



Universidad Autónoma de Zacatecas

“Francisco García Salinas”

Unidad Académica de Docencia Superior

Maestría en Investigaciones humanísticas y Educativas

CONDICIONANTES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN
EDUCACIÓN PRIMARIA

TESIS

Que para obtener el grado de:

Maestro en Investigaciones Humanísticas y Educativas

Presenta:

Iván Emmanuel Beltrán González

Director de tesis

Dr. Javier Zavala Rayas

Codirector

Dra. Georgina Lozano Razo

Zacatecas, Zacatecas, septiembre de 2025

Agradecimientos

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a la Universidad Autónoma de Zacatecas, y en particular a la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, por haberme brindado la oportunidad de cursar la Maestría en Política Educativa. Ha sido una etapa formativa profundamente enriquecedora tanto en lo académico como en lo personal, y me siento honrado de haber formado parte de esta comunidad.

Asimismo, agradezco al Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnología (CONAHCYT) por el invaluable apoyo recibido a través de la beca que me fue otorgada. Su respaldo hizo posible la realización de estos estudios y contribuyó significativamente al logro de mis metas académicas y profesionales.

A todos los que, de distintas maneras, hicieron posible este camino: gracias.

Contenido

Resumen.....	1
Abstract.....	2
Introducción.....	3
Capítulo I. La Enseñanza de la Historia en el Contexto Educativo.....	5
1.1 Retos para la educación para el mundo del siglo XXI.....	5
1.2 Limitaciones del modelo educativo tradicional.....	7
1.3 Aprendizaje significativo.....	10
1.4 La educación necesaria en el siglo XXI.....	11
1.5 ¿Cómo se está enseñando historia?.....	16
1.6 El papel que debe cumplir la historia en la educación.....	21
1.7 Importancia, sentido y utilización de la historia.....	24
1.8 Problemas presentes en la enseñanza de la historia.....	29
Capítulo II. Fundamentos para la Enseñanza de la Historia.....	34
2.1 El currículo de historia.....	34
2.2 Desarrollo del pensamiento histórico.....	39
2.2.1. ¿Qué es el pensamiento histórico?.....	39
2.2.2. ¿Cómo se desarrolla el pensamiento histórico?.....	41
2.2.3. Causalidad histórica, cambio y continuidad.....	42
2.2.4. Interpretación de fuentes históricas.....	46
2.3 Enfoques pedagógicos y metodológicos para enseñar historia.....	48
2.4 Conexiones interdisciplinarias.....	54
2.5 Contextualización histórica.....	55
2.6 Inclusión y diversidad.....	56
2.7 Evaluación en historia.....	57
2.8 Desafíos en la enseñanza de la historia.....	58
Capítulo III. Política educativa.....	61
3.1 Normatividad Educativa Nacional.....	61
3.2 Lineamientos de la educación.....	62
3.3 Reformas educativas.....	67
3.4 Principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios.....	69

3.5	Campos de formación para la educación básica	70
3.6	Enseñanza de la historia en primaria.....	73
3.6.1	Aprendizajes esperados de historia.....	73
Capítulo IV. Metodología		76
4.1	Problema de investigación.....	76
4.1.1	Justificación	77
4.1.2	Objetivos.....	77
4.2	Metodología	78
4.3	Método cualitativo	78
Capítulo V. Análisis de resultados		81
5.	Preguntas y respuestas.....	81
5.1	Formación académica de los autores.....	81
5.2	Experiencia profesional	82
5.3	Incorporación al equipo de elaboración de los libros.....	83
5.4	Selección de contenidos temáticos	84
5.5	Obstáculos en la elaboración de los libros	85
5.6	Las imágenes en los libros de texto de historia.....	88
5.7	Las actividades en los libros de texto de historia	89
5.8	Función de los libros de texto de historia	91
5.9	Colaboración en la elaboración de los libros de texto	94
Conclusión.....		95
Referencias		98

Resumen

La enseñanza de la historia, como área de formación en la educación básica, enfrenta grandes desafíos en el siglo XXI. Los modelos tradicionales, centrados en la memorización y en pruebas estandarizadas, resultan insuficientes para responder a las demandas del mundo actual. Esta situación ha impulsado el surgimiento de nuevas tendencias pedagógicas, como la gamificación, el aprendizaje experiencia y la incorporación de tecnologías que buscan generar aprendizajes más profundos y significativos.

En este contexto, la enseñanza de la historia no solo debe transmitir conocimientos sobre el pasado, sino también fomentar habilidades como el pensamiento histórico y la conciencia crítica, además de fortalecer competencias necesarias para desenvolverse en un mundo globalizado.

Si bien se reconoce la importancia de evolucionar hacia metodologías innovadoras centradas en el estudiante para cumplir con la función formativa y social de la disciplina, los planes y programas de estudio aún muestran una fuerte influencia de los enfoques tradicionales. Esto plantea la necesidad de analizar los factores que perpetúan dichos modelos en el ámbito educativo y que dificultan la implementación efectiva de nuevas propuestas.

Palabras clave: *Educación histórica, Aprendizaje significativo, Pensamiento histórico, educación básica.*

Abstract

The teaching of History, as a training area in basic education, faces significant challenges in the 21st century. Traditional models, focused on memorization and standardized testing, are insufficient to meet the demands of today's world. This situation has led to the emergence of new pedagogical trends, such as gamification, experiential learning, and the incorporation of technologies that seek to generate deeper and more meaningful learning.

In this context, History teaching must not only transmit knowledge about the past but also foster skills such as historical thinking and critical awareness, in addition to strengthening the competencies necessary for functioning in a globalized world.

While the importance of evolving toward innovative, student-centered methodologies to fulfill the educational and social function of the discipline is recognized, curricula and programs still show a strong influence of traditional approaches. This raises the need to analyze the factors that perpetuate such models in the educational field and hinder the effective implementation of new proposals.

Keywords: Historical education, Meaningful learning, Historical thinking, Basic education.

Introducción

La enseñanza de la historia en el contexto educativo del siglo XXI enfrenta desafíos complejos que trascienden lo pedagógico y alcanzan lo social, lo político y lo cultural. No se trata únicamente de superar los modelos tradicionales basados en la memorización, sino también comprender que la historia, a diferencia de otras disciplinas desempeña un papel fundamental en la reproducción o transformación de las relaciones sociales (Pereyra, 2005). En este sentido, su enseñanza no puede desligarse de la dimensión ideológica que implica, pues el conocimiento del pasado se convierte en un terreno de disputa entre visiones conservadoras y proyectos de cambio social.

Autores como Villoro (2005) señalan que la historia cumple, de manera consciente o no, la función de explicar el presente a partir del pasado, lo que refuerza tanto la construcción de identidades colectivas como la posibilidad de cuestionar creencias e instituciones establecidas. Del mismo modo, González (2005) advierte que existen diversos géneros de historia –antiquaria crítica, de bronce y científica–, cada uno con propósitos distintos, desde la exaltación de héroes hasta la crítica de estructuras injustas. Estas múltiples formas evidencian que la historia no es solo un relato neutro, sino una representación que responde a intereses, necesidades sociales y fines educativos.

En la actualidad, el problema se agudiza con el uso de la historia en la formación de identidades nacionales, práctica que puede fortalecer la cohesión social, pero también generar exclusión de minorías y narrativas alternativas (Barton, 2010). Además, como señala Mattozzi (2015), persisten concepciones erróneas en la enseñanza que reducen la historia a datos aislados, relaciones simplistas de causa-efecto o lecciones moralizantes para “evitar los errores del pasado”. Por ello, el reto de la enseñanza histórica consiste en promover un pensamiento crítico y reflexivo que permita comprender la complejidad de los procesos históricos, a la vez que se adoptan metodologías innovadoras que faciliten la construcción de aprendizajes significativos.

En suma, la historia no solo transmite conocimientos sobre el pasado, sino que influye en la manera en que los individuos se comprenden a sí mismos, se relacionan con los otros y participan en la sociedad. De ahí que su enseñanza requiera un replanteamiento profundo, capaz de reconocer tanto su dimensión ideológica con su potencial formativo para formar ciudadanos críticos y conscientes en un mundo en constante transformación.

Capítulo I. La Enseñanza de la Historia en el Contexto Educativo

1.1 Retos para la educación para el mundo del siglo XXI

Hablar de la formación educativa del siglo XIX, es referirse a un sistema de enseñanza cuyos métodos educativos tienen el objetivo de desarrollar una actitud de cumplimiento y conformidad en los individuos. Estas fueron las cualidades de mayor demanda durante el periodo de la sociedad industrial, en donde los empleos se caracterizaron por realizar trabajos específicos con roles bien definidos (Serna, E. y Serna, A. 2021, Vergara-Ríos y Cuentas-Urdaneta, 2015). Durante este periodo, esta formación educativa fue la más favorable para que la sociedad pudiera incorporarse satisfactoriamente al sistema económico y laboral del momento. Sin embargo, en la actualidad esta preparación educativa enfrenta diversos problemas, pues se ve incapaz de abordar los problemas y necesidades contemporáneas, debido a factores como la economía globalizada acompañada de un acelerado avance tecnológico, están transformando el ámbito laboral continuamente, haciendo indispensable contar con habilidades diversas y flexibles para adaptarse a las nuevas circunstancias que se van presentando (Aparicio, 2023). En este nuevo contexto, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), hacen énfasis en la necesidad de desarrollar habilidades diferentes a las que se han priorizado tradicionalmente en la educación, que brinden a los individuos la capacidad de seguir el ritmo de los rápidos avances tecnológicos y cambios sociales (CEPAL/OEI, 2020).

Las habilidades más valoradas por la sociedad del siglo XXI incluyen la creatividad, la capacidad de comprender y resolver problemas, el análisis y reflexión de información de forma objetiva y reflexiva además de saber adaptarse a los cambios y poder trabajar en equipo. Ya sea en el campo laboral o en la vida cotidiana, estas habilidades son indispensables para afrontar los desafíos presentes y futuros, por ello, Serna E. y Serna A. (2021), abogan por construir y aplicar enfoques educativos orientados en el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico y la autonomía del estudiante, para permanecer vigentes ante los cambios de las necesidades de

la sociedad actual. Además, es importante tomar en cuenta el desarrollo tecnológico, pues es indispensable en la reconfiguración educativa.

Aun cuando las sociedades son más conscientes de las limitaciones de los sistemas educativos tradicionales, y de que en distintas partes del mundo están surgiendo nuevas tendencias educativas enfocadas en afrontar los problemas y necesidades actuales, existen grandes desafíos que resolver antes de lograr implementar cambios significativos en los sistemas educativos tradicionales. Afortunadamente, reconocer las carencias de los sistemas educativos tradicionales y reconocer que hacen falta habilidades más amplias y modernas en la formación académica, permite abordar el tema en los debates que determinan el futuro que le depara a la enseñanza y el aprendizaje.

Entre las tendencias educativas que se están proponiendo, encontramos algunas como son la Gamificación, el Aprendizaje Experiencial, herramientas de Realidad Virtual (RV), por mencionar algunas. Estas tendencias son prometedoras, ya que además de brindar nuevas perspectivas sobre cómo abordar la enseñanza en asignaturas usualmente estigmatizadas por los estudiantes de aburridas o sin valor como es el caso de la historia, permiten una inmersión dinámica, interesante y moderna que pretende dotar de nueva vida a estos aprendizajes y valorar su importancia en el contexto formativo.

La Gamificación es una tendencia educativa innovadora que propone aprovechar los elementos característicos de los juegos para conseguir el mayor provecho de los procesos educativos. En esta tendencia, se propone integrar los principios y mecánicas de los juegos en el estudio de la historia, de esta manera se consiguen actividades más atractivas, participativas y efectivas para los estudiantes. Para implementar la gamificación, se pueden utilizar diversos elementos como son: puntuación y recompensas; narrativas envolventes y retroalimentación inmediata; Reconocimiento y logros; y libertad para cometer errores (Gómez y Porras, 2018).

Por su parte, el enfoque del Aprendizaje Experiencial, propuesto por Kolb (1984), resalta la importancia que tiene la experiencia directa y activa durante el proceso de aprendizaje. En este enfoque, se busca que los estudiantes participen activamente

en experiencias significativas, para posteriormente reflexionar sobre esas experiencias y así construir su propio conocimiento y comprensión (Pawelek, 2007). En la enseñanza de la historia, se propone enriquecer el aprendizaje implementando experiencias prácticas como pueden ser visitas a museos, recreaciones históricas y proyectos que involucren la historia personal de los estudiantes y la de su localidad.

El avance y desarrollo de la tecnología ha creado una gran cantidad de oportunidades en el campo educativo, por ello, el uso y aprovechamiento de las herramientas tecnológicas está presente en las tendencias para la transformación de los procesos de enseñanza de la historia. Una de las herramientas más prometedoras en la realidad virtual, que implementado en la enseñanza de la historia significa una transformación significativa en la manera en que los alumnos interactúan y comprenden los contenidos históricos. Esta herramienta proporciona un medio envolvente donde se puede interactuar con el conocimiento histórico de manera atractiva, comprensible y significativa, propiciando un aprendizaje profundo y duradero, difícil de conseguir por medios tradicionales como con el uso del libro de texto (Córcoles, Tirado, González-Calero y Cózar, 2023).

1.2 Limitaciones del modelo educativo tradicional

En el contexto educativo del siglo XXI, son objeto de críticas los enfoques formativos basados en pruebas estandarizadas y mediciones basadas en valores numéricos para evaluar los niveles de aprendizaje (Serna, E. y Serna, A., 2021). Gracias a la tecnología y a la conectividad por medio de dispositivos móviles (teléfonos, computadoras, tabletas), en la actualidad se tiene un acceso sin precedentes la información, que ha transformado la forma en que se accede al conocimiento. Este escenario pone en tela de juicio la relevancia de planes de estudios centrados en la memorización y las evaluaciones estandarizadas, pues lucen obsoletas y poco efectivas para satisfacer las necesidades de los estudiantes actuales (Chaparro, 2023).

El problema más evidente del aprendizaje memorístico es que al centrarse en recordar hechos y detalles, deja de lado la comprensión profunda y la capacidad de

aplicar esos conocimientos de manera significativa en situaciones prácticas (Sáiz y Fuster, 2014). Otra complicación del aprendizaje memorístico radica en que la información memorizada si no se refuerza mediante repeticiones constantes, esta tiende a desvanecerse con el tiempo (Roa, 2021).

Otra limitante que tiene la memorización es la uniformidad en el ritmo de aprendizaje, lo cual no es la mejor manera de preparar a los estudiantes ante los desafíos del mundo moderno. No tiene propósito alguno acumular datos si los alumnos no desarrollan habilidades para analizar, sintetizar y aplicar la información de manera significativa. Por ello Serna E. y Serna A. (2021) señalan que es más valioso saber utilizar la información que tener una gran cantidad de datos.

Ahora que la información está disponible con una facilidad insólita, las habilidades más valiosas y esenciales para resolver problemas complejos son la comprensión profunda y la capacidad de aplicar el conocimiento en diversas situaciones. Por ello los sistemas educativos evolucionan hacia enfoques orientados en el entendimiento, la creatividad y la adaptabilidad en lugar de la memorización de hechos (Roa, 2021).

El objetivo que debe perseguir la educación del siglo XXI es el desarrollo de habilidades críticas y creativas, que desarrollen el pensamiento crítico, el entendimiento y solución de problemas y la adaptabilidad a los entornos cambiantes. Es indispensable que los estudiantes aprendan a aprender, explorando, filtrando y evaluando la información de forma eficiente. Para ello se requiere cambiar la forma en que se evalúa, optando por una evaluación holística basada en la aplicación práctica del conocimiento y alejándose de la simple memorización (Serna, E. y Serna, A., 2021).

Reconocer las limitaciones que los modelos tradicionales de educación tienen, donde los estudiantes son considerados receptores pasivos de conocimiento, ha permitido que surjan cambios de enfoque en diversos sistemas educativos. El propósito es desarrollar un sistema educativo orientado en el aprendizaje activo y la construcción de conocimiento dejando de lado los enfoques basados en la memorización y repetición (Roa, 2021).

Para Gómez y Miralles (2015) las consecuencias más preocupantes de los enfoques memorísticos es que limitan el desarrollo de competencias más profundas y reflexivas. La memorización puede ser muy atractiva, pues ofrece respuestas rápidas, y memorizar resulta más fácil que reflexionar sobre la información, pero a cambio se sacrifica la capacidad de análisis crítico esencial para un pensamiento más profundo y una comprensión más completa.

Cabe mencionar que no se quiere dar a entender que la memorización sea algo indeseable, pues en realidad es una capacidad altamente aprovechable, el objetivo es comprender que la memorización no debe ser el objetivo al que se aspira, sino que debe verse como un medio que contribuya al desarrollo de habilidades intelectuales más complejas. Lo que se pretende es que el objetivo sea desarrollar la capacidad de reflexionar acerca de la información, cuestionarla y conectarla con otros conceptos, para lograr un mayor entendimiento, que es esencial para lograr una verdadera comprensión y un aprendizaje realmente significativo.

Para implementar estos cambios de enfoque, es necesario adoptar estrategias más centradas en el alumno, como el análisis, el razonamiento, la reflexión y la valoración e interpretación de fuentes, además del uso de tecnologías que faciliten la exploración del conocimiento. Con estas propuestas se busca que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan conocer su manera de aprender mientras adquieren información, y así puedan construir y aplicar el conocimiento efectivamente en el mundo real (Roa, 2021; Rico, 2005).

Centrar el enfoque educativo en el estudiante preparara a los alumnos con habilidades necesarias para enfrentar los complejos desafíos de la vida y del mundo laboral, y no solo para la resolución de pruebas, pues fuera de la escuela, la capacidad de aprender de manera continua y adaptarse a los cambios es esencial.

Es crucial reconocer que existe una gran diversidad de estilos de aprendizaje y ritmos individuales entre los estudiantes. Una propuesta para maximizar el potencial de cada estudiante es la educación personalizada y adaptativa, la cual permite que cada alumno avance a su propio ritmo y que se concentre en las áreas que les sean de interés y fomenten su motivación (Serna, E, y Serna, A., 2021). Para alcanzar

algo así, es necesario evolucionar la educación hacia un modelo orientado al desarrollo de habilidades y la aplicación práctica del conocimiento según las demandas de un mundo en constante cambio.

