. No. 55. 3ra. Época. Enero-febrero de 2006.
6. ILCE. Guía de Programación Edusat. Red Satelital de Televisión Educativa. SEP-ILCE-DGTVE. Año 9. No. 56. 3ra. Época. Marzo-abril de 2006.
7. ILCE. Guía de Programación Edusat. Red Satelital de Televisión Educativa. SEP-ILCE-DGTVE. Año 9. No. 57. 3ra. Época. Mayo-junio de 2006.
8. ILCE. Guía de Programación Edusat. Red Satelital de Televisión Educativa. SEP-ILCE-DGTVE. Año 9. No. 58. 3ra. Época. Julio-agosto de 2006.
9. ILCE. Guía de Programación Edusat. Red Satelital de Televisión Educativa. SEP-ILCE-DGTVE. Año 9. No. 55. 3ra. Época. Septiembre-octubre de 2006.
10. SEP (1982). **Acuerdo N° 71**, por el que se determinan objetivos y contenidos del ciclo de bachillerato, 28 de mayo 1982, SEP. En <http://sesic1.sep.gob.mx/dgb/anexo2.htm>, consultado el 12 de noviembre de 2006
11. UNACH (1994). Historia: antecedentes. En <http://www.unach.mx/>, consultada el 04 de noviembre de 2006.
12. UNICAH (2006). Licenciatura en Historia. Página de la Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas. En <http://www.unicach.edu.mx/>, consultada el 04 de noviembre de 2006.

ANEXOS

PLAN DE ESTUDIOS PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR A DISTANCIA

BLOQUE I		BLOQUE II		BLOQUE III		BLOQUE IV		BLOQUE V		BLOQUE VI	
ASIGNATURAS		ASIGNATURAS		ASIGNATURAS		ASIGNATURAS		ASIGNATURAS		ASIGNATURAS	
Matemáticas I		Matemáticas II		Matemáticas III		Matemáticas IV		Cálculo Diferencia I		Cálculo Diferencia II	
Química I		Química II		Física I		Física II		Temas Selectos de Cs. De la Salud I		Temas Selectos de Cs. De la Salud II	
Biología I		Biología I		Historia de México II		Estructura Socioeconómica de México		Administración I		Administración II	
Introducción a las Cs. Sociales		Historia de México I		Filosofía		Metodología de la Investigación		Sistemas de Información I		Sistemas de Información II	
Taller de Lectura y Redacción I		Taller de Lectura y Redacción II		Comentario de Textos I		Comentario de Textos II		Bases de Datos I		Bases de Datos II	
Lengua Adicional al Español I		Lengua Adicional al Español II		Lengua Adicional al Español III		Lengua Adicional al Español IV		Aplicaciones Gráficas con Programas Integrados I		Aplicaciones Gráficas con Programas Integrados II	
Informática I		Informática II						Lógica Computacional y Programación		Introducción a las Redes	
FORMACIÓN BÁSICA											

 Matemáticas

 Ciencias Naturales

 Histórico-Social

 Lenguaje y Comunicación

PROGRAMAS DE LA RED EDUSAT PARA LA ASIGNATURAS DE HISTORIA DE MÉXICO I Y II
Se transmiten en el canal 12

Enero-febrero de 2006. Num. 55			Marzo-abril de 2006. Num. 56		
HISTORIA DE MÉXICO II			HISTORIA DE MÉXICO I		
FECHA	HORARIO	PROGRAMA	FECHA	HORARIO	PROGRAMA
10/01/06	10:30 y 15:30	4. Revolución Mexicana y Constitución de 1917.	01/03/06	10:30 y 15:30	3. El culto a la muerte
13/01/06	11:00 y 16:00	6. El marxismo	06/03/06	10:30 y 15:30	4. Origen y organización del México Colonial.
17/01/06	9:30 y 14:30	5. El gobierno de los grandes caudillos	09/03/06	10:30 y 15:30	4. Origen y organización del México Colonial.
19/01/06	10:00 y 15:00	6. El maximato	14/03/06	10:30 y 15:30	4. Origen y organización del México Colonial.
24/01/06	10:00 y 15:00	10. Gobiernos populistas	17/03/06	10:30 y 15:30	4. Origen y organización del México Colonial.
26/01/06	10:30 y 15:30	11. Neoliberalismo en México	22/03/06	10:30 y 15:30	4. Origen y organización del México Colonial.
30/01/06	10:00 y 15:00	3. Tendencias políticas de la Revolución Mexicana	27/03/06	10:30	5. La guerra de la Independencia
01/02/06	9:30 y 14:30	4. Revolución Mexicana y Constitución de 1917	30/03/06	10:30 y 15:30	5. La guerra de la Independencia
03/02/06	9:00 y 14:00	3. Tendencias políticas de la Revolución Mexicana	04/04/06	10:30 y 15:30	5. La guerra de la Independencia
07/02/06	9:30 y 14:30	4. Revolución Mexicana y Constitución de 1917.	07/04/06	10:30 y 15:30	5. La guerra de la Independencia
03/02/06	9:00 y 14:00	5. El gobierno de los grandes caudillos	26/04/06	10:30 y 15:30	5. La guerra de la Independencia
10/02/06	11:30 y 16:30	6. El marxismo			
14/02/06	11:00 y 16:00	7. El gobierno cardenista			
16/02/06	11:30 y 16:30	8. Modernización social			
21/02/06	9:00 y 14:00	9. Milagro mexicano			
24/02/06	11:00 y 16:00	11. Neoliberalismo en México			
28/02/06	9:00 y 14:00	9. Milagro mexicano			