1.3 Aprendizaje significativo

David Ausubel (1980) propuso el concepto de aprendizaje significativo, donde alude a la importancia de conectar los nuevos conocimientos con las experiencias y conocimientos previos con que cuentan los estudiantes. Para Ausubel el aprendizaje es más relevante cuando los conceptos nuevos se incorporan de manera significativa en la estructura cognitiva existente de la persona.

Para alcanzar el aprendizaje significativo, es indispensable diseñar materiales didácticos que trasciendan más allá de cumplir los requerimientos de un programa de estudios escolar. Los materiales de aprendizaje se deben diseñar considerando las características cognitivas de los estudiantes para permitir la conexión entre la nueva información con la información previamente aprendida. Los conocimientos previos adquiridos por los estudiantes son indispensables durante el aprendizaje, ya que determinan la forma en que se interpretan, asimila y relaciona la información nueva para integrarla con el conocimiento existente (Palacios, 2022).

En este proceso de construcción del conocimiento, el papel de los materiales de aprendizaje es crucial, pues de acuerdo con Ausubel (1980), estos materiales deben estar constituidos para facilitar la construcción de significados. Para ello, algunas de las características más importantes que deben incluir los materiales de aprendizaje son:

El uso adecuado del lenguaje: Estos recursos deben contar con un lenguaje claro y accesible, sin ambigüedades para garantizar que los conceptos sean comprensibles para los alumnos del nivel al que están dirigidos.

Relaciones pertinentes: El contenido de los materiales debe contribuir a construir conexiones significativas entre los conceptos nuevos que se están aprendiendo y los conceptos previos que poseen los estudiantes. Estas relaciones deben reforzar la integración de la nueva información en la estructura cognitiva existente.

Ejemplos relevantes: Los materiales deben proporcionar ejemplos específicos y significativos que ayuden a comprender los conceptos de manera práctica, facilitando su comprensión y aplicación.

Congruencia con el tema: La información en los materiales debe ser coherente y relevante de acuerdo al tema que se trabaje. Se requiere evitar la información superflua o descontextualizada que pueda crear confusión y distracción en los estudiantes.

Cabe recalcar que la responsabilidad de un aprendizaje efectivo no recae únicamente en los materiales empleados durante la enseñanza ya que también influye considerablemente la disposición y actitud del estudiante. Es necesario que los alumnos colaboren con participación activa, pensamiento crítico y voluntad de aprender para lograr un aprendizaje significativo. Un enfoque activo y participativo es fundamental para superar la mera memorización y conseguir una comprensión profunda y alcanzar una aplicación práctica del conocimiento.

1.4 La educación necesaria en el siglo XXI

Una de las características más notables del siglo XXI es el alcance de la información, ya que está al alcance de prácticamente todos. Es en este contexto donde habilidades como dar sentido a la información y utilizarla de manera inteligente, se vuelve una característica esencial. Es por ello que desarrollar habilidades como la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración se vuelven habilidades indispensables que se alinean con las demandas del entorno actual (Collazos, Hernández y Molina, 2020).

Es fundamental crear un enfoque educativo que guie a los estudiantes a dar sus propios pasos en áreas que les interesen, por ello la educación tiene la responsabilidad de fomentar la autonomía, la exploración y el descubrimiento en lugar de simplemente proporcionar información como ha hecho tradicionalmente. Estos cambios permitirán a los estudiantes desarrollar un interés genuino por el aprendizaje, además de formarlos para enfrentar desafíos desconocidos y que a lo largo de sus vidas aprendan de manera continua.

El sistema educativo que se requiere en la sociedad actual debe ser ágil y capaz de evolucionar para satisfacer las demandas de un entorno en cambio continuo, pues tal como menciona Jacobs (2014), el ritmo acelerado de cambios e innovaciones tecnológicas en la sociedad actual demanda la necesidad de una adaptabilidad constante. Para ello se requiere la capacidad de reconocer los cambios y ajustarse a ellos, lo que exige abandonar prácticas obsoletas, rescatar y mejorar las que siguen siendo funcionales y crear estrategias adecuadas para los desafíos del momento. La educación en este contexto debe otorgar a los individuos habilidades transferibles que les permitan enfrentar y adaptarse a los desafíos del porvenir en lugar de enfocarse en conocimientos estáticos.

Es imposible negar que la globalización ha transformado permanentemente la manera en que vivimos, trabajamos y nos relacionamos. En el contexto global contemporáneo es necesario comprender que todos los problemas y desafíos tienen ramificaciones a nivel mundial. Es por ello que la educación debe participar en el desarrollo de una conciencia global, y encaminar a los alumnos a comprender y abordar problemas que sobrepasan las fronteras nacionales. La educación de la sociedad global requiere equipar a las nuevas generaciones de habilidades indispensables para prosperar en el mundo globalizado (Muñoz, 2009).

Algo indispensable a tomar en cuenta, es comprender que el aprendizaje no se limita ni está restringido a la adquisición de conocimientos académicos, ya que el desarrollo de habilidades interpersonales y emocionales también se consideran aprendizaje. Estas habilidades pueden incluir tanto la empatía y la comunicación efectiva, como la resolución de conflictos y la colaboración.

Cauich y Heredia (2023) mencionan que es necesario fomentar el interés en contribuir en la transformación pacífica de la sociedad, por lo tanto, es necesario que la educación explore la complejidad de la conducta humana a lo largo del tiempo, de tal manera que los estudiantes comprendan las motivaciones, decisiones y acciones de las personas en diferentes contextos históricos en lugar de quedarse con una simple narración de eventos y fechas.

El análisis del pasado otorga a los estudiantes una valiosa perspectiva de las dinámicas sociales, políticas y culturales que han formado el presente. Una comprensión profunda de como evolucionaron las sociedades enfrentando desafíos puede enseñar a los estudiantes como anticipar y adaptarse a los cambios que se presentan con el tiempo. Mas allá de transmitir datos históricos, el objetivo es que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento crítico que les permita comprender el pasado en su contexto, para así relacionarlo con el presente y prepararse para el futuro. Esta forma de estudiar y comprender el pasado son las bases del pensamiento histórico (Gómez, Cózar y Miralles). Sobre el pensamiento histórico, Sáiz (2013) lo describe como una forma de alfabetización que permite analizar y comprender la realidad social a través del tiempo, haciendo énfasis en la importancia de colocar los eventos en su contexto histórico propio para conseguir una comprensión profunda.

Gracias a décadas de estudio que combinan disciplinas como la didáctica de la historia, educación histórica, psicología cognitiva, epistemología y filosofía de la historia, se logró un consenso sobre el significado de enseñar y aprender historia, en la cual, partiendo de conocimientos sustantivos de la historia se estimula el aprendizaje de capacidades cognitivas de la historia, donde se relaciona al conocimiento histórico disciplinar con una serie de conceptos metodológicos. De esta forma se sintetiza pensar históricamente en cuatro ámbitos (Sáiz, 2013, p.45):

1) Planteamiento de problemas históricos

Plantear problemas históricos es la capacidad de formular preguntas y problemas significativos relacionados con el pasado. Requiere de la habilidad de identificar cuestiones históricas relevantes y plantear cuestiones que desarrollen el pensamiento crítico y la exploración histórica.

Se deja de lado la aceptación del relato histórico convencional como una verdad indiscutible, y en su lugar se invita a cuestionar y examinar críticamente lo que normalmente se ha presentado como un hecho establecido. Esto implica problematizar el conocimiento histórico común

y no darlo por sentado. Consiste en ver el pasado como un grupo de cuestiones y desafíos reconociendo la complejidad y las interpretaciones diversas que rodean a los eventos históricos en lugar de una narrativa lineal y clara.

También se busca entender cómo y por qué ciertos acontecimientos o interpretaciones llegan a considerarse evidentes e incuestionables. Para ello se requiere analizar los procesos históricos, las decisiones editoriales, las influencias políticas y culturales, y los factores que pueden haber contribuido a la creación de una versión particular de la historia.

Comprender el pasado es un proceso en continua construcción que se impulsa mediante la formulación continua de preguntas de investigación. Bajo esta perspectiva, el conocimiento histórico no es estático, sino que se desarrolla a medida que nuevas preguntas son planteadas y se consideran diversas perspectivas.

Aceptar que el pasado es algo problemático y sujeto a interrogantes permite su análisis desde diferentes ángulos, lo que promueve una comprensión más profunda y compleja de la realidad histórica.

2) Análisis y obtención de evidencias a partir de fuentes y pruebas históricas

Es importante analizar y obtener evidencias a partir de diversas fuentes históricas. Para ello es necesaria la capacidad de evaluar críticamente fuentes primarias y secundarias, y saber utilizar pruebas históricas para respaldar interpretaciones y conclusiones.

Se reconoce que los documentos escritos, artefactos, testimonios, fotografías, mapas y otro tipo de registros forman parte de la diversidad de fuentes históricas. Al recurrir a una mayor variedad de fuentes históricas para el análisis del pasado, es posible obtener una comprensión más completa y profunda del mismo.

3) Desarrollo de una conciencia histórica

La conciencia histórica es la capacidad para comprender que existe una correlación entre los fenómenos del pasado y los del presente. Para construir una conciencia histórica es necesario desarrollar una comprensión más profunda de la naturaleza cambiante del tiempo y la capacidad de percibir como las personas y las sociedades se han desarrollado en el transcurso del tiempo. Esto se puede conseguir aprendiendo a contextualizar los sucesos y comprender sus múltiples perspectivas históricas.

La conciencia histórica además de recordar los eventos pasados, va más allá al involucrar una comprensión profunda y reveladora de esos eventos, tales como sus causas, efectos y conexiones con el presente. Para alcanzar una conciencia histórica, es necesario además de conocer los acontecimientos, hace falta comprender el cómo y por qué ocurrieron, explorando las acciones e intenciones de los individuos y grupos involucrados para poder explicar los procesos históricos.

Desde la perspectiva de una conciencia histórica, se sugiere que la historia no es un ejercicio académico aislado, sino que tiene implicaciones prácticas, pues las representaciones del pasado se utilizan activamente en contextos sociales, políticos y económicos. Se pueden observar ejemplos de estas representaciones en el uso político de la historia, la construcción de identidades colectivas o la toma de decisiones basadas en lecciones históricas.

4) Construcción o representación narrativa del pasado histórico

Es importante para el desarrollo del pensamiento histórico adquirir la habilidad de construir narrativas históricas coherentes y significativas, lo que implica la capacidad de organizar eventos en secuencias lógicas, identificar las relaciones de causalidad y finalmente comunicar la historia a través de una narrativa.

Para construir una narrativa válida es necesario utilizar correctamente las pruebas históricas recopiladas para construir relatos coherentes y explicaciones argumentadas sobre eventos y procesos del pasado, lo que implica organizar la información de manera lógica y persuasiva.

Los relatos históricos deben estar contruidos de manera racional y basada en relaciones causales, por lo que es indispensable identificar y explicar las conexiones de causa y efecto entre eventos mientras se reconoce la complejidad las interacciones históricas.

Los relatos históricos no se deben realizar de manera arbitraria, estos deben estar respaldados por evidencia histórica recopilada adecuadamente, donde se evidencie una estrecha conexión entre los argumentos presentados y las pruebas disponibles.

Estos cuatro ámbitos presentan una visión general del pensamiento histórico, que parte de la formulación de preguntas y la búsqueda de evidencias hasta llegar al desarrollo de una conciencia histórica y la construcción de narrativas que den forma y sentido al pasado. Mediante estos puntos Sáiz (2013) proporciona una estructura completa para comprender cómo es posible desarrollar el pensamiento histórico de forma efectiva.

1.5 ¿Cómo se está enseñando historia?

En México aún predomina la transmisión del conocimiento del pasado en los libros de texto como un saber cerrado y poco práctico, y a pesar de los cambios en el currículo, la enseñanza sigue reducida a la acumulación de datos aislados, lo que hace del conocimiento adquirido algo insustancial, pues el aprendizaje queda relegado a la reproducción y la enseñanza se limita a la transmisión, dejando de lado cualquier oportunidad para la crítica y profundización de las temáticas. Estas características en la enseñanza de la historia han causado que sea menospreciada, complicando que se aproveche este valioso recurso educativo y cultural. Por sus características de abordar el pasado, la historia y su didáctica ha sido empleada como un instrumento ideológico, cuya función principal es el sostenimiento del orden social existente, lo que la ha mantenido alejada de un conocimiento verdaderamente

crítico. La historia que es necesaria en el mundo actual necesita incorporar las herramientas metodológicas que poseen los historiadores al currículo, ya que estas permiten establecer explicaciones sobre los hechos históricos que permiten una comprensión superior a la de los apriorismos ideológicos (Dueñas y Rodríguez, 2002).

Uno de los detalles más notorios en los contenidos de los libros de historia es el limitado conjunto de individuos que aparecen como protagonistas de los sucesos históricos en momentos de importantes transformaciones sociales. Como la mayoría de los protagonistas de las narrativas históricas son adultos, entre niños y adolescentes se desarrolla una perspectiva de que su participación en el desarrollo de la sociedad no es posible ni deseada (Sosenski, 2015).

Estas situaciones deben obligarnos a preguntar ¿Cuáles son los criterios que dirigen la enseñanza de la historia? ¿Estos criterios contribuyen al desarrollo integral del estudiante? ¿Existen propuestas alternativas para la enseñanza de la historia? Es indispensable abordar estas preguntas teniendo en cuenta el objetivo de otorgar una educación de calidad, para ello la prioridad debe ser desarrollar estrategias que favorezcan la mejora de la calidad educativa en los diferentes niveles académicos. Esto solo puede ser posible si los planes y programas de estudio, al igual que los libros de texto gratuitos cumplen por igual estrategias para alcanzar la calidad educativa, pues basta con que alguno de los elementos no cumpla los requisitos para que el objetivo no se pueda cumplir.

Determinar qué planes y programas de estudio al igual que los materiales didácticos como son los libros de texto están alineados con las mismas estrategias y objetivos, requiere de una revisión a los propósitos establecidos para la educación.

Estos propósitos pueden ser revisados en la Ley General de Educación (LGE) publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) en 2019, en la cual se establecen varios puntos donde la educación se compromete a la formación de las personas, incluyendo puntos en los que la enseñanza de la histórica contribuye directamente.

Entre los usos más comunes de la historia, y que forma parte de los objetivos establecidos en la LGE se encuentra la formación de identidad y el sentido de pertenencia, donde la importancia de la enseñanza de la historia en el cumplimiento de este objetivo es evidente. De la misma manera, puede contribuir en la formación para el desarrollo de una convivencia armónica entre comunidades y personas ayudando a reconocer que se forma parte de una nación pluricultural y plurilingüe.

Otros puntos de importancia en la LGE donde la historia puede aportar su desarrollo es en el desarrollo de valores como la honestidad, la justicia, la solidaridad, la reciprocidad, la lealtad, la libertad, entre otros. Además, puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico a partir del análisis, la reflexión, el diálogo, la conciencia histórica, el humanismo y la argumentación para el mejoramiento de los ámbitos social, cultural y político, y el cuidado del medio ambiente para formar ciudadanos que tengan una participación activa en la transformación de la sociedad.

Del mismo modo, en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024 se reiteran los puntos anteriores, estableciendo que el sistema educativo ofrecerá educación relevante tomando en cuenta el entorno social, cultural, económico y geográfico de los estudiantes, atendiendo sus necesidades, intereses, ritmos y talentos. Para ello, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el 2020 propone que es necesario contar con planes y programas de estudio pertinentes a las necesidades del siglo XXI que contribuyan a un desarrollo integral mediante la adquisición de conocimientos y habilidades necesarias.

En el PSE de 2013-2018 (DOF, 2013) se comenzaban a tratar los objetivos, estrategias y líneas de acción en materia de Educación Básica, Media Superior y Superior, formación para el trabajo, deporte y cultura, con una perspectiva de inclusión y equidad. Desde entonces ya se hace evidente que el currículo en educación básica ha estado sobrecargado con contenidos prescindibles que impiden poner el énfasis en lo indispensable, para alcanzar el perfil de egreso y las competencias para la vida. Ese exceso ha tenido como efecto que entidades federativas, escuelas y maestros no tengan posibilidades de contextualizar y enriquecer el currículo. Esto ha resultado en una falta de pertinencia de la educación

básica, en especial en las zonas rurales e indígenas, problema que sigue presente actualmente.

Para respaldar la calidad del aprendizaje se necesita garantizar la pertinencia de los planes y programas de estudio, al igual que de los materiales educativos, por eso se proponen las siguientes líneas de acción en el PSE 2020-2024 (DOF, 2020, p.216):

- Los planes y programas de estudio deben estar actualizados, con un enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, que ofrezcan una orientación integral que abarque la salud, educación sexual y reproductiva, deporte, literatura, artes, en especial la música, inglés y el desarrollo socioemocional.
- Los planes y programas de estudio se deben adecuar para garantizar su pertinencia y relevancia, prestando atención a la diversidad étnica, cultural y lingüística del país, considerando perspectiva de género y las necesidades de las personas con discapacidad.
- Fomentar que los planes de desarrollo de las instituciones de educación superior de los todos los subsistemas refuercen el compromiso social con sus comunidades, en los ámbitos local, regional y nacional.
- Profundizar la vinculación del sector educativo con el productivo a partir del desarrollo de esquemas de coordinación y cooperación entre ambos sectores, para asegurar la pertinencia de los planes y programas de estudio.
- Fortalecer la educación científica, tecnológica y profesional técnica con el fin de asegurar el desarrollo del conocimiento y habilidades para la vida y el trabajo.
- Robustecer los procedimientos de evaluación, acreditación y certificación de los programas de educación superior que realizan las instancias facultadas por las disposiciones normativas vigentes, como medida de aseguramiento de la excelencia educativa.
- Promover, con pleno respeto a la autonomía universitaria, procesos de revisión y actualización para la transformación curricular en la educación

superior, centrada en la formación integral de los estudiantes, con la participación de los actores involucrados en los subsistemas e instituciones.

- Armonizar los planes y programas de estudio de los servicios educativos de todos los tipos niveles y modalidades para facilitar la transición y movilidad entre los mismos.
- Consolidar, con la participación de los sectores productivos, el Sistema de Educación Dual en el tipo Medio Superior y Superior que permita desarrollar en las y los jóvenes habilidades pertinentes y ofrecer opciones de incorporación al mercado de trabajo.