Mayo-junio de 2006. Num. 57			Septiembre-octubre de 2006. Num. 59		
HISTORIA DE MÉXICO I			HISTORIA DE MÉXICO II		
FECHA	HORARIO	PROGRAMA	FECHA	HORARIO	PROGRAMA
03/05/06	10:30 y 15:30	6. Intervenciones extranjeras	05/09/06	10:30 y 15:30	8. Modernización social
10/05/06	10:30 y 15:30	7. Restauración de la República	07/09/06	11:00 y 16:00	9. Milagro mexicano
17/05/06	10:30 y 15:30	8. Historia e identidad nacional.	12/09/06	10:00 y 15:00	10. Gobiernos populistas
24/05/06	10:30 y 15:30	1. Concepciones y métodos de la historia	14/09/06	11:30 y 16:30	11. Neoliberalismo en México
30/05/06	10:30 y 15:30	1. Concepciones y métodos de la historia	19/09/06	10:00 y 15:00	3. Tendencias políticas de la Revolución Mexicana
07/06/06	10:30 y 15:30	1. Concepciones y métodos de la historia	21/09/06	10:30 y 15:30	3. Tendencias políticas de la Revolución Mexicana
14/06/06	10:30 y 15:30	1. Orígenes y desarrollo de Mesoamérica	25/09/06	10:00 y 15:00	3. Tendencias políticas de la Revolución Mexicana
21/06/06	10:30 y 15:30	4. Origen y organización del México colonial.	27/09/06	9:30 y 14:30	4. Revolución Mexicana y Constitución de 1917
29/06/06	10:30 y 15:30	5. La guerra de Independencia.	29/09/06	9:00 y 14:00	5. El gobierno de los grandes caudillos
			4/10/06	9:00 y 14:00	6. El maximato
			6/10/06	9:30 y 14:30	7. Gobierno Cardenista
			10/10/06	11:00 y 16:00	8. Modernización social
			12/10/06	11:30 y 16:30	9. Milagro mexicano
			17/10/06	9:00 y 14:00	10. Gobiernos populistas
			19/10/06	10:30 y 15:30	11. Neoliberalismo en México
			23/10/06	10:30 y 15:30	10. Gobiernos populistas
			25/10/06	11:30 y 16:30	11. Neoliberalismo en México
			30/10/06	10:30 y 15:30	10. Gobiernos populistas

En verano, solo hay programación los sábados y domingos en el Canal 12. No se abordan contenidos curriculares, según Guía No. 58.

A continuación se presenta la cédula de información y guía base para la entrevista a profundidad realizada con los docentes de las asignaturas Historia de México I y II de la zona Centro-Fraylesca.

CÉDULA DE INFORMACIÓN GENERAL

DATOS GENERALES			
EDAD:	SEXO	M	F
CENTRO DE TRABAJO	COORDINACIÓN:		
AÑOS IMPARTIENDO LA ASIGNATURA DE HISTORIA EN LA EMSaD:			
OTRAS EXPERIENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA:			
PERFIL PROFESIONAL:			
NOMBRE DE LA INSTITUCION DE DONDE EGRESÓ:			
CURSOS QUE HA RECIBIDO ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA:			

GUÍA DE ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS DOCENTES QUE IMPARTEN LA ASIGNATURA DE HISTORIA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR A DISTANCIA (EMSaD)

INSTRUCCIONES: la presente guía servirá de base para analizar el estado de la enseñanza de la asignatura "Historia" en la educación media superior en nuestro estado; razón por la que pedimos conteste de acuerdo a su práctica pedagógica. El entrevistado puede profundizar en el tema y aportar nuevos elementos para la discusión.

1. Concepción de la Historia, como asignatura.
2. Finalidades de la enseñanza de la historia.
3. Tipo de individuo se pretende formar con los contenidos de esta asignatura.
4. Beneficios de esta asignatura.
5. Rol como docente en la enseñanza de la Historia.
6. Acerca de las edades ideales para enseñarla.