Es importante conocer las líneas de acción propuestas en su momento en el PSE 2013-2018 (DOF, 2013, p.45), ya que si bien, algunas son equiparables, otras más pueden ser consideradas para la mejora de la educación. Estas acciones son las siguientes:

- Mejorar el currículo para que sea sencillo e idóneo para alcanzar el perfil de egreso y las competencias para la vida
- Seleccionar los contenidos indispensables para que los maestros puedan enseñarlos con profundidad.
- Establecer los estándares curriculares que sirvan de referencia de lo que se espera que los alumnos aprendan en todo el país.
- Alentar prácticas educativas basadas en métodos, estrategias, materiales y acciones diferenciadas que garanticen el logro equitativo del aprendizaje.
- Impulsar prácticas pedagógicas en las que el papel protagónico lo ocupe la actividad inteligente del alumno guiado por el maestro.
- Establecer procesos para que los contenidos y los materiales educativos puedan ser contextualizados y enriquecidos localmente para atender la diversidad.
- Asegurar el conocimiento y buen manejo del currículo por parte de los docentes y dotarlos de instrumentos curriculares de apoyo.

- Asegurar la suficiencia, calidad y pertinencia, tanto de los materiales educativos tradicionales, como de los basados en las tecnologías de la información.
- Establecer una política nacional para asegurar que las tecnologías de la información y la comunicación se incorporen provechosamente a la educación.
- Establecer mecanismos de consulta para revisar el modelo educativos en su conjunto, a fin de garantizar una educación de calidad.

1.6 El papel que debe cumplir la historia en la educación

Ya que ya historia forma parte del currículo educativo en los planes y programas de estudio y que comienza a impartirse a los alumnos a partir del tercer año de primaria, considerando que en la actualidad dominan las políticas en favor de la educación de calidad es necesario preguntarse ¿por qué es importante la historia?

La enseñanza de la Historia es importante por ser la memoria de la humanidad que nos introduce en la evolución de la civilización y los logros del género humano. Este sabe ha acompañado a los hombres desde el despegue de su vida, y la memoria de sus experiencias y descubrimientos permite la acumulación de conocimientos y su avance continuo (Prats, et al., 2011, p. 11).

La enseñanza de la historia tiene el potencial de mostrar a los alumnos la complejidad de la conducta humana, con la cual les resulte más fácil comprender el mundo en el que viven y prepararse para los cambios que ocurren a cada instante. La tarea de la enseñanza se enfrenta a retos mayores, la actualidad nos muestra sociedades que se transforman continuamente, el conocimiento y los medios de comunicación se expanden al igual que la competencia económica dentro del mundo globalizado, lo cual se refleja en una gran presión sobre la escuela, ya que es su responsabilidad preparar a los mexicanos para incorporarse a esa nueva realidad (Prats, et al., 2011).

La memorización de datos ha perdido su relevancia, las exigencias del día de hoy resaltan la importancia de enseñar a los alumnos a aprender a aprender, a buscar información por los diferentes medios a su alcance, a discriminar lo útil de lo inútil,

a ordenar y utilizar la información para enfrentar el futuro cambiante. Es necesario saber aprovechar todos los recursos disponibles para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Las aportaciones que la historia como disciplina académica pueden brindarle a la educación y la instrucción es una de las más amplias, es por eso que debe ser enseñada correctamente en los planes de estudio de educación básica. Son variados los ámbitos en los que la historia puede realizar una contribución importante en el campo educativo en cuanto a enseñanza y aprendizaje.

La historia puede facilitar la comprensión del presente, pero ¿cómo lo hace? Ciertamente no es estudiando el presente ya que la historia tiene como función explicar el pasado. Lo que la historia hace es contribuir a enriquecer y explicar toda visión del presente al brindar una perspectiva histórica que contextualiza en el tiempo, en el espacio y en una determinada realidad social cualquier fenómeno o acontecimiento. De esta manera la historia permite analizar las tensiones temporales, estudia la causalidad y las consecuencias de los hechos históricos. Explica la complejidad de los problemas sociales; Permite construir esquemas de diferencias y semejanzas; estudia el cambio y la continuidad de las sociedades. Potencia la racionalidad en el análisis de lo social y lo político, entre otros; enseña a utilizar métodos y técnicas de la investigación social y ayuda a conocer y contextualizar las raíces culturales e históricas (Prats, et al., 2011).

El estudio de la historia puede estimular el desarrollo de las facultades intelectuales en cualquier edad. Cuando el estudio de la historia se inicia desde edades tempranas, como un proceso activo de descubrimiento e indagación, se estimulan las capacidades de clasificar, analizar, describir, inferir, explicar, memorizar, ordenar ideas, etc.

La historia junto con otras asignaturas como la geografía, tiene la posibilidad de enriquecer otros temas del currículo, ya que a través de estas se producen acercamientos a las diversas perspectivas de conocimiento social: actividad económica, antropológica, derecho y política, expresión artística, etc. Esto brinda la posibilidad de aproximarse a diversos temas curriculares partiendo el estudio

histórico (Prats, et al., 2011). Aunado a esto, el conocimiento histórico contiene contexto de otras disciplinas: literatura, matemáticas, ciencias naturales, etc. Son varias las tendencias didácticas que intentan aproximarse a las distintas disciplinas desde el inicio de los procesos históricos.

La importancia de la historia en educación primaria radica principalmente en el hecho que durante los 4 y 5 años y los 10 y 12 años el cerebro desarrolla la concepción espacio-temporal y en el cual se desarrolla nuestra capacidad de inducción y nuestras primeras deducciones (Casado y Merino, 2014).

Estructurar los conceptos temporales es fundamental; esto es indispensable para ordenar los conceptos que se construyen posteriormente. Es importante que las nociones del antes y el después sean adquiridas lo antes posible. Ordenar el eje temporal de la vida es fundamental a partir de los cuatro o cinco años. Este es el primer rol que desempeña la historia en la educación. Pero no se limita a ello su función; todo lo relativo a la ordenación del tiempo en días, semanas, meses, años o siglos forma parte de ese mismo entramado.

La historia en la etapa primaria también contribuye a crear mecanismos de tipo identitario que sean superiores a los del propio grupo; este sentimiento suele generarse por el estudio de la historia. Ella introduce la idea de complejidad social; sin su conocimiento es difícil ir más allá de la tribu.

De acuerdo con Prats, et al., (2011), la historia en la etapa primaria debe perseguir la adquisición de los siguientes objetivos didácticos:

- Estructurar en las mentes de los alumnos los conceptos temporales.
- Crear en los niños elementos que los identifiquen con una comunidad lo más amplia posible.
- Ser un potente recurso para estimular la imaginación creativa basada en hechos reales.
- Construir un importante factor diferenciador de lo real frente a la ficción.
- Introducir a los niños en el ejercicio de la empatía.

Por su parte Muñoz (2017) invita a introducir en el aula el trabajo con fuentes históricas y la metodología del pensamiento histórico como estrategia para desarrollar habilidades del pensamiento crítico. Para él, la enseñanza de la historia debe consistir en la recreación de la actividad del historiador y la construcción de conceptos. Desde su enfoque lo más importante es que los alumnos aprendan a habilidades para formular hipótesis, clasificar y analizar fuentes históricas, evaluar la credibilidad de las fuentes por mencionar algunas.

1.7 Importancia, sentido y utilización de la historia

¿Para qué la historia? Para atender las urgencias y preguntas del presente; para afianzar, construir o inventar una identidad, para recomponer la certeza de un sentido colectivo; para fundar las legitimidades del poder, para imponer o negar la versión de los vencedores; para rescatar la de los vencidos (Pereyra, et al., p. 147).

Con el paso del tiempo la historia ha ocupado muchas funciones, sin embargo, una de las primeras fue la de conservar en la memoria social un conocimiento perdurable de sucesos decisivos para la cohesión de la sociedad, la legitimación de sus gobernantes, el funcionamiento de las instituciones políticas y eclesiásticas, así como los valores y símbolos populares: el saber histórico giraba alrededor de ciertas imágenes con capacidad de garantizar una (in)formación compartida. Casi desde el principio la historia fue vista como una colección de hechos ejemplares y de situaciones paradigmáticas cuya comprensión prepara a los individuos para la vida colectiva (Pereyra, 2005).

Ninguna respuesta a las preguntas que hoy pueden formularse respecto a la situación del presente es posible en ausencia del saber histórico... Quienes participan en la historia que hoy se hace están colocados en mejor perspectiva para intervenir en su época cuanto mayor es la comprensión de su rigen (Pereyra, 2005, p. 20).

Según Pereyra (2005), el impacto de la historia no se localiza solamente, por supuesto, en el plano discursivo del proceso social en curso. Antes que nada, influye la práctica misma de los agentes, quienes actúan en uno u otro sentido según el esquema que la historia les ha conformado del movimiento de la sociedad. Las

acciones de estos agentes se definen, entre otras cosas, por la visión del pasado de la comunidad a la que pertenecen y de la humanidad en su conjunto. Los grupos sociales procuran las soluciones que su idea de la historia les sugiere para las dificultades y conflictos que enfrentan en cada caso. Por ello el saber histórico no ocupa en la vida social un espacio determinado sólo por consideraciones culturales abstractas sino también por el juego concreto de enfrentamientos y antagonismos entre clases y naciones.

A diferencia de muchas modalidades del saber, la historia desempeña un papel definitivo en la reproducción o transformación del sistema establecido de las relaciones sociales. Las formas que adopta la enseñanza de la historia en los niveles de escolaridad básica y media, la difusión de cierto saber histórico a través de los medios de comunicación masiva, la inculcación exaltada de unas cuantas recetas generales, el aprovechamiento mediante actos conmemorativos oficiales de los triunfos pasados y conquistas populares, etc., son pruebas de la utilización ideológico-política de la historia (Pereyra, 2005).

Nuestro conocimiento del pasado es un factor activo del movimiento de la sociedad, es lo que se ventila en las luchas políticas e ideológicas, una zona violentamente disputada. El pasado, el conocimiento histórico pueden funcionar al servicio del conservadurismo social o al servicio de las luchas populares (Pereyra, 2005, p. 22).

Las clases dominantes en las diversas sociedades como los grupos políticos responsables del poder estatal, suelen invocar el pasado como fuentes de sus privilegios (Pereyra, 2005).

Hay que admitir que la elaboración de una imagen del pasado está demasiado configurada por los intereses dominantes de la sociedad. El estado dispone de numerosos canales mediante los cuales impone una versión del movimiento social idónea para la perseveración del poder político. Muy a menudo, tiene el carácter de una retención en la fuente, o en algunos casos la destrucción de los materiales embarazosos (Pereyra, 2005).

Algunos creen que centrar el esfuerzo teórico en sus propósitos explicativos es una molestia intelectual del que ha de prescindirse para todo fin práctico. Se tiene la idea

de que la función social de la historia exige identificar responsables (tanto culpables como héroes) del proceder de las cosas. El problema radica en el desplazamiento del discurso histórico de un campo problemático presidido por la pregunta ¿por qué? A otro donde la interrogante clave es ¿quién es el culpable? O, en su caso, ¿Quién es el Mesías? Es mucho más fácil centrar el examen del proceso social en un núcleo defensivo o denigrativo que buscar en serio las causas inmediatas y profundas de los fenómenos históricos. La historia no es juzgar; es comprender y hacer comprender (Pereyra, 2005).

Por su parte Villoro (2005), menciona que la historia está ligada al interés de conocer nuestra situación actual, y es que, aun sin pretenderlo, la historia cumple con la función de comprender el presente. Y es que, a lo largo de la historia de la humanidad ha quedado en evidencia la necesidad que tenemos como especie de buscar respuestas para comprender nuestro presente mediante el pasado. La prueba de ello son los mitos y leyendas que encontramos en las culturas antiguas, donde a través de estos se explicaba la presencia de una tribu en una región en particular, el origen de sus antepasados que explica la peculiaridad de sus caracteres y hábitos, o las relaciones de poder en una población. Con el paso del tiempo, esta función de mitos y leyendas en las sociedades primitivas es cumplida por la historia en las sociedades desarrolladas. Por ello podemos decir que la historia nace del intento por comprender y explicar el presente a través de los acontecimientos que le precedieron.

Al examinar el presente es normal reflexionar sobre las características del mismo, lo que hace surgir preguntas concretas que buscan explicar la situación en que se está, ya que al comprender se puede orientar la vida al buscar realizar un propósito específico. Villoro (2005) menciona que cuando se busca dar sentido a nuestro presente concreto a través del pasado solemos encontrarnos con un doble interés de carácter particular. El primer interés de carácter general, propio de la humanidad, consiste en buscar entender la realidad para adecuar nuestras acciones y el segundo interés, de carácter particular, en nuestro grupo corresponde a la búsqueda por justificar nuestra situación y proyectos. Es por estas características que la

historia es una mezcla con una parte de ciencia y otra de ideología. Esto se debe a que, como seres humanos, nuestras interpretaciones del pasado están condicionadas por nuestros intereses particulares, lo que nos conduce a seleccionar datos y argumentos que nos permiten una representación del pasado acorde con nuestros intereses.

La historia cobra sentido cuando se trata de situaciones que exceden al individuo y abordan las necesidades de un grupo social. Como seres humanos el alcance de nuestras acciones es limitado, es por eso que en gran medida nuestro actuar está determinado por las relaciones que nos conectan con grupos e instituciones sociales. Esta conexión se vuelve evidente a medida que adquirimos conciencia de los propósitos compartidos y las reglas que nos orientan. Es gracias a estos propósitos compartidos y reglas, que los miembros de un grupo pueden unir sus esfuerzos y conseguir su convivencia (Villoro, 2005); esta especie de complicidad es lo que permite el comportamiento social, como ejemplo tenemos las naciones, cuya colaboración es el resultado de reglas compartidas y propósitos comunes que une a todos sus miembros.

La historia, al explicar estos vínculos, permite que los individuos comprendan los lazos que los unen a su grupo, promoviendo actitudes positivas hacia él y contribuyendo a consolidarlo. Por esta razón, la historia ha sido fundamental en la formación de naciones e imperios, sirviendo como un medio para justificar instituciones, creencias y objetivos comunes que son esenciales para la unión y consolidación de estas entidades colectivas (Villoro, 2005).

Por otro lado, comprender los orígenes de los vínculos que prestan unión a una comunidad no necesariamente garantiza su permanencia, como bien lo menciona Villoro (2005), también se puede conseguir el resultado opuesto. El revelar un origen “humano demasiado humano” de creencias e instituciones puede ponerlos en cuestión, abriendo paso a que se dejen de seguir. Saber que las reglas que regulan nuestra convivencia están basadas en la voluntad de personas específicas, permite asumir una actitud consciente que puede despertar pensamientos que los consoliden o a la inversa, estimular un pensamiento de ruptura y de cambio.

Hay tantos modos de hacer historia como requerimientos de la vida práctica. Sin menoscabo de la verdad, pero con miras a la utilidad, hay varias maneras de enfrentarse al vastísimo ayer. Según la selección que hagamos de los hechos conseguimos utilidades distintas (González, 2005, p. 56).

Se podría decir que existen diferentes géneros históricos, cada uno enfocado en una utilidad diferente. Dependiendo de su utilidad, González (2005) hace la clasificación de géneros históricos siguiente: la historia anticuaría, la historia crítica, la historia de bronce y la historia científica, cada una centrada en conseguir un objetivo específico.

Para González (2005), la característica principal de la historia anticuaría es que elige acontecimientos que estimulan las emociones, ya que caen en la categoría de emotivos o incluso poéticos. Esta historia se construye con sucesos de la vida humana cambiante. No se preocupa de las relaciones causales o generalizaciones, le basta con un orden espacio temporal de los acontecimientos. Aunque esta representación de la historia no tenga usos revolucionarios, sirve como una especie de viaje por el tiempo, que permite maravillarnos con costumbres exóticas en mundos y tiempos lejanos.

Al contrario de la historia anticuaría, la historia crítica se plantea revelar las injusticias como privilegios de algún grupo, de tal modo que se puede atacar de raíz y abrir las puertas del cambio, acabando con las justificaciones históricas que lo fundamentaba (González, 2005). Se podría decir que la historia crítica es parecida a la novela policial, pues descubre los hechos perturbadores y busca responsables. Es un saber histórico que se enfoca en revelar la naturaleza humana de instituciones y creencias, que muchas veces carecen de lugar en nuestros tiempos, pero que permanecen por considerárseles de naturaleza superior o como la extensión de una ley natural.

Por su parte, la historia de bronce se caracteriza por su utilidad práctica. En esta forma de contar la historia se proponen modelos de vida a seguir y es la que ocupa un lugar privilegiado en la enseñanza escolar. Su papel en las instituciones educativas ha tenido un papel importante en la consolidación de las naciones. Los

acontecimientos históricos presentes en la historia de bronce se asemejan a monumentos dignos de admiración y se considera muy eficaz para promover la imitación de valores, especialmente porque enaltece las proezas de los héroes del pasado (González, 2005).

Para la historia científica, su intención es ser como las ciencias sistemáticas como la economía, la sociología o la ciencia política por comentar algunas. Esta forma de recopilar la historia se ocupa de los sucesos genéricos, principalmente de la vida económica, ya que trata con elementos que pueden ser contados, medidos, pesados y cuantificados, por eso suele auto llamarse historia cuantitativa. Aquí se agrupan los hechos estudiados en sistemas de cuentas independientes, de los cuales se obtienen conclusiones exclusivamente por los datos del sistema (González, 2005).

1.8 Problemas presentes en la enseñanza de la historia

Durante mucho tiempo, la educación escolar ha estado íntimamente ligada a cuestiones de identidad. A esta conclusión se ha llegado después de que numerosos historiadores estudiaran el aumento de los nacionalismos en el siglo XIX, acompañados de numerosas narrativas históricas en las que se explica de forma justificada la existencia de las naciones (Vázquez, 1975). En la actualidad, estas narrativas utilizadas para promover los nacionalismos y justificar la existencia de instituciones y organizaciones son una fuente constante de controversia en naciones de todo el mundo (Barton, 2010).

Uno de los usos de la historia que genera más controversias es su uso para crear una identidad nacional, ya que cada día es más común encontrar estudiantes de instituciones educativas con orígenes culturales, étnicos y religiosos diversos, lo que deja fuera de lugar el uso de la historia con ese fin. Otro problema presente en estas narrativas de creación de identidad, es la total ausencia de actividades de reflexión o crítica sobre ellas, lo que conduce a contradicciones sobre lo que significa aprender, que para la disciplina histórica consiste en desarrollo de una construcción cognitiva del conocimiento, a través de explicaciones formadas mediante la interpretación de evidencias. Por eso, transmitir relatos priorizando el desarrollo de

una identidad nacional en lugar de centrarse en el análisis, reflexión e interpretación de evidencias es considerado un error tanto por cuestiones políticas, pedagógicas y disciplinares.

Sobre este tema, Barton y Levstik (2004, citado en Barton, 2010) aclaran que usar la historia para crear una identidad nacional no es algo innatamente negativo, pues tenemos ejemplos como Estados Unidos de América, cuya identidad nacional hace énfasis en su historia, y tiene varios aspectos positivos, pues los relatos que maneja en el currículo favorecen que diferentes personas, independientemente de sus condiciones particulares, como lo son su género, etnia o clase, pueden desarrollar un fuerte sentimiento de unión. A pesar de este punto favorable, hay que ser conscientes de que esto lleva grandes consecuencias, entre las cuales la más común es la exclusión. Retomando en caso de Estados Unidos de América, la atención que le dedican a la historia mundial es mínima, por lo que se puede afirmar que no tienen el menor interés en comprender las perspectivas de otros países. Otra característica del currículo de Estados Unidos de América es que niegan o esconden lo que no les gusta, lo cual se hace evidente al observar la ausencia en el currículo de su larga historia de racismo, explotación de clase o discriminación en razón de género.

En donde se puede observar el mayor problema de este enfoque de la enseñanza de historia, es en los estudiantes que se reflejan mejor a sí mismos en las historias excluidas del currículo escolar, entre los que se encuentran aquellos con raíces extranjeras o cuyo origen se encuentra en los grupos históricamente discriminados. Los estudiantes en esta situación no podrán identificarse con la historia de progreso y libertad nacional que promueve la narrativa oficial y el currículo del colegio hace poco por balancear la situación (Barton, 2010). Para los estudiantes cuya situación y características los deja fuera del identitario oficial de los Estados Unidos de América, el contenido del currículo de historia representa una negación de sus propias experiencias y las de las personas que les importan. Otro de los límites de la construcción de identidades a través de la enseñanza de historia es que varios

alumnos, al llegar a la edad adulta, son incapaces de mantener la identidad nacional que se formaron de niños.

Existen otras dificultades en la enseñanza de la historia, a las cuales Mattozzi (2015) se refiere como ideas erróneas que los estudiantes traen consigo. El mayor problema con estas ideas erróneas es que se han formado previamente los estudiantes pueden distorsionar la comprensión de los eventos históricos y dificultar la adquisición de una perspectiva crítica. De forma parecida, Wineburg (2001) señala que el pensamiento histórico a menudo desafía el sentido común de los estudiantes, y se requiere un esfuerzo consciente para superar estas tergiversaciones y desarrollar una verdadera comprensión profunda y matizada de la historia.

Mattozzi (2015) clasifica en seis las ideas o conceptos erróneos que obstaculizan la enseñanza de la historia, lo cuales se mencionan a continuación.

Primer concepto erróneo: Este error distingue los hechos pasados como datos y objeto y la narración de los hechos pasados como representaciones e interpretaciones de los mismos.

Segundo concepto erróneo: Consiste en hacer una distinción entre historia e interpretación.

Tercer concepto erróneo: Pensar que la materia prima, la información, está toda en las fuentes y que ésta se “recaba” de las fuentes.

Cuarto concepto erróneo: Creer que hay fuentes naturalmente “históricas”.

Quinto concepto erróneo: La relación causa-efecto.

Sexto concepto erróneo: Tener la idea de que la historia sirve para evitar los errores del pasado, considerándola una maestra de la vida.

De acuerdo con Mattozzi (2015), el primer concepto erróneo es creer que hay un pasado real que se puede conocer sin requerir de una representación. Mattozzi rechaza esto argumentando que la historia es una disciplina que construye representaciones de hechos, aspectos y procesos del pasado, del que no poseemos

un referente que observar. Este referente solo existe y se reconoce cuando ha dejado huella y alguien lo ha empleado para producir información y organizar conocimiento del pasado.

El error en el segundo concepto mencionado por Mattozzi (2015), es la suposición de que existe una reconstrucción objetiva, necesaria y universalmente aceptable que se añade a la interpretación subjetiva del historiador, expuesta a críticas y controversias. Esto es claramente un error, y Mattozzi lo refuta explicando que toda reconstrucción pura y dura de los hechos es una operación interpretativa en la que se selecciona información y se le asigna un significado condicionado por las opciones y habilidades del historiador.

En cuanto al tercer concepto erróneo que menciona Mattozzi es creer que las fuentes históricas pueden proporcionar toda la información, cuando no es así, ya que la información histórica presente en las fuentes es mínima, y para obtener más, el historiador debe inferirla apoyándose con referencias culturales, esquemas cognitivos y sus competencias para leer los remanentes.

Creer que los documentos de archivo o los vestigios arqueológicos poseen una función informativa incorporada es el cuarto concepto erróneo de acuerdo con Mattozzi. La realidad es que solo existen cosas que prevalecieron de las actividades realizadas en el pasado, y es a partir de esas cosas que se produce información cuando alguien tiene el propósito de construir conocimiento, pues todo vestigio del pasado guarda detalles de su momento, y por ello se pueden emplear como fuentes de información.

Mattozzi identifica como el quinto concepto erróneo una práctica profundamente arraigada en el ámbito escolar, y es la creencia de que los hechos se pueden explicar a través de relaciones simples, donde el error se encuentra en aceptar que los acontecimientos precedentes determinan por sí mismos los sucesos consecuentes. La causalidad histórica es un fenómeno tan complejo que no es posible reducirse a un solo antecedente, pues se requiere considerar las condiciones, articulaciones, circunstancias, accidentes y una gran cantidad de factores y sujetos incluso cuando se trata de hechos individuales. Algo que no deja

en claro, es que hace falta ser conscientes de que toda explicación del pasado es el resultado de un proceso interpretativo que tiene la naturaleza de la hipótesis.

El sexto y último concepto erróneo que propone Mattozzi, es la creencia de que la historia tiene el poder de enseñarnos como evitar los errores del pasado. Para Mattozzi esta es una afirmación sumamente pretenciosa, pues el pasado está repleto de todo tipo de conocimientos, buenos, malos, detallados, interpretaciones y explicaciones controvertidas, lo que hace imposible la existencia de una narrativa histórica única que sirva para dar lecciones claras y aplicables de manera universal.

Por estos detalles, es importante comprender que los conocimientos históricos pueden tener diversas interpretaciones, las cuales van a depender del uso que se les quiera dar. Para la comprender el pasado y para influir en la toma de decisiones se pueden considerar dos aspectos en la construcción de narrativas histórica, ya sea que justifiquen los procesos que han generado el mundo actual o educar para razonar sobre los procesos en curso. Para conseguir cualquiera de las dos alternativas, es necesario identificar y seleccionar los conocimientos pertinentes para tal fin, y plantear una estructura que modele las habilidades para razonar históricamente.

Capítulo II. Fundamentos para la Enseñanza de la Historia

2.1 El currículo de historia

En la investigación educativa de la didáctica de las ciencias sociales y la enseñanza de la historia el papel del currículo es de gran importancia, especialmente cuando se realizan comparaciones internacionales. Gómez y Miralles (2017) mencionan que el papel que desempeña el currículo en las investigaciones que buscan mejorar el impacto que tiene la enseñanza de la historia es indispensable. La forma en que se diseña y estructura el currículo tiene un impacto considerable en la forma en que se abordan y enseñan las ciencias sociales, entre las que se encuentra la historia, en diferentes contextos educativos y culturales.

En México el currículo de la enseñanza de la historia ha pasado con numerosos cambios, respondiendo a los diferentes intereses predominantes en las diferentes etapas que pasaba la nación. Analizar los diferentes currículos de historia permite comprender cuales fueron las necesidades e intereses que definieron las distintas etapas del sistema educativo de la nación.

Las bases de la enseñanza de la historia en México en las escuelas primarias iniciaron con un objetivo principal claramente definido, el cual fue destacar los logros históricos de México y promover un sentido de identidad nacional entre los alumnos mediante la transmisión de datos, la repetición de nombres de personajes y la memorización de fechas y lugares (Vázquez, 1975).

Sobre esta forma de enseñar la historia, Ibagón y Minte (2019) son críticos al respecto, pues esta se centra principalmente en memorizar datos y hechos sin profundizar en su significado y contexto. Esta forma de entender la historia limita la capacidad de los alumnos para desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo sobre el pasado. Como el objetivo se limita a la acumulación de información superficial, se deja de lado la oportunidad de explorar la historia como una construcción compleja y dinámica.

Con el paso del tiempo, se fueron introduciendo cambios en la enseñanza de la historia en México, siendo la reforma de los planes y programas de estudio de educación primaria en 1993 uno de los cambios más significativos en el currículo. En esta reforma, la SEP incorporó un enfoque formativo y contextualizado para la asignatura, cuyo propósito fue promover una comprensión profunda y crítica entre el alumnado (Muñiz, Castillo y Trejo, 2010).

Para el año 2009, ocurrió un nuevo cambio en el enfoque de la enseñanza de la historia. En esta reforma, los propósitos de la enseñanza de la historia se alinearon con un enfoque integral y competencial del currículo, que ya no se conformaba con transmitir conocimientos históricos, sino que ahora tiene como objetivo desarrollar habilidades críticas, valores cívicos además de una comprensión profunda del pasado.

Estos cambios son el resultado de un intento por conseguir que la enseñanza de la historia transmita la idea de que la historia es un proceso continuo de construcción y reinterpretación, y no un simple conjunto de datos estáticos (Portales, 2019). Además, la enseñanza de la historia debe buscar diferentes ámbitos de análisis histórico, entre los que debe incluir aspectos sociales, culturales, políticos y económicos (Ibagón y Minte, 2019). De esta forma, se busca reconocer la importancia de diversos sujetos históricos, como lo son grupos étnicos, minorías, mujeres y otros actores históricos que tradicionalmente han sido marginados en los relatos históricos.

Con los cambios al currículo de la enseñanza de la historia de 2009 se establecieron propósitos claros y bien definidos en la enseñanza de la historia en educación básica, que se orientan en el desarrollo de habilidades críticas, analíticas y reflexivas en los estudiantes. Al establecer competencias específicas se espera desarrollar mediante el estudio de la historia la capacidad de análisis histórico, la comprensión del cambio y la continuidad del tiempo, y el desarrollo de una identidad histórica y ciudadana (Carretero y Montanero, 2008).

La forma en que se organizan los contenidos históricos es importante para que el aprendizaje sea efectivo. Se propone que la organización de los contenidos

históricos sea progresiva y secuencial, a fin de permitir un aprendizaje gradual y profundo durante el transcurso de la educación primaria. Además, se debe proporcionar herramientas y estrategias didácticas que permitan a los maestros abordar los diferentes contenidos históricos de manera efectiva y significativa en el aula (Lerner, 1998). En este sentido, el objetivo máximo de la enseñanza de la historia es formar ciudadanos críticos, conscientes de su identidad histórica y cultural, capaces de comprender y participar activamente en la sociedad contemporánea.

Martínez, Gómez y Miralles (2020) mencionan que los propósitos del currículo en México son muy significativos pues reflejan una orientación hacia la comprensión profunda del conocimiento histórico y su importancia en la educación. Estos propósitos son (Martínez, Gómez y Miralles, 2020, p. 9):

Comprender cómo se construye el conocimiento histórico y la relevancia del aprendizaje de la historia: El propósito de este objetivo es enseñar la importancia de conocer la forma en que se construye el conocimiento histórico y la importancia de su aprendizaje.

Situar los hechos históricos más importantes en el espacio y el tiempo: Se trata de enseñar a ubicar un evento histórico en el lugar y el tiempo en que ocurrieron.

Entender la sociedad actual mediante el establecimiento de conexiones entre los sucesos presentes con el pasado: El objetivo es construir una visión crítica que permita encontrar como se relaciona el pasado con el presente y así comprender mejor la sociedad actual.

Argumentar identificando cambios y permanencias, así como causas y consecuencias en los procesos históricos a partir del análisis de fuentes: Se busca que al utilizar fuentes históricas se desarrollen habilidades analíticas al identificar cambios y continuidades en la historia, así como sus causas y efectos.

Identificar la relevancia de la empatía que promueve el respeto a las diferencias culturales a lo largo de la historia: Al estudiar historia se busca desarrollar la empatía y el respeto por las diferencias culturales.

Valorar y conservar el patrimonio cultural y natural para reforzar la identidad: Al conocer la historia se aprende la importancia y el valor que tiene la preservación del patrimonio cultural y natural que forman parte fundamental de la identidad y la herencia cultural.

Para en caso de otros países, la estructura y propósito del currículo puede variar considerablemente. Por ejemplo, en el caso de Canadá, está integrada por diez provincias y tres territorios y cada uno cuenta con sus propios planes de estudio, ya que no cuenta con un sistema educativo nacional. De entre las diferentes provincias y territorios, se tomó como referencia el análisis realizado al currículo de la provincia de Ontario, cuyo contenido temático relacionado con la historia se incluye en el marco de la asignatura Social Studies (Estudios Sociales). A diferencia del currículo en México donde la asignatura de historia es independiente, el currículo analizado de la provincia canadiense junta el estudio de la historia, la geografía, la economía y otros estudios culturales en una sola asignatura. En la asignatura Social Studies los estudiantes canadienses exploran variados temas históricos y sociales que les permitan construir una mejor comprensión del mundo que los rodea.

Los principales objetivos que persigue la asignatura de Social Studies son los siguientes (Martínez, Gómez y Miralles, 2020, p. 7):

- Desarrollar la capacidad de utilizar los conceptos de pensamiento disciplinario (concepts of disciplinary thinking) para investigar diferentes hechos y problemas.
- Desarrollar la capacidad de evaluar la información y las fuentes para emitir un juicio de valor. Se le da mucha importancia al desarrollo de habilidades que permiten analizar la información histórica y evaluar la veracidad de las fuentes.

- Desarrollar competencias y capacidades personales imprescindibles para la investigación histórica y transferibles a otros contextos de la vida. Con este objetivo se busca que los estudiantes desarrollen habilidades personales que les sean de utilidad más allá del ámbito académico.
- Trabajar de modelo colaborativo y cooperativo.
- Utilizar las TIC como herramienta para facilitar la obtención y análisis de información, la resolución de problemas y la comunicación. Las TIC tienen el potencial de mejorar significativamente la enseñanza y el aprendizaje, por lo que su integración en el aula puede facilitar el acceso a recursos educativos de calidad y promover nuevas formas de interacción y colaboración (Cabero y Llorente, 2015).

En el caso de los Estados Unidos de América, uno aspecto importante que destacar, es la descentralización de sistema educativo. Esto permite que cada estado tenga la autoridad para establecer su propio currículo, así como los estándares académicos y los objetivos educativos de cada asignatura, entre las que se encuentra la historia. Para poner un poco de orden y establecer estándares y directrices generales, en Estados Unidos de América existen organizaciones a nivel nacional, como el National Center for History in the Schools (NCHS) (Centro Nacional de Historia en las Escuelas) que establecen los saberes y capacidades que los estudiantes deben adquirir en el estudio de la historia en todos los niveles (Martínez, Gómez y Miralles, 2020).

El NCHS desarrolló los National Standards for History en 1996, en los que se establecen los objetivos y expectativas de lo que se debe aprender del estudio de la historia en los Estados Unidos de América. Estos estándares consideran dos capacidades principales: destrezas del pensamiento histórico (Historical Thinking Skills) y conocimientos históricos (Historical Understandings) (Martínez, Gómez y Miralles, 2020, p. 8).

Destrezas del pensamiento histórico: Son habilidades cognitivas y procesos intelectuales que los estudiantes deben desarrollar para comprender la historia de manera crítica y significativa.

Conocimientos históricos: Son los conocimientos específicos de eventos, personas, periodos y sucesos históricos clave que se deben adquirir durante el estudio de la historia.

Hay que aclarar que el desarrollo de las destrezas del pensamiento histórico y el conocimiento histórico no pueden ocurrir independientemente el uno sin el otro. De acuerdo con el NCHS, un alto nivel de pensamiento histórico está relacionado con un elevado nivel de conocimiento histórico. Por lo tanto, los estudiantes con un grado superior de conocimiento histórico tienen mayor posibilidad de mejorar en sus habilidades para pensar históricamente y viceversa.

Las reformas curriculares de Colombia, tiene por objetivo estructurar y desarrollar el pensamiento crítico mediante el estudio de la historia, papel que desempeña tanto en la educación básica como en la media. La importancia del pensamiento crítico es fundamental, pues permite a los estudiantes analizar, evaluar y comprender de manera reflexiva los eventos históricos y sus posibles implicaciones en el contexto actual. De esta forma Colombia reconoce la importancia de fomentar habilidades de análisis, interpretación y argumentación basadas en evidencias históricas para mejorar el entendimiento que sus estudiantes tienen de la realidad (Ibagón y Minte, 2019).

Al integrar el conocimiento histórico en el currículo educativo de esta manera, Colombia busca además de transmitir información del pasado, desarrollar habilidades cognitivas críticas que sean fundamentales para la participación activa en la sociedad y el pensamiento autónomo.

2.2 Desarrollo del pensamiento histórico

2.2.1. ¿Qué es el pensamiento histórico?

El pensar históricamente (historical thinking) es una expresión que se viene utilizando por años por especialistas en didáctica, especialmente de Canadá y Estados Unidos de América. En este enfoque el aprendizaje requiere de conocimientos *de* la historia (lo que se sabe del pasado) y conocimiento *sobre* la historia (conceptos, métodos y

protocolos de investigación), lo que permite desarrollar habilidades críticas y analíticas en los alumnos al estudiar la disciplina histórica (Castillo, 2015).