7. Formas y/o estrategias para la enseñanza de la asignatura.
8. Recursos utilizados para la enseñanza
9. Gusto personal por la historia (Explicitar razones)
10. Evidencias de aprendizaje de los alumnos.
11. Formas de evaluación en la asignatura.
12. Contenidos a evaluar.
13. Impacto de la enseñanza en sus alumnos.
14. Problemas que se enfrentan en la enseñanza de la historia.
15. Retos para esta asignatura.
16. Fortalezas.
17. Parecido de la historia que el docente enseña con la que aprendió cuando era alumno.
18. Recursos bibliográficos que utiliza regularmente en la asignatura (llenar el siguiente recuadro):

AUTOR	TÍTULO	EDITORIAL	RAZONES POR LAS QUE LO UTILIZA
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			

Por su tiempo y participación: GRACIAS

NOTA: Al ser esta una entrevista a profundidad, los ejes anteriores se tomaron con referencia, pero por ningún motivo será una camisa de fuerza que limite la charla entre el entrevistado y el entrevistador.

GUÍA DE ENTREVISTA DIRIGIDO A INVESTIGADORES CHIAPANECOS INTEGRANTES DE CUERPOS ACADÉMICOS

Esta guía ha sido elaborada con la intención de recabar información acerca de la investigación referida a la ENSEÑANZA DE LA HISTORIA en el estado de Chiapas, misma que estoy realizando como estudiante de la Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades de la UNACH. Por tal motivo se solicita su colaboración para responder ampliamente a las siguientes preguntas.

NOMBRE DEL INVESTIGADOR (A):

AÑOS EN LA INVESTIGACIÓN:

1. ¿Ha realizado alguna investigación relacionada con la enseñanza y/o aprendizaje de la historia?
2. En caso de que si haya incursionado en esta temática de la investigación, ¿qué problemáticas centrales se ha planteado?
3. ¿En qué tipo y nivel educativo se sitúa su investigación?
4. ¿Qué productos o publicaciones se han derivado de su proceso de investigación en ésta temática?
5. ¿Cómo podríamos tener acceso a sus producciones?
6. ¿Qué razones le motivaron a incursionar en esta temática?
7. Explique desde qué perspectivas (epistemológicas, teóricas y metodológicas) ha abordado la investigación de la historia
8. ¿Qué aportes se ha hecho a la práctica educativa con los resultados de su investigación?
9. ¿Cuáles considera como las finalidades de la enseñanza de la historia?
10. ¿Qué problemas y/o dificultades están relacionados con la enseñanza de la historia?
11. ¿Qué contenidos deben incluirse en los programas de Historia de México dirigidos a alumnos de la educación media superior?

GUÍA DE ENTREVISTA DIRIGIDO A COORDINADORES Y JEFES DE MATERIA DE LA EMSaD

EDAD

SEXO

ACTIVIDAD QUE DESEMPEÑA

AÑOS EN EL MISMO PUESTO

PROFESION:

NOMBRE DE LA INSTITUCION DE DONDE EGRESÓ

1. ¿Qué es la Educación Media Superior a Distancia (EMSaD)?
2. ¿Cuándo se empieza a trabajar esta modalidad en el Estado?
3. ¿Cómo surge la modalidad en Chiapas?
4. ¿Qué tipo de población se atiende?
5. ¿Qué requisitos debe cumplir una comunidad para que se le otorgue el servicio?
6. ¿Con qué propósitos se crea este sistema?
7. ¿Qué tipo de individuo se pretende formar con los contenidos de esta asignatura?
8. ¿Cuáles serían los conocimientos, competencias o habilidades que el egresado de EMSaD debiera tener?
9. ¿Qué saberes son los más importantes?
10. ¿Cuál sería el impacto (o los impactos) de esta modalidad en la población a la que se dirige?
11. ¿Qué pueden esperar los alumnos de EMSaD al egresar?
12. ¿Cómo se trabaja en EMSaD?
13. ¿Con qué recursos didácticos se trabaja?
14. ¿Quién y cómo se financia?
15. ¿Qué plan y programas de estudio adopta la nueva modalidad?
16. ¿Qué diferencias sustanciales existe entre la oferta educativa del EMSaD y la del COBACH?

17. ¿Qué semejanzas existe entre la oferta educativa del EMSaD y la del COBACH?
18. ¿Qué logros y beneficios ha tenido la modalidad en el estado?
19. ¿Qué obstáculos?
20. ¿Qué se está haciendo para superar las deficiencias (SI ES QUE LAS HAY)?
21. ¿Qué futuro considera le espera a la EMSaD?