Esta expresión “pensar históricamente”, fue introducida por Pierre de Vilar en 1987, y en ella resaltó la necesidad de situar y contextualizar las experiencias del pasado dentro de su propio marco temporal. Bajo esta perspectiva, se hace énfasis en la importancia de comprender el desarrollo de los acontecimientos históricos en su propio contexto.

Con el pensamiento histórico se busca ir más allá de solo memorizar eventos y fechas. Se pretende establecer un proceso que combine el conocimiento de los hechos con el entendimiento de cómo se llegó a ese conocimiento (Castillo, 2015). Este enfoque es ideal para que los estudiantes además de conocer y recordar que sucedió en el pasado, también aprendan a interrogar el pasado, evaluar evidencias históricas de manera crítica y comprender la naturaleza constructiva y provisional del conocimiento histórico (Sáiz, 2013).

Para conseguir esta comprensión mayor del conocimiento del pasado es necesario comprender que la reflexión histórica está sustentada por complejos procesos de pensamiento orientados en interpretar y comprender diferentes tipos de contenidos. Los diferentes tipos de contenidos que estructuran la enseñanza se pueden diferenciar en dos: los contenidos formales o de primer orden y los contenidos estratégicos o de segundo orden (Ibagón y Minte, 2019).

Dentro de los contenidos formales o de primer orden se encuentran aspectos ligados a la cronología histórica como fechas, acontecimientos específicos y sucesos históricos relevantes. El manejo de información histórica desde una perspectiva conceptual, como conceptos clave y teorías históricas fundamentales también forman parte de los contenidos de primer orden (Ibagón y Minte, 2019). Mientras tanto, los contenidos estratégicos o de segundo están relacionados directamente con las comprensiones más profundas del conocimiento histórico. En esta categoría se pueden encontrar habilidades como la formulación de problemas históricos, el análisis crítico de fuentes históricas, el desarrollo de una conciencia

histórica que considere múltiples puntos de vista, al igual que la capacidad de construir narrativas históricas coherentes y contextualizadas (Sáiz, 2013).

Es indispensable que la enseñanza de la historia aborde en conjunto tanto los contenidos formales como los estratégicos para fomentar una comprensión integral y crítica del pasado. La combinación entre estos tipos de contenidos en el currículo fomenta el desarrollo de habilidades del pensamiento histórico entre los alumnos, otorgándoles una preparación que les permita interpretar y reflexionar sobre el mundo en el que viven desde una perspectiva histórica informada.

2.2.2. ¿Cómo se desarrolla el pensamiento histórico?

Ibagón y Minte (2019) nos recuerdan que existen numerosos retos y posibilidades formativas para el desarrollo del pensamiento histórico, sin embargo, se enfrentan a una ruta complicada de abordar en los contextos educativos definidos por una despreocupación o falta de interés en torno a reflexiones históricas. Es debido a estas características que consideran que las propuestas de formación del pensamiento histórico en la escuela perturban, disputan y replantean tres dimensiones fundamentales que sostienen las prácticas educativas que dan forma y sentido a la enseñanza de la historia. Estas tres dimensiones son la historia por enseñar, la historia enseñada y la historia aprendida.

La **historia por enseñar** corresponde al contenido histórico que es seleccionado para formar parte del currículo escolar. Tradicionalmente la “historia por enseñar” ha estado dedicada a la narrativa nacionalista, que se enfoca en eventos y figuras importantes de la historia oficial de la nación. De aplicarse las propuestas de formación del pensamiento histórico se podría cambiar esta perspectiva al incluir múltiples voces y perspectivas históricas que permitan una mejor representación de la diversidad y complejidad del pasado.

La **historia enseñada** se refiere a la forma en que se presenta la enseñanza de la historia dentro del aula. Con las propuestas de formación del pensamiento histórico se busca transformar la práctica pedagógica para que se aleje de la mera transmisión de conocimientos y aborde enfoques más interactivos y críticos. Para ello se

requiere promover el análisis de fuentes históricas, el debate de interpretaciones y el desarrollo de habilidades de investigación histórica.

La **historia aprendida** es el conocimiento y las habilidades históricas que adquieren los estudiantes. Las propuestas del pensamiento histórico en esta dimensión, tiene por objetivo fomentar una comprensión más profunda y reflexiva del pasado, que va más allá de la memorización de datos, nombres y fechas. Consiste en desarrollar habilidades que desarrollen el pensamiento crítico, el análisis contextual y la conciencia histórica en los estudiantes.

La implementación del pensamiento histórico en la escuela busca poner en la mesa de debate y transformar las prácticas tradicionales en la enseñanza de la historia, con el fin de promover una visión más amplia, diversa y crítica del pasado, que requiere que se reconsidere que se enseña, cómo se enseña y qué se espera que los estudiantes aprendan al estudiar historia.

2.2.3. Causalidad histórica, cambio y continuidad

Saber o conocer la historia no puede ser reducido al simple hecho de conocer eventos históricos; para comprender la historia hace falta entender e inferir las relaciones causales que existen entre estos eventos para comprender un acontecimiento histórico en su totalidad. De acuerdo con Perfetti y colaboradores (1994) citado en Lucero y Montanero (2006), estas relaciones causales son fundamentales para desarrollar una profunda y significativa comprensión de la historia.

La perspectiva de que propone Topolski (1991) sobre la causalidad, según lo citado por Lucero y Montanero en 2006, es interesante. Topolski se refiere a las condiciones causales como estados situacionales que tienen cierta estabilidad y que contribuyen a la producción de cambios en eventos, aunque no garantizan esos cambios. Esta idea sugiere que las condiciones que llamamos causales no son simples determinantes directos de eventos, sino que son factores que, al estar presentes, aumentan la posibilidad o predisponen que ocurran ciertos resultados.

Esta perspectiva es interesante porque reconoce que los procesos causales son sumamente complejos, y que la presencia de algunas condiciones no garantiza que ocurran resultados específicos de manera determinista, sino que influyen en los acontecimientos cambiando la probabilidad de que ocurra o no un evento. Esta visión nos permite comprender fenómenos donde múltiples variables interactúan para decidir resultados en lugar de buscar e identificar relaciones de causa y efecto directas y lineales.

Para Ortuño, Ponce y Serrano (2016), uno de los pilares fundamentales en la narración histórica es el principio de causalidad. El principio de causalidad explica que los acontecimientos históricos se relacionan entre sí por causas y efectos. Al incorporar estas relaciones de causa y efecto al discurso histórico, este recibe una lógica y coherencia interna. Esta estructura causal no solo proporciona valor al discurso histórico, también contribuye al acercamiento del conocimiento del pasado al dejarnos comprender cómo un evento o acción puede llevar a otros.

Aplicar el principio de causalidad histórica en la narración histórica permite explorar las conexiones existentes entre diferentes agentes y sucesos históricos. Esto les permite a los estudiantes valorar los acontecimientos ocurridos en un contexto más grande y comprender mejor las influencias ocultas que dan forma al desarrollo histórico.

Reconocer que existen relaciones de multicausalidad en las explicaciones históricas, es uno de los aspectos más complicados del aprendizaje de la historia en el contexto escolar. Esto requiere que los estudiantes comprendan que las características del tiempo histórico requieren del dominio del concepto de causalidad, así como desarrollar una conciencia de que en la historia no hay relaciones simples de causa-efecto como en otras disciplinas científicas (Santos, 2009).

Como los hechos históricos suelen tener múltiples causas, también se puede dar lugar a diversas consecuencias, lo que puede dificultar establecer las relaciones causales en el estudio de la historia. De acuerdo con Prats (2001), es necesario desarrollar y trabajar las habilidades para identificar estas causas y sus

consecuencias. Además, explorar las causas y efectos en la historia permite que los estudiantes desarrollen habilidades críticas al evaluar y analizar las consecuencias de las decisiones y acciones pasadas. Esto enriquece su comprensión del pasado y les permite reflexionar sobre la importancia y el significado de los acontecimientos históricos en relación con el presente (Ortuño, Ponce y Serrano, 2016).

Santos (2009) nos recuerda que las explicaciones en Ciencias Sociales son diferentes a las explicaciones en otras ciencias debido a que éstas incluyen los motivos e intenciones de sus actores. Esto quiere decir que las explicaciones en las ciencias sociales, como es el caso de la historia, puede ser una explicación intencional o una causal. Aun cuando ambos tipos de explicaciones son diferentes, estos son complementarios dentro del estudio de fenómenos históricos.

Para comprender mejor que diferencia las explicaciones intencionales de las causales, es necesario hablar un poco de las características de cada una. Cuando se habla de explicaciones intencionales, se hace alusión a las explicaciones que buscan entender los hechos históricos a través de las motivaciones y acciones de las personas que las realizan, pues se considera que las acciones personales son más importantes que la influencia del contexto en que se encuentra (Santos, 2019). Se puede decir que el objetivo de las explicaciones intencionales trata de contestar preguntas como: ¿Qué lo llevo a tomar esas decisiones? ¿Cuáles eran sus objetivos y cómo afectaron los acontecimientos?

Mientras tanto, las explicaciones causales intentan comprender la realidad histórica a través de las relaciones que existen entre múltiples variables como pueden ser factores económicos, sociales, culturales o políticos (Santos, 2019). Una característica peculiar de este tipo de explicaciones, es que, al considerar tantos factores, sus interacciones pueden llevar a acontecimientos en donde la relación causa y efecto estén separados por un prologado lapso de tiempo.

Para comprender la historia se necesita entender e inferir las relaciones entre los acontecimientos que forman un evento histórico. Lucero y Montanero (2009) mencionan que las explicaciones fundamentadas únicamente en acciones o intenciones humanas, al igual que las explicaciones basadas en condiciones

situacionales, son algo rechazable. Los acontecimientos históricos son tan complejos, que a final de cuentas las intenciones humanas están condicionadas y limitadas por las circunstancias.

Otro aspecto importante que hay que conocer es el concepto de cambio, pues es un elemento presente en todas partes, ya sea en la historia, la sociedad o la naturaleza, pues no existe nada en la realidad que no se vea afectado por el cambio. Una peculiaridad acerca de la idea de cambio, es que por alguna razón las personas suelen asociarla con el concepto de progreso, como si todo cambio fuera un camino lineal que lleva a algo mejor. García y Jiménez (2014) explican que el cambio significa transformación o modificación, es aquello que hace que de un momento a otro algo sea diferente, ya sea la naturaleza, la sociedad o el mundo. Así es como se debe entender el cambio, pero nunca se debe considerar como solo progreso. Si bien los cambios pueden llevar a mejoras o avances en ciertos aspectos, también pueden traer repercusiones. Los cambios pueden ser positivos o negativos dependiendo de la perspectiva y del contexto en que se producen.

Debido a estas características, autores como Pagès (1999) y Santisteban (1999; 2007) (citados en Chávez, 2020) se refieren al cambio como el concepto más importante del aprendizaje de la historia, ya que precisa de habilidades como la interpretación, explicación e intencionalidad. Es tanto lo que abarca el cambio, que además de modificar, transformar, alterar o desaparecer el estado de las cosas, puede ocurrir en cualquier ámbito, afectar a mucho o pocos y sus ritmos y duraciones son variados.

Junto al concepto de cambio se encuentra ligado permanentemente el concepto de continuidad. Aunque es fácil de entender que es la continuidad, definirlo no es tan sencillo, pues solo se llega a entender la continuidad a través del cambio. De esa manera, se puede explicar que el cambio está representado por todo aquello que permanece y se mantiene sin variación con el paso del tiempo. Al entender los conceptos de cambio y continuidad se puede comprender y analizar la historia a mayor profundidad, pues con ellos se puede identificar como las sociedades se

transforman, pero también como algunos elementos se mantienen a pesar del paso del tiempo (García y Jiménez, 2013).

2.2.4. Interpretación de fuentes históricas

La investigación histórica tiene como objetivo conocer y comprender el pasado, y para ello necesita encontrar información con la que pueda realizar una representación del pasado de la sociedad. Es aquí donde se comprende la importancia de las fuentes históricas, que de acuerdo con Hernández (2011) (citado en Acurio, 2019), son como la materia prima en la investigación histórica y la materia primordial para conocer el pasado de la humanidad y la sociedad.

Algo que hay que tener en muy en cuenta, es que la interpretación de fuentes históricas no se trata únicamente de analizar textos, documentos y objetos materiales con sentido crítico, lo verdaderamente importante es como saber obtener la información que se requiere, así como comprender cuál es su importancia en el tiempo y qué relación tiene con los cambios. Esto quiere decir que un mismo acontecimiento puede ser interpretado de diferentes maneras, y que todas esas interpretaciones poseen igual validez (Camuñas, 2020).

Una manera en que se comienza la investigación sobre el pasado, es realizando una serie de preguntas que ayuden a determinar cuándo, dónde, cómo y por qué ocurrieron los hechos (Fusco, 2009). Estas cuestiones estarán dirigidas a las fuentes históricas, que, mediante un proceso de recopilación, análisis, crítica e interpretación, paso a paso se ira proporcionando las respuestas buscadas.

Pero ¿Qué son las fuentes históricas? Una posible respuesta a esta pregunta es que absolutamente toda creación humana es en sí una fuente histórica, ya que siempre se les podrá ubicar en un tiempo y espacio específicos (Camuñas, 2020). Otra forma de expresarlo es que se considera una fuente histórica a todo producto de la actividad humana que posea o presente evidencias de un hecho (Fusco, 2009).

Cuando se trabaja con fuentes históricas, debido a que existen muchos tipos, es necesario tener en cuenta su procedencia, ya que, dependiendo de la misma, serán clasificadas como fuentes primarias o secundarias.

Para saber si una fuente histórica es primaria o secundaria, lo principal es saber en qué características tiene cada una. Lo que caracteriza a las fuentes primarias, es que tienen un valor histórico por sí mismas, ya que están relacionadas directamente con los hechos al ser resultado de la época y pertenecer a ese momento histórico específico (Fusco, 2009; Acurio, 2019; Camuñas, 2020). Algunos ejemplos de fuentes primarias pueden ser: testigos oculares, leyes, edificios, muebles, joyas, fósiles, etc. (Fusco, 2009).

Por el contrario, las fuentes secundarias proceden de personas que no estuvieron presentes en los acontecimientos, pero dan testimonio de lo ocurrido gracias a estudios realizados posteriormente a los acontecimientos a través de un detallado trabajo de análisis (Acurio, 2019; Camuñas, 2020). Un aspecto importante a considerar sobre las fuentes secundarias, es que, al no tener un valor histórico innato, con el paso de una investigación a otra pueden verse afectadas por diversas interpretaciones, lo que puede llevar a crear distorsiones sobre la verdad de como ocurrieron los hechos (Fusco, 2009).

Otra clasificación de las fuentes históricas se puede hacer según la forma en que se presentan como fuentes escritas, materiales, orales, gráficas e iconográficas. Acurio (2019) nos da una descripción de las características que tienen este tipo de fuentes.

Las fuentes escritas se presentan en forma de textos escritos, conformados por documentos jurídicos, memorias, crónicas, cartas, diarios, etc. y pueden ser fuentes de primer o de segundo orden.

Las fuentes materiales son aquellos objetos físicos pertenecientes a un periodo determinado, y por ello también se catalogan como fuentes primarias. Algunos ejemplos de este tipo de fuentes son los monumentos, joyas, textiles y cerámicos antiguos entre otros.

Entre las fuentes orales se pueden encontrar mitos y leyendas, canciones y cualquier otra información transmitida de una generación a otra mediante el habla.

Las fuentes gráficas están conformadas por representaciones visuales que sirven para el análisis y la interpretación de información cuantitativa de la economía, demografía y geografía. Los gráficos estadísticos, demográficos y climatológicos son representaciones de este tipo de fuentes.

Las fuentes iconográficas se presentan en forma de imágenes, símbolos o cualquier representación gráfica que transmita algún significado. Las fotografías, retratos, grabados, carteles, ilustraciones y caricaturas son un buen ejemplo de este tipo de fuentes históricas.

Ya que se identifican y reconocen las fuentes históricas, el siguiente paso es filtrar, seleccionar y utilizar la información para crear una visión propia de la sociedad. Para ello es necesario leer, comprender, analizar e interpretar, las cuales son habilidades indispensables en el mundo contemporáneo (Teruel, 2018).

Teruel (2018) propone que los estudiantes practiquen sus habilidades de reconstruir el pasado partiendo de su pasado cercano. Ya sea que recurran a su historia personal o familiar, pueden trabajar en la construcción de narrativas históricas utilizando evidencias como actas de nacimiento, fotografías, juguetes, libretas escolares para tener una aproximación verdadera y significativa a las fuentes históricas.

Para terminar, es importante mencionar que algunas veces, para interpretar las acciones de los sujetos históricos hará falta indagar en sus intenciones e incluso en su ideología, pues será una pieza clave para lograr comprender porque dentro de una amplia variedad de elecciones y caminos que pudieron recorrer, actuaron de la forma en que lo hicieron.

2.3 Enfoques pedagógicos y metodológicos para enseñar historia

Es fácil de entender que el objetivo esencial de la historia consiste en comprender los hechos, haciendo uso de la contextualización como una herramienta para dar sentido a la realidad. En ese sentido, Prats (2001), apunta que para conocer o

comprender cualquier suceso histórico el primer paso es recabar información histórica. A partir de la información obtenida, el siguiente paso consiste en dar una explicación en la que se exploran las causas y repercusiones de donde surgen los acontecimientos. Algo que diferencia a la historia de otras disciplinas del saber, es que el significado detrás de los hechos tiene más valor que los mismos hechos en sí, pues el verdadero valor se encuentra al entender el porqué y el cómo acontecieron.

Una de las razones por la que se le da tanta importancia a la historia, es que al alejarla de una visión positivista que solo se preocupa de desempolvar el pasado, tiene el potencial de desarrollar una gran variedad de habilidades pues requiere necesariamente de conocimiento, análisis y explicación de un todo (Fernández, 2017). Esto puede llevar a múltiples explicaciones, dependiendo de la información, intención, conocimiento o habilidad con la que se realice la reconstrucción del pasado. Sin embargo, hay que tener en consideración que, en historia, a diferencia de otras ciencias empíricas, no es posible repetir hechos concretos del pasado, lo cual es una gran desventaja, pues el tiempo hará que la información se vaya perdiendo o distorsionando a su paso, lo que hace necesario el desarrollo de habilidades específicas para recuperar, seleccionar y analizar la información para realizar interpretaciones validas (Castillo, 2015).

Otra dificultad que se presenta en la historia, específicamente en el campo de la educación, es que hay una clara diferencia entre la historiografía que se destina a especialistas y la historiografía destinada a la enseñanza en primaria y secundaria, pues no es una simple reducción de la primera, sino que hay un profundo proceso de adaptación para que este acorde a unos grupos de edad específicos (Sobejano-Torres, 2009, citado en Fernández, 2017). Esta adaptación plantea interrogantes sobre cuáles pueden ser las mejores estrategias para transmitir el conocimiento y cuales métodos son los indicados para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Respecto a estas cuestiones, Fernández (2017) retoma las que Prats considera las cuatro dificultades que se deben abordar en el aula.

La primera dificultad es el aprendizaje de conceptos históricos, y este ocurre porque muchas veces se utilizan términos que se sienten tan naturales y familiares se da por sentado que son conocidos por los estudiantes cuando no es así, y esto es muy frecuente al trabajar diferentes periodos históricos (Fernández, 2017). Por ejemplo, los términos monarquía o monarca pueden ser fácil de comprender para quienes tienen conocimientos previos de ello, pero ¿Qué pasa con un estudiante que no ha escuchado nunca esos términos? Es fácil olvidar que no todos sabemos lo mismo, en especial cuando hablamos cosas que consideramos de dominio público, y es por eso existe ese problema al aprender conceptos históricos, pues para un alumno que no vive en una monarquía, y que no ha escuchado nunca el termino, al escuchar hablar de ello, no tendrá idea de lo que se habla a menos que se le dedique tiempo a explicarle detenidamente su significado e implicaciones.

La percepción del tiempo en la historia suele ser complicada especialmente en los primeros niveles de enseñanza, es la diferenciación entre tiempo cronológico y tiempo histórico. Es por eso que se recomienda plantear estrategias que consideren este problema. Este problema se vuelve evidente cuando los alumnos son incapaces de situar un acontecimiento en su contexto, o al comparar situaciones sociales ocurridas en momentos históricos distintos (Fernández, 2017).

Fernández (2017) se refiere a la causalidad y multicausalidad histórica como uno de los elementos de interpretación que más problemas causa en el proceso de enseñanza, pues resulta muy fácil confundir causas y motivos en los procesos sociales. Esta problemática es hasta cierto punto, es responsabilidad de la historia descriptiva, que en lugar de explicar cómo ciertos eventos desencadenaban en otros, se conformó con informar de hechos que en conjunto no poseen un sentido mayor.

La localización e identificación de espacios culturales es otra de las dificultades a las que hay que prestarle atención, pues los estudiantes demuestran considerables dificultades al momento de identificar espacios territoriales o lugares indicados en relatos históricos, especialmente cuando se refiere a lugares lejanos al propio.

Además de estas cuatro dificultades que se deben atender, Prats (2001) contempla la necesidad de incorporar el método histórico en el proceso de enseñanza de la historia en las instituciones educativas de educación básica. Este punto de vista es un claro cuestionamiento a la forma tradicional en que se enseña historia, donde se les transmite a los estudiantes verdades acabadas que deben ser aprendidas de memoria. La propuesta de Prats busca que la enseñanza de la historia desarrolle en los alumnos las habilidades de comprender el proceso que se hace para llegar a conocer cómo es que se sabe que ocurrió en el pasado, y que se hizo para lograr explicarlo mediante el análisis y reflexión de evidencias, dejando de lado la memorización de explicaciones ya construidas.

Un aspecto que Prats critica (2001), es el hecho de que a nadie le parece extraño que los métodos y técnicas del historiador no formen parte de las habilidades desarrolladas en el ámbito escolar, y que solo queden al servicio de las investigaciones científicas. Incluso comenta que para muchos no es importante el desarrollo de las habilidades del historiador por que el objetivo no es formar investigadores, y, sin embargo, hace la observación de que las técnicas de análisis se aplican a otras disciplinas en la educación, como las matemáticas, la física, química o botánica, y ahí nadie reclama que no están formando científicos. Esto es algo de que preocuparse, pues como parte de las ciencias sociales, la historia debe enseñar como es su elaboración, construir hipótesis, analizar la sociedad, y si no cumple estas expectativas, la historia en lugar de una ciencia social, será parte del ámbito literario o cultural.

Es por ello que Prats (2001) concluye que el proceso didáctico correcto para aprender historia requiere que los estudiantes desarrollen las habilidades para formular hipótesis, que aprendan a clasificar las fuentes históricas, evaluar la veracidad de las fuentes, comprender la causalidad y construir explicaciones históricas.

Algo que no se puede dejar de tomar en cuenta antes de hablar de la didáctica de la enseñanza de la historia es el currículo, pues es donde se toman las decisiones de lo que se enseña y por qué en las aulas escolares y quien los ha de enseñar y

cómo. Es por ello que hay que tener en cuenta que el currículo es un constructo social, que responde a las circunstancias e intereses sociales y por lo tanto refleja los valores culturales, políticos y económicos predominantes (Pagès, 1994). Esto quiere decir que el currículo y, en consecuencia, los planes de estudio están influidos y a su vez condicionados por las características históricas de la sociedad, cambios en las perspectivas educativas y pedagógicas, movimientos políticos y sociales.

La importancia del currículo radica en que es el sistema por el cual se decide que conocimientos, habilidades y valores son los que tienen mayor valor para la sociedad y, por lo tanto, son los que se deben enseñar en el sistema escolar. Para entender mejor todo lo que implica el currículo es necesario dividirlo en dos etapas: la primera etapa en la se establecen los criterios relacionados a lo que se va enseñar, que cambios serán implementados y que reformas se requiere realizar, y la segunda etapa que corresponde al modo en que se implementa el currículo en la práctica (Pagès, 1994).

Uno de los problemas más notables ocurre en la primera etapa del currículo, donde se establece que es lo que se va enseñar, y es la falta de un acuerdo unánime sobre qué es lo que se debe enseñar y como se deben organizar los contenidos. Prats (1997) hace mención de tres criterios que se utilizan en la selección de contenidos históricos en la educación: la historia nacional, la historia como instrumento para transformar el presente y la historia para el desarrollo personal u la difusión de ideas y actitudes sociales.

El criterio de la historia nacional es el predominante dentro del ámbito educativo, y es empleado en países con enfoques nacionalistas, y se caracteriza por presentar la historia del nacimiento de la nación y sus instituciones con el objetivo de promover y difundir los ideales políticos y sentimientos patrióticos que contribuyan a crear una conciencia nacional que garantice la estabilidad social de los estados.

Por su parte, los criterios que considera la historia como instrumento para la transformación del presente no toma como referencia principal criterios como historia universal, nacional y regional para la selección de contenidos. En su lugar,

pretende identificar las claves del progreso para poder construir un modelo que muestre la participación de diversos grupos y claves sociales en la conformación de las sociedades.

En el caso de la historia como instrumento para el desarrollo personal y para la difusión de ideas y actitudes sociales, los criterios para la selección de los contenidos responden a la intención que se tenga de demostrar determinadas posiciones ideológicas y morales. El principal problema con este criterio es que el contenido histórico solo adquiere valor dentro de un argumento ideológico, que no deja espacio para la reflexión para explicar y comprender el pasado y el presente.

Por su parte, Pagès (1994) habla de tres modelos curriculares, el técnico, el práctico y el crítico, que hay que conocer para entender el papel que juega la didáctica de la historia y las ciencias sociales en la búsqueda de soluciones de los problemas de enseñanza y aprendizaje.

El modelo curricular técnico se caracteriza por su enfoque reproductivo, que consiste en transmitir conocimientos y habilidades específicas, que suelen estar definidos por los valores tradicionales hegemónicos, bajo el argumento de formar individuos ejemplares. En este modelo curricular la enseñanza está centrada en el profesor, cuyo papel es transmitir el conocimiento de forma directa al alumno, lo que deja poco espacio para el análisis y la comprensión profunda.

Lo que caracteriza al currículo práctico, es que, a diferencia de los otros modelos, este se crea durante la práctica, pues busca conectar el aprendizaje con los problemas reales del alumnado, y a partir de ello, permitir que construyan su propio entendimiento del presente y el pasado de acuerdo a sus propios intereses. Este modelo del currículo da prioridad a la metodología, pues se considera que a través de ellos los estudiantes irán formando su propia imagen de la realidad.

Lo más importante para el modelo curricular crítico es contar con el respaldo de las teorías, métodos, perspectivas y herramientas propias de la disciplina, pues estos aspectos son indispensables para que los estudiantes desarrollen habilidades que

les permitan formar un pensamiento orientado a la acción y la transformación de la realidad.

Esto permite comprender la importancia que tiene el currículo en la educación, pues es a través de él que se determinan los parámetros que los contenidos que se enseñaran en la asignatura de acuerdo a los conocimientos que se desean transmitir y a las habilidades que se desear desarrollar. Una vez que se han determinado los contenidos temáticos en el currículo, será tarea de la pedagogía determinar cuáles son los métodos y estrategias necesarios para facilitar el aprendizaje.

Para Lerner (1989), la enseñanza de la historia debe tener por objetivo el construir la historia usando las fuentes históricas. Para ello es necesario que los estudiantes aprendan a reconocer que se considera una fuente histórica, ya que estas se pueden encontrar en una gran variedad de formas, por dar algunos ejemplos, se tienen cartas, memorias, testimonios, fotografías, mapas, monedas, planos, monumentos y tradiciones.

La propuesta de Lerner (1989) de enseñar historia escribiendo historia pretende enseñar a el proceso que se lleva a cabo cuando se crea el conocimiento histórico, lo que permite que tanto el profesor como los alumnos evalúen las fuentes y participen en un proceso activo en el que se tenga un acercamiento verdadero con la historia a la vez que experimentan que cada todos interpretamos los hechos de acuerdo a la propia subjetividad. Algo que se debe tomar muy en cuenta, es que, para realizar estas prácticas, hay que considerar las capacidades de los estudiantes, los recursos disponibles y la preparación del profesorado.

2.4 Conexiones interdisciplinarias

Una característica que se está requiriendo en la educación es que la enseñanza es la interdisciplinaridad, es decir que el conocimiento generado tenga la facultad de ser empleado en colaboración con otras áreas del saber para conseguir respuestas innovadoras a los problemas y una comprensión más profunda de la realidad.

Sobre la interdisciplinaridad, Rodríguez (2018) habla de la importancia de aprender historia y geografía en conjunto, pues bajo esta dinámica es posible abordar la

realidad socio-histórica desde los cambios geográficos, brindando una perspectiva más profunda de como los acontecimientos históricos nos afectan. Es por ello que recomienda que la forma en que se enseña geografía e historia tome en consideración las realidades regionales desde su propio contexto, analizando las conexiones, relaciones e intercambios que en los acontecimientos para que los alumnos desarrollen una visión crítica de los fenómenos sociales y sus dinámicas.

Rodríguez (2018) considera la interdisciplinariedad como un marco epistemológico idóneo necesario para coordinar diversas ramas del saber, sus métodos, conceptos y principios para entender la realidad como un todo, con lo que los estudiantes puedan hacer del conocimiento aprendido en las aulas algo significativo al relacionarlo con situaciones cotidianas y contextos específicos.

Por ello, la geografía, la historia y en general todas las ciencias sociales tienen una importancia fundamental en la actualidad, pues la realidad no puede ser comprendida desde una visión simplista, pues requiere de múltiples perspectivas y métodos de análisis. Es por ello que es necesario comprender las relaciones existentes entre diferentes ciencias, pues de esta forma, se podrá realizar un intercambio de saberes con un objetivo común, que permitan construir explicaciones integrales de la realidad social.

2.5 Contextualización histórica

Jay (2012) menciona la perspectiva de Skinner y sus colegas de la Escuela de Cambridge de historia intelectual, quienes defienden que la historia debe ser explicada desde su propio contexto inmediato de generación y recepción. Para estos pensadores, el presentismo anacrónico, es decir, la tendencia a juzgar el pasado desde la una perspectiva de valores y normas contemporáneas es una acción detestable que, en lugar de buscar comprender el pasado, pretende usarlo para atribuirles un valor que respalde intereses e intenciones del presente.

Uno de los principales puntos en favor de las explicaciones contextuales, tomando como referencia los textos, es que estos están condicionados a las convenciones y supuestos en los que fueron escritos, pues estos trabajos fueron realizados con

finés e intenciones específicas que, de no tomarse en cuenta, se está perdiendo el contenido histórico depositado en sus esfuerzos.

Si bien, la contextualización es efectiva para tener una mejor perspectiva del pasado, Jay (2012) comenta que no es una tarea fácil o evidente el relacionar un acontecimiento con su contexto, y se vuelve a un menos evidente conforme se va retrocediendo en el tiempo, pues todo contexto pasado es el resultado de una reconstrucción en el presente, el cual no está exento de verse influenciado por nuestra experiencia, valores, creencias y prejuicios.

Por su parte, Santisteban (2010) menciona la importancia que tiene la empatía en el proceso de situar el pasado en sus contextos históricos específicos, pues funciona como una herramienta que permite imaginar las motivaciones de las personas en el pasado, comprendiendo que sus intereses, normas y creencias son diferentes a las que se poseen en la actualidad.

Santisteban (2010) también menciona la importancia que tiene la imaginación histórica en la contextualización del pasado citando el trabajo de Levesque (2008). De acuerdo a Levesque la imaginación histórica es necesaria para poder llenar los vacíos dejados por las acciones y evidencias históricas, con el propósito de darles sentido a los acontecimientos.

2.6 Inclusión y diversidad

Una de las expectativas que se tiene para la enseñanza de la historia, es que contribuya en la formación de personas con la capacidad de convivir con distintas comunidades en paz y fraternidad a través de la aceptación y el respeto mutuo. A pesar de esto, Pagès, Villalón y Zamorano (2017) nos recuerdan que muchos de los problemas que ocurren entre grupos, especialmente en aquellos con diferencias étnico-raciales, suelen surgir como resultado de las historias nacionales que transmiten los países donde se enseña historia.

Desde una perspectiva interna, las historias nacionales a menudo presentan a la población como un grupo homogéneo y sin conflictos, mientras que a nivel externo todos los problemas son responsabilidad de los vecinos fuera de sus fronteras. Este

tipo de perspectivas en la enseñanza de la historia suele caer en estereotipos que crea una división muy marcada entre los que forman parte del grupo social dominante y los otros. Es en esta parte donde los problemas surgen, pues cuando un grupo reconoce las diferencias que tiene sobre otros grupos, en lugar de aprender de ellos, o entender los motivos de sus diferencias, suelen sobrevalorar su propio grupo y desvalorizar a los otros.

Para evitar caer en estos problemas, Pagès, Villalón y Zamorano (2017) opinan que la enseñanza de la historia debe considerar las identidades múltiples, y comprender las diferencias con los otros. Además, recomiendan tomar medidas para evitar una enseñanza enfocada en el etnocentrismo, la xenofobia, el racismo y la presencia de estereotipos.

2.7 Evaluación en historia

Para Miralles y Monteagudo-Fernández (2019), la evaluación, más allá de medir los conocimientos adquiridos por los estudiantes, es un instrumento que permite ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje continuamente, de acuerdo a las necesidades educativas.

Para Coll y Martín (2006) en Miralles y Monteagudo-Fernández (2019), la importancia de la evaluación en la educación se debe a tres factores. El primero es que desempeña una función reguladora, pues la información recabada por la evaluación contribuye a hacer los ajustes necesarios para mejorar la educación. El segundo factor es que funciona para rendir cuentas, pues los resultados de la evaluación funcionan como indicadores del nivel alcanzado de los objetivos establecidos dentro del sistema educativo. Y el tercer factor, es que establece estándares de calidad, donde se determinan los niveles de rendimiento esperados para los alumnos de una edad o nivel educativo específico.

Por su parte, Perrenoud (2008) citado en Monteagudo y López (2018) destaca un aspecto de suma importancia sobre las evaluaciones, y es el hecho de que el aprendizaje de los alumnos se mide en función de los resultados de sus exámenes, las clases, tareas, actividades y ejercicios terminan desarrollándose para que se

adaptan al formato del examen, priorizando la memorización en lugar de abordar otras habilidades.

Para Castillo y Cabrerizo (2003) (Monteagudo y López, 2018), las evaluaciones de historia no abarcan todo lo que se enseña y trabaja en la clase, pues debido a factores como la falta de tiempo, se prefieren evaluar contenidos fáciles de corregir y calificar, y que además sean fáciles de estudiar. El problema recae en que si bien, facilita la transmisión de conocimientos y la medición del aprendizaje, se aleja de lo que es la naturaleza del conocimiento histórico.

Miguel-Revilla (2020) menciona que las evaluaciones de historia deben realizarse a partir del pensamiento histórico, el cual, debido a su complejidad debe realizarse en el contexto en que se desarrolla. Sin embargo, nuevamente se presenta el problema de la necesidad de valorar el rendimiento de los estudiantes, ya que las evaluaciones estandarizadas difícilmente pueden aplicarse para medir el aprendizaje, pues las habilidades de comprensión e interpretación de cuestiones como las causas y consecuencias, el cambio y continuidad, las evidencias, entre otras más, están sujetas a la subjetividad de quien analiza la información. Es por ello que Miguel-Revilla (2020), retoma las observaciones de Rothstein en 2004, quien menciona que, aunque todos parecen estar de acuerdo con que se requiere que los alumnos desarrollen las habilidades para pensar crítica y creativamente, al no ser posible elaborar pruebas estandarizadas que valoren estas habilidades, solo se evalúan contenidos sustantivos que puedan contestar preguntas del tipo ¿qué? ¿quién? ¿cuándo? y ¿dónde? Ya que son fáciles de realizar, aplicar y requieren poca inversión.

2.8 Desafíos en la enseñanza de la historia

Existen numerosos desafíos y controversias alrededor de la enseñanza de la historia, pues cada quien tiene su propia opinión acerca de lo que se debería o no enseñar de acuerdo a sus intereses. Sobre el tema, Prats y Santacana (1998) consideran que el criterio para seleccionar los contenidos de la asignatura de historia, deben responder a las necesidades alumnos de los alumnos y al mismo tiempo, estar dentro del alcance de sus capacidades.

Otro de los desafíos que presenta la enseñanza de la historia es el definir cuál es el objetivo que se pretende alcanzar, pues este determina la forma en que se toma la educación histórica. Arteaga y Camargo (2014) mencionan las tres formas que puede adoptar la educación histórica identificadas por Osborne (2006). La primera forma está constituida por narrativas sobre la construcción de la nación, la segunda aborda el análisis de los problemas contemporáneos y la tercera consiste en comprender la historia como una forma de investigación desde la disciplina, lo que se conoce como pensar históricamente.

Una observación importante sobre el aprendizaje de la historia lo hacen Pagès y Santisteban (2010), y es que los estudiantes cuando terminan su escolaridad obligatoria, su conocimiento sobre historia está constituido por datos y conceptos desorganizados que no tienen idea de cómo relacionarlos entre sí. Por ello recomiendan que el aprendizaje de la historia debe contribuir a estructurar el conocimiento, cambiando la estructura de lo que se enseña, evitando que el tiempo histórico sea percibido como una acumulación de datos y fechas, enfocándose en su lugar en reconocer las relaciones entre pasado, presente y futuro tanto a nivel personal como social. Además, proponen que se reconozcan las categorías temporales como las construcciones sociales que son, en lugar de pretender que son categorías naturales. Aun cuando estas y más propuestas existen, aún persiste la concepción lineal del tiempo, lo cual representa uno de los principales desafíos a superar para progresar en el desarrollo del aprendizaje de la historia.

Uno de los aspectos más desafiantes en el aprendizaje de la historia, de acuerdo con Santos (2009) es el desarrollo de la habilidad para reconocer relaciones multicausales, pues a diferencia de otras ramas del conocimiento, donde se presentan relaciones simples y bien definidas de causa-efecto, en la historia los hechos históricos son el resultado de la suma de múltiples causas, y además cada acontecimiento puede a su vez producir diversas consecuencias. Sin embargo, con gran frecuencia los libros escolares de historia se caracterizan por ser textos informativos donde la causalidad es presentada mediante el planteamiento de un

problema o pregunta y la respuesta o explicación, donde las relaciones entre causa y consecuencia no siempre se explican claramente.

De acuerdo con Fernández (2017), una dificultad presente en la enseñanza de la historia es comprender la diferencia entre el tiempo cronológico y el tiempo histórico, ya que puede representar un desafío para los estudiantes reconocer las diferencias y aplicar dichos conceptos correctamente. Este problema queda evidente cuando los alumnos son incapaces de ubicar un acontecimiento en su contexto o comparar situaciones sociales.

Capítulo III. Política educativa

3.1 Normatividad Educativa Nacional

La gestión de un sistema educativo es una actividad en extremo compleja, que no se puede realizar si no se establecen criterios específicos que seguir para conseguir su adecuado funcionamiento. Todo esto requiere de un compromiso tanto a nivel político como a nivel práctico para reconocer las necesidades actuales de la sociedad, y la importancia de incorporar habilidades modernas que preparen a los estudiantes de manera más efectiva para los desafíos y oportunidades del siglo XXI.

En México, los criterios básicos que debe cumplir el sistema educativo se encuentran plasmados en el marco legal de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 1917), actualizada en mayo de 2019. Los principales aspectos que debe cubrir la educación en el país son los siguientes:

Artículo 3°: Este artículo constitucional es el referente de los derechos educativos de la nación mexicana, y en él se establece que el estado debe proporcionar educación de calidad obligatoria en educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

Derecho a recibir educación: La importancia que tiene la educación en México queda plasmada en el artículo 3°, donde se reconoce que la educación es un derecho al que todas las personas deben tener acceso.

Educación gratuita y laica: Otro aspecto que establece la Constitución (1917), es que la educación que se imparta en las escuelas públicas de nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) gestionadas por el estado, es que debe gratuita y laica, para garantizar el derecho a la educación, permitiendo que todos los niños, independientemente de su nivel económico o sus creencias pueda acceder a una educación de calidad que le permita prepararse y desarrollarse plenamente.

Educación básica y obligatoriedad: Para lograr que la educación llegue a todas las personas se establece que la educación básica (preescolar, primaria

y secundaria) y media superior (preparatoria o equivalente) sean obligatorias, lo que significa que por un lado el Estado debe garantizar la existencia de planteles educativos, y por el otro, la población debe enviar a los niños y jóvenes a las instituciones educativas correspondientes para que tengan la oportunidad de recibir una educación.

Responsabilidades del Estado: En el marco legal de la Constitución (1917), se deja en claro que el Estado (Federación, Estados, Ciudad de México y municipios) tiene la responsabilidad y obligación de impartir y garantizar que todos los mexicanos tengan acceso a una educación completa y de calidad en los niveles básico y medio superior.

Garantía de acceso: Otra de las obligaciones del Estado es garantizar un acceso universal a la educación básica y media superior, en el que todos los niños y jóvenes tengan la posibilidad de acceder a una formación educativa y profesional.

Financiamiento: La educación que el Estado imparta en educación básica y media superior debe financiarse con recursos públicos, a fin de asegurar su gratuidad y acceso equitativo.

Si bien la Constitución es el marco legal principal para establecer las características generales que debe cubrir la educación nacional, existen diversas leyes y reglamentos que complementan y desarrollan los principios educativos constitucionales, como la Ley General de Educación y las leyes estatales en materia educativa. Es en estos reglamentos donde se detallan aspectos específicos del sistema educativo como son los derechos y obligaciones de los estudiantes, maestros y autoridades educativas, al igual que las políticas y programas para la mejora de la calidad de la educación en México.

3.2 Lineamientos de la educación

En la actualidad, el papel de la educación es más importante que nunca, pues además de contribuir con el desarrollo individual de los ciudadanos, debe favorecer el fortalecimiento del tejido social y fomentar los valores democráticos y humanistas

de la sociedad. Para enriquecer la vida de los ciudadanos y contribuir al bienestar y desarrollo del país, la educación es el cimiento necesario para alcanzar tales aspiraciones.

Es necesario establecer las características fundamentales que la educación impartida por el Estado debe poseer para el desarrollo armónico de todas las facultades humanas y fomentar los valores cívicos y sociales importantes, y en el caso de México están establecidas en el artículo 3° de la Constitución (DOF, 1917).

Uno de los aspectos que se considera en la Constitución para la educación, es que está promueva el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, lo que significa no solo centrarse en el aspecto intelectual, sino que debe también contribuir al correcto desarrollo físico, emocional y social.

El amor a la patria es otro de los objetivos que debe fomentar el sistema educativo impartido por el Estado, por ello se debe promover el amor y el respeto hacia el país, fomentando el sentido de identidad nacional, además, se debe promover el aprecio y respeto por la cultura, historia y tradiciones mexicanas.

Tomando en cuenta el rumbo que está tomando el mundo a hacia la globalización, donde la interacción con otros pueblos con lenguaje, costumbres y políticas diferentes a las propias es inminente, la educación está obligada a sensibilizar a los ciudadanos sobre la importancia del entendimiento y la cooperación a nivel internacional, para promover valores de paz, justicia y colaboración entre naciones.

Otros elementos que también se consideran en el artículo 3° constitucional, son los elementos indispensables para garantizar la calidad en la educación obligatoria y obtener el máximo logro de aprendizaje en los educandos. Uno de los elementos indispensables más importantes, son, sin duda, los materiales didácticos, que el Estado debe proporcionar, junto con los métodos educativos correspondientes para su correcta implementación. Los materiales didácticos deben satisfacer varios requisitos para que puedan cumplir con el objetivo de un mayor desarrollo de los ciudadanos, por lo que el Estado debe garantizar que estos, tomen en cuenta las

realidades y contextos, regionales y locales para que siempre se mantengan actualizados y adecuados.

Una infraestructura educativa adecuada y segura es otro de los elementos fundamentales para crear un entorno de aprendizaje adecuado. Además de las aulas y el mobiliario, también se deben considerar los espacios para realizar actividades complementarias que consideren las necesidades de todos los estudiantes y los servicios básicos como agua potable, electricidad, baños funcionales entre otros.

La importancia del papel de los docentes como agentes del proceso educativo, es innegable, por ello es indispensable garantizar que cuenten con la formación que les permita adquirir y mejorar sus conocimientos, habilidades y competencias para enseñar a los estudiantes.

Estos aspectos son una muestra de que para asegurar que se cumplan con condiciones educativas óptimas, no basta contar solo con conocimientos, también hace falta una variedad de elementos para facilitar el aprendizaje y desarrollo integral. Erróneamente, antes se hablaba de calidad educativa haciendo alusión únicamente al contenido académico, pero en la actualidad se reconoce que las condiciones físicas, humanas y organizativas que rodean el proceso de enseñanza y aprendizaje son igual de importantes.

Otro de los propósitos que establece el artículo 3° de la Constitución, es el combate contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios, por ello, la educación en México se fundamenta en los resultados del progreso científico. Para ello, la responsabilidad de determinar los planes y programas de estudio de la educación obligatoria de todo el país queda a cargo del poder Ejecutivo Federal.

Para elaborar los planes y programas de estudio, el Ejecutivo Federal debe acatar varias condiciones. Primeramente, debe tomar en cuenta la opinión de los gobiernos estatales, y a los diversos sectores implicados en la educación, como lo son maestros y padres de familia, de acuerdo con lo estipulado en la ley (DOF, 1917).

Otro criterio que se debe seguir, es mantener un carácter democrático, pero no desde una perspectiva jurídica o de régimen político, más bien como un modo de vivir encaminado al mejoramiento de todos los aspectos de la vida a través de la participación en los procesos económicos, sociales y culturales del pueblo mexicano.

Los planes y programas de estudio también deben favorecer el desarrollo de habilidades que permita la formación de ciudadanos que comprendan los problemas nacionales, y así, puedan desarrollar estrategias y soluciones que aprovechen los recursos con que cuenta el país para preservar su libertad económica y política.

También se contempla que los programas educativos mantengan un carácter humanista, que promueva el respeto y aprecio por la diversidad cultural, la defensa de la dignidad de las personas y los intereses de la sociedad.

Estos son algunos de los principios que trabajan para que la educación asegure el desarrollo integral de los ciudadanos. Todos los aspectos que se consideran, contribuyen a una mejor comprensión de las necesidades y realidades del país, lo que permite atender a diferentes sectores de la sociedad y favorecer su participación en el desarrollo de políticas educativas.

La Ley General de Educación (LGE), es otro de los marcos legales que establecen los principios y bases para la educación en la nación, y se encarga de regular la impartición educativa en todos los niveles. En la LGE se establecen normas adicionales que garanticen la calidad y el funcionamiento de las instituciones educativas nacionales. En este marco legal, se establecen normas orientadas a la calidad, equidad y eficacia de la educación, que garanticen que todos los niños y jóvenes tengan acceso al desarrollo de sus capacidades con lo que alcancen su máximo potencial y contribuyan al desarrollo social de la nación (DOF, 2019).

En la LGE, específicamente (DOF, 2019), se desarrollan las responsabilidades que deben cumplir las autoridades educativas en México en relación a los materiales educativos, como es garantizar su acceso, que sean adecuados y que estén actualizados, siempre respetando los principios constitucionales.

Una de las responsabilidades más importantes que tiene las autoridades educativas, es la elaboración de los planes y programas de estudio destinados a los diferentes niveles educativos, entre los que se encuentran preescolar, primaria, secundaria y la escuela normal para la preparación docente. La importancia de los planes y programas de estudio radica en que a partir de ellos se establecen los contenidos académicos, las estrategias de enseñanza y los modelos de aprendizaje que se implementan en las instituciones educativas.

Otra de las obligaciones de las autoridades educativas de acuerdo con la LGE (DOF, 2019) es la elaboración de los materiales educativos, entre los que se encuentran los libros de texto. Estos materiales deben actualizarse continuamente para garantizar su pertinencia, y deben estar disponibles en formato impreso o en formato digital. Para asegurarse de que los materiales lleguen a todas las entidades federativas, las autoridades educativas deben establecer procedimientos que permitan la participación de los sectores relacionados con la educación para dejarlos a disposición de la comunidad educativa y de la sociedad en general.

Las autoridades educativas también tienen la obligación de asegurarse que todos los estudiantes, tengan acceso a los materiales educativos necesarios para su formación, por lo que se deben desarrollar estrategias para llegar a los niños y jóvenes de todas partes sin que su ubicación geográfica o contexto socioeconómico sea un impedimento. La entrega de los materiales educativos debe realizarse en tiempo y forma, para que, al inicio del ciclo escolar, todos los estudiantes cuenten con los recursos necesarios.

En la LGE (DOF, 2019) también se establecen normas para garantizar que los contenidos educativos en los planes y programas de estudio en México sean claros y objetivos de tal forma que se consigan aprendizajes específicos. Los propósitos de aprendizaje esperados, deben estar definidos para cada asignatura o unidad de aprendizaje que aparezca en el plan de estudios, presentando una descripción clara de los logros esperados de los estudiantes para cada elemento educativo. Igualmente, los criterios y procedimientos con los que se evalúen los propósitos de aprendizaje deben estar definidos claramente, indicando cuales son los aspectos

que se toman en cuenta al para medir el progreso y el cumplimiento de los objetivos educativos por parte de los estudiantes.

Como se puede apreciar, son variados los aspectos que se toman en consideración para desarrollar un sistema educativo que promueva una educación de calidad, por eso los planes de estudio son documentos indispensables, pues establecen los cimientos sobre los que se diseña, implementa y evalúan lo programas educativos (De la Cruz, et al, 2022). Al definir propósitos específicos para la formación general, y objetivos de aprendizaje esperados, los planes de estudio permiten que el proceso educativo se lleve a cabo de manera estructurada, lo que ayuda a garantizar una educación de calidad, pertinente y enfocada en la formación integral de los alumnos (Díaz, 2014).

3.3 Reformas educativas

En el 2011, la SEP emite el Acuerdo número 592 (DOF), un documento donde se establecen los lineamientos para la organización y el funcionamiento de la Educación Básica en el país. En este acuerdo se establecen varios puntos que tienen como objetivo la regulación y mejora de la Educación Básica en México.

El Acuerdo 592 (DOF, 2011) establece que la Educación Básica en México debe tener por objetivo la formación integral de los estudiantes, y sus principios educativos tendrán un enfoque en el desarrollo de competencias y habilidades para la vida. Para ello el diseño y aplicación de los planes y programas de estudio siguen lineamientos generales para asegurar la coherencia y pertinencia de los contenidos educativos, enfocándose en aprendizajes esperados.

En el Acuerdo 592 (DOF, 2011), se habla de los intereses por mejorar la calidad educativa, así como también de modernizar los espacios escolares y fortalecer su infraestructura para transformar el sistema educativo en uno dedicado contribuir al bienestar y desarrollo de niños y jóvenes. Para ello, hace énfasis en los requisitos necesarios para conseguirlos, entre los que se destaca el brindar una oferta educativa integral, que considere las condiciones e intereses de los alumnos, al igual que favorecer la inclusión de los estudiantes con necesidades particulares.

Los lineamientos que se consideran para el diseño y creación de materiales educativos con el fin de fortalecer la forma de enseñar, son el desarrollo de actividades orientadas en competencias, la formalización de conocimientos, claridad expositiva y comprensiva de texto e imagen, redacción sencilla, breve y clara acorde al nivel, grado escolar y capacidad cognoscitiva y de comprensión de los alumnos, por mencionar algunas (DOF, 2011).

La educación básica, conformada por preescolar, primaria y secundaria está organizada de forma articulada, donde los tres niveles forman parte de un proceso continuo de formación y mejora educativa, que tiene el propósito de desarrollar las competencias para la vida de los niños y jóvenes mexicanos. Estas competencias para la vida, junto con los perfiles de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados, están definidos en el Plan de Estudios 2011 de educación básica.

El Plan de Estudios 2011 (DOF, 2011) plantea procesos educativos para contribuir a la formación de ciudadanos democráticos, críticos y creativos capaces de adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad del siglo XXI, y considera las dimensiones nacional y global.

Dentro de la dimensión nacional se toman en cuenta la importancia que tiene el desarrollo de una identidad personal que los defina a los estudiantes como individuos únicos y una identidad nacional que los haga sentir parte de una comunidad más amplia con quienes puede colaborar para alcanzar un desarrollo conjunto como personas plenas.

Otro de sus principios fundamentales, es la búsqueda de la equidad, puesto que reconoce que las diferencias que existen en la sociedad, ya sea por una diferencia en el lenguaje, culturas diferentes o ritmos y estilos de aprendizaje diferentes, por ello se requiere flexibilidad para ajustar las estrategias a las necesidades requeridas y superar estas barreras. Por otro lado, la dimensión global se centra el desarrollo de personas que puedan desenvolverse plenamente en el mundo, con responsabilidad y que cuenten con las habilidades para sacarle partido al progreso tecnológico y que sigan aprendiendo toda la vida (DOF, 2011). Estos son solo una muestra de que

los contenidos educativos se diseñan para ser apropiados a las necesidades de los estudiantes y que estos puedan implementarlos en su vida, no solo en lo académico, sino para afrontar los desafíos cotidianos y del mundo laboral, tal como sugiere Casanova (2012).

3.4 Principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios

Al hablar de principios pedagógicos, se refiere a las condiciones esenciales que guían la labor docente y promueven enfoques más efectivos lo que mejora la calidad educativa. Estos principios ayudan a que los maestros detecten las necesidades y oportunidades de crecimiento de los estudiantes, con lo que la planificación curricular, las estrategias de enseñanza y la evaluación del aprendizaje se potencian y resultan más significativas.

Uno de los principios más importantes consiste en construir una estrategia de enseñanza que se base en las características propias del estudiante, ya que uno de los problemas recurrentes es que los alumnos, al contar con su particular forma de percibir su realidad, se crea expectativas sobre que aprenderá, que habilidades va a desarrollar y para que le serán de utilidad, las cuales, al no cumplirse afectan su disposición a continuar aprendiendo. Por eso se plantea conocer la realidad propia de cada estudiante, para conocer qué es lo que sabe y a partir de ello, seleccionar la estrategia más adecuada para desarrollar habilidades que le permitan comprender mejor el mundo, saber manejar información y saber aplicarla en distintos aspectos de su vida (DOF, 2011).

Otro principio pedagógico importante contemplado (DOF, 2011) es la planificación para potenciar el aprendizaje. Para conseguir esto, hay muchos aspectos que se deben tomar en cuenta, siendo lo principal conocer exactamente qué es lo que se espera que aprendan los alumnos y como se quiere que lo aprendan. Ya que se determinan estos puntos, ahora si se pasa al desarrollo de las estrategias que promuevan el interés de los alumnos por buscar respuestas y soluciones indagando, analizando y reflexionando, además de hacerles saber qué es lo que se espera que consigan.

Uno de los mayores intereses que se tiene en la educación que contribuya al desarrollo de competencias, que son las habilidades con la que los estudiantes tendrán la capacidad de hacer uso de los conocimientos que adquieran en distintas situaciones, al mismo tiempo que comprenden las consecuencias y el alcance de sus acciones (DOF, 2011). Con esta estrategia se pretende que los estudiantes cuenten con todos los elementos necesarios para encontrar respuesta a sus necesidades y logre superar cualquier obstáculo que se le presente a lo largo de su vida.

En la actualidad existe una cantidad sin precedentes de recursos educativos a los cuales deben de contribuir al desarrollo de los estudiantes, por ello, uno de los principios pedagógicos (DOF, 2011) consiste en conocer su existencia además de trabajar en desarrollar las habilidades necesarias para utilizarlos en favor del aprendizaje. Aunque los materiales educativos más comunes son los libros de texto, no son los únicos existentes, también es posible encontrar materiales en formatos visuales, verbales, sonoros, e incluso tecnológicos como son los softwares educativos.

Junto a estos principios, también se toman en consideración otros como incluir temas de relevancia social dentro de los planes educativos, hacer uso de las evaluaciones para la construcción de oportunidades de aprendizaje y así como el reconocimiento de la pluralidad social, donde todos y cada uno de estos principios contribuye a mejorar la calidad y efectividad de la educación, lo que permite transformar la experiencia educativa de los estudiantes y generar aprendizajes significativos y duraderos.

3.5 Campos de formación para la educación básica

El sistema educativo establece categorías del conocimiento en Educación Básica, identificadas como campos de formación, en los que se organiza el conocimiento destinado al aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Estos campos formativos están pensados para correlacionarse unos con otros y favorecer el desarrollo de competencias para la vida desde que los alumnos comienzan sus estudios en preescolar hasta que completan sus estudios en secundaria. Los campos de

formación son cuatro: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, y el Desarrollo Personal para la Convivencia (DOF, 2011).

Cada uno de estos campos proporciona a los alumnos habilidades específicas que les son de utilidad en todos los aspectos de su vida, como el campo de Lenguaje y Comunicación, que les ayuda a desarrollar habilidades para comunicarse de forma adecuada, al aprender a comunicarse e interactuar con otros. Este campo en específico, considera diferentes formas de comunicación, pues además del habla, la lectura y la escritura también se da gran importancia al dominio del inglés como segunda lengua y el código digital, que se vuelven elementos de comunicación clave en el mundo contemporáneo, en el que se está en contacto con personas de prácticamente cualquier rincón del mundo gracias a la tecnología.

El campo formativo de Pensamiento Matemático enseña a los estudiantes que utilizando las matemáticas es posible construir representaciones de fenómenos del mundo real mediante la interpretación de información y de procesos de medición. Estas representaciones tienen una naturaleza lógica condicionada por reglas, formulas y algoritmos que puede ser aprovechada en el desarrollo de habilidades de razonamiento, necesarias para comprender y solucionar problemas, entender y explicar por qué se obtienen ciertos resultados, así como diseñar estrategias y procesos para la toma de decisiones.

Otro campo de formación es el de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, siendo uno con la mayor diversidad de enfoques disciplinares, pues abarca una gran cantidad de aspectos tales como los biológicos, sociales económicos, históricos, geográficos, culturales, políticos y científicos. Este campo formativo busca dentro de lo social que los estudiantes sean conscientes de la riqueza cultural que existe en nuestro país y en el mundo, y dentro de lo natural, que conozcan la importancia de la naturaleza, los beneficios de su cuidado y como participar en su cuidado.

Del campo formativo Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social se desprenden varias asignaturas que contribuyen a desarrollar una visión integral del

mundo, al promover la comprensión del entorno natural y social desde diversas perspectivas. A continuación, se mencionan brevemente algunas de las asignaturas derivadas de este campo de formación (DOF, 2011):

Exploración de la Naturaleza y la Sociedad: Esta asignatura tiene la finalidad de que los alumnos desarrollen sus habilidades para explorar de forma organizada y metódica su entorno. En esta asignatura el interés y la curiosidad por descubrir son indispensables, pues a partir de la observación de objetos, plantas o animales del entorno, pueden desarrollarse actividades para conocer el entorno natural y social de la zona.

La Entidad donde Vivo: Sirve para que los estudiantes exploren y descubran las particularidades del lugar donde vive, mientras construyen su identidad y fortalecen su sentido de pertenencia.

Ciencias Naturales: En esta asignatura se estudia diversos fenómenos de la naturaleza, con los cuales, los estudiantes irán desarrollando habilidades para analizar y comprender cuales son las causas, los riesgos y las consecuencias de los mismos. Estas habilidades también son indispensables para la cultura de la prevención, pues el entendimiento de muchos fenómenos naturales permite que los individuos tomen decisiones informadas y conscientes para el cuidado de la salud y el ambiente.

Geografía: En la asignatura de geografía se estudian los espacios geográficos y la relación que estos tienen con fenómenos naturales, culturales, políticos o económicos entre tantos más.

Historia: La historia es la asignatura que busca que los alumnos desarrollen habilidades que les permita buscar respuestas a las interrogantes actuales. Actualmente se busca que los alumnos descubran que el conocimiento histórico no es inamovible, pues permite diferentes interpretaciones que dependiendo del enfoque que se toma para su estudio. Otro detalle que los estudiantes deben aprender, es que la historia cambia cuando surgen nuevas preguntas, métodos y hallazgos.

El último de los cuatro campos de formación, Desarrollo Personal y para la Convivencia tiene varias finalidades. Dentro del desarrollo personal se contempla que los estudiantes consigan una formación plena en lo físico, mental y emocional. En cuanto al desarrollo para la convivencia, los estudiantes aprenden a actuar en favor de establecer relaciones interpersonales armónicas y constructivas basadas en la autoestima, la autorregulación y la autonomía.

3.6 Enseñanza de la historia en primaria

La importancia de enseñar historia en la educación primaria es que los alumnos desarrollen nociones espaciales y temporales con las que puedan ayudarse a comprender como las cosas cambian en su país y en el mundo. Al estudiar historia los estudiantes pueden aprender que el mundo siempre está en continuo cambio, pues el mundo en el que vivimos en la actualidad fue muy diferente a como era décadas, siglos o milenios atrás.

Otra de las razones por las que es importante el estudio de la historia, es que permite aprender que todo suceso que ocurren en el mundo va dejando rastro a su paso, y al ir juntando estos rastros es posible obtener información que permite conocer y explicar cómo ocurrieron los eventos del pasado, saber cómo vivían las sociedades de la antigüedad, que diferencias y similitudes poseían, cuál era su visión del mundo entre otras.

Conocer la historia también contribuye a que los alumnos descubran que son el resultado de una larga cadena de acontecimientos que han dado forma a su realidad. Estudiar el pasado enseña la razón por la que hablamos un idioma, vestimos de cierta forma, cual es el motivo de nuestras tradiciones y demás aspectos de nuestra sociedad, lo que favorece el desarrollo del sentido de identidad y pertenencia que los une con su comunidad.

3.6.1 Aprendizajes esperados de historia

La asignatura de historia forma parte del currículo en primaria en el cuarto grado, quinto y sexto grado escolar. Cada grado escolar está dividido en bloques temáticos,

en los cuales se abordan el estudio de distintos periodos históricos, los cuales están diseñados con el propósito de que los estudiantes desarrollen las competencias específicas de la historia, las cuales son la comprensión del tiempo y el espacio históricos, el manejo de información histórica y la formación de una conciencia histórica para la convivencia. Para dar seguimiento al desarrollo de las competencias históricas por parte de los estudiantes, cada bloque temático especifica los aprendizajes esperados para cada uno de los contenidos. Enseguida se muestran brevemente los temas, contenidos y aprendizajes esperados en algunos bloques temáticos para el cuarto grado escolar de primaria (DOF, 2011):

Bloque I: Poblamiento de América al inicio de la agricultura: En este bloque, los alumnos estudian como se fue poblando el continente americano, quienes fueron los primeros grupos humanos que se asentaron en el actual territorio mexicano, como se desarrolla la agricultura y que cambios produjo en la sociedad. Los aprendizajes esperados para este bloque incluyen el manejo de periodos de tiempo como década, siglo y milenio, a.C. y d.C. para describir como se desarrolló el poblamiento de América y el surgimiento de la agricultura; también se busca que los alumnos identifiquen las características de los primeros nómadas y que puedan explicar cómo cambio la vida a partir de la agricultura en el territorio que actualmente es México; otro de los aprendizajes esperados para este bloque, es que los estudiantes reconozcan las características geográficas de las zonas de Aridoamérica, Mesoamérica y Oasisamérica.

Bloque III: El encuentro de América y Europa: Este bloque está centrado en el estudio de los viajes de exploración de Cristóbal Colón en América y de la Conquista de México. En este bloque los estudiantes aprenden como la historia se va desarrollando de maneras inesperadas partiendo de algo como las necesidades comerciales pasando por los adelantos en la navegación, y como estos cambios llevan al encuentro entre España y América, llegando hasta la conquista de Tenochtitlan y la colonización de nuevos territorios. Para este bloque, los aprendizajes esperados requieren que los alumnos tengan la capacidad de ordenar cronológicamente las rutas de los viajes de Colón, las expediciones españolas y la

conquista haciendo uso de los términos de año, década y siglo; que puedan reconocer las causas y consecuencias que propiciaron las exploraciones marítimas europeas y las causas de la caída de Tenochtitlan y el impacto que dejó en el proceso de expansión y colonización española; igualmente, en este bloque los alumnos deben reconocer las aportaciones que hicieron los españoles, indígenas, asiáticos y africanos en la formación de una nueva sociedad.

Bloque V. El camino a la independencia: En este bloque los estudiantes exploran los antecedentes que propiciaron la independencia de México. En este bloque los aprendizajes esperados también exigen de los alumnos la capacidad de ordenar los principales acontecimientos cronológicamente además de pedir que identifiquen las zonas en que se llevaron a cabo las campañas militares; para este bloque, los estudiantes deben tener la capacidad de reconocer que el movimiento de independencia es el resultado de la suma de muchas causas; así como ser capaces de distinguir los ideales políticos y sociales de Hidalgo, Allende y Morelos.

Como se puede apreciar, estos bloques temáticos están diseñados para desarrollar las competencias de comprensión del tiempo y el espacio, manejo de información histórica y la formación de una conciencia histórica para la convivencia. En esta estructura de curricular, los aprendizajes esperados se vuelven más complejos y profundos a medida que se progresa hacia los bloques superiores, lo que permite que los estudiantes vayan desarrollando gradualmente sus habilidades con las competencias históricas. Al trabajar en conjunto los contenidos específicos y los aprendizajes esperados es posible establecer metas concretas y observables que los alumnos deben conseguir al final de cada bloque de estudio.

Capítulo IV. Metodología

4.1 Problema de investigación

El propósito de la enseñanza de la historia en la actualidad es aportar un mayor entendimiento de la complejidad de la conducta humana, con lo cual resulte más fácil comprender el mundo en el que vivimos, y, por ende, estar listos para los cambios que se están produciendo y tener la capacidad de adaptarse a ellos. Debido a esto, la enseñanza de la historia debe asumir el papel de formadora de alumnos en el pensamiento histórico, que comprende el desarrollo de habilidades en cuatro grandes ámbitos: 1) el planteamiento de problemas históricos, 2) analizar y conseguir evidencia de fuentes históricas, 3) el desarrollo de una conciencia histórica y 4) la construcción o representación narrativa del pasado histórico (Sáiz, 2013; Gómez, Cózar y Miralles, 2014).

En el caso de México aún predomina la transmisión del conocimiento del pasado en los libros de texto como un saber cerrado y poco práctico, donde la enseñanza se reduce a la acumulación de datos aislados, haciendo del conocimiento adquirido algo insustancial, ya que se limita a la mera reproducción sin otro propósito que la transmisión, perdiendo toda oportunidad para la crítica y comprensión de las temáticas, lo que provoca que la historia sea menospreciada constantemente. Es así como se pierde la oportunidad de aprovechar este valioso recurso educativo y cultural. Cuando la historia y su didáctica se conciben como instrumentos ideológicos, su función no será otra que el sostenimiento del orden social existente, olvidándose de desarrollar un conocimiento crítico. Es por eso que se requiere incorporar las herramientas metodológicas que poseen los historiadores al currículo, pues estas permiten establecer explicaciones profundas sobre los hechos históricos, lo que da paso a una comprensión que sobrepasa los apriorismos ideológicos (Dueñas y Rodríguez, 2002).

Algunas de las características más destacables en los contenidos de los libros de historia, se puede destacar el limitado conjunto de individuos que aparecen como protagonistas en los acontecimientos históricos en que ocurrieron importantes

transformaciones sociales, y, además, al ser un espacio ocupado exclusivamente por personas adultas, construye la impresión de que niños y adolescentes no tienen lugar en el desarrollo de los acontecimientos sociales importantes (Sosenski, 2015).

Es por estos detalles que es necesario comenzar a preguntar ¿Qué criterios gobiernan la enseñanza de la historia? ¿La enseñanza de la historia como es actualmente está contribuyendo al desarrollo integral del estudiante? ¿Existen propuestas de enseñanza alternativas que atiendan las necesidades de la sociedad contemporánea?

4.1.1 Justificación

Actualmente una de las principales preocupaciones de la nación es la calidad de la educación, lo que ha llevado a desarrollar estrategias que permitan mejorar la calidad educativa en los diferentes niveles académicos, lo que exige contar con planes y programas de estudio contextualizados, libros de texto gratuitos de calidad y espacios adecuados para realizar las actividades previstas (Acuña y Pons, 2016). Para enfrentar los retos que se presentan en el campo educativo se requiere que todos estos elementos cumplan con las estrategias necesarias para alcanzar los objetivos planteados en la educación de calidad, para lograr una buena formación académica y fomentar el compromiso de trabajar por el bienestar y una vida digna (Pérez, 2007), de no ser así, la misión educativa puede estar condenada al fracaso desde el comienzo.

4.1.2 Objetivos

Objetivos generales

Conocer los criterios principales en la elaboración de los libros de texto de historia utilizados desde el 2010, para la enseñanza de la historia en educación primaria.

Objetivos específicos

Conocer los criterios que se emplearon en la elección de los autores para los libros de texto de historia.

Conocer los criterios que se tomaron en la elección de los temas abordados en los libros de texto de historia.

Conocer las circunstancias en que se elaboran los libros de texto de historia.

4.2 Metodología

La metodología es esencial en cualquier estudio o investigación. Proporciona una guía estructurada y precisa para llevar a cabo el trabajo de manera efectiva y significativa. Al establecer un marco claro para la recolección, análisis e interpretación de datos, ayuda a garantizar la validez y fiabilidad de los resultados.

4.3 Método cualitativo

El método de investigación cualitativo es una aproximación sistemática utilizada para explorar e interpretar fenómenos sociales, culturales y humanos de manera detallada y profunda. A diferencia de los métodos cuantitativos que se basan en datos medibles, estos se centran en comprender y describir los significados, percepciones y experiencias subjetivas de los participantes en el estudio. Se busca capturar la riqueza y la complejidad de los fenómenos estudiados desde la perspectiva de quienes los experimentan (Fernández, 2016).

Participantes

La fuente de información de interés son los autores de los libros de texto gratuitos para 4to, 5to y 6to grado de primaria de la asignatura de historia cuya primera edición salió en el año 2010.

Técnicas

Para la recolección de datos se hace uso de la técnica de la entrevista, que de acuerdo con Folgueiras (2016), permite obtener información oral y personalizada, sobre experiencias, acontecimientos y opiniones.

De entre las diferentes tipologías de la entrevista (entrevista estructurada, semiestructurada y no estructurada o en profundidad), se opta por la entrevista semiestructurada, debido a que permite elaborar preguntas abiertas sobre temas

específicos, a la vez que permite flexibilidad para que los entrevistados profundicen en ciertos temas o compartan experiencias adicionales.

Elaboración y validación del instrumento

El propósito de las entrevistas es conocer las perspectivas de los autores de los libros de texto de historia respecto a su elaboración, explorando los principales criterios empleados en su diseño, los motivos detrás de la selección de los temas, y las circunstancias que rodean su creación. Por ello, fue fundamental formular preguntas pertinentes, claras y representativas que permitieran obtener la información relevante para los objetivos del estudio.

Para asegurar la calidad del instrumento diseñado para las entrevistas, se llevó a cabo un proceso de validación por jueces (Macías, 2007). Esta metodología permite evaluar la validez del instrumento a través de expertos, quienes analizaron la pertinencia y claridad de las preguntas. A partir de esta evaluación, se realizaron ajustes en el lenguaje de algunos reactivos y se eliminaron preguntas redundantes, asegurando que el instrumento cumpliera adecuadamente con su propósito.

El instrumento

¿Cuál es su formación académica?

¿Qué experiencia profesional tiene en relación con la enseñanza o elaboración de materiales educativos?

¿Cómo se integró al equipo encargado de la elaboración de los libros de texto de historia?

¿Qué criterios se utilizaron para seleccionar los contenidos temáticos?

¿Qué obstáculos enfrentaron durante el proceso de elaboración?

¿Qué criterios emplearon al seleccionar las imágenes para los libros?

¿Qué aspectos tomaron en cuenta al diseñar las actividades propuestas en los libros?

¿Cuál es, desde su perspectiva, la función principal de los libros de texto de historia?

¿Hubo colaboración con otras áreas o disciplinas en la elaboración de los libros? Si es así, ¿cómo se integró esta colaboración?

Procedimiento

Se contactó a los autores de los libros de texto con el objetivo de concretar una cita para realizar las entrevistas. De quienes respondieron, tres aceptaron participar. Tras acordar las fechas y horarios, se asistió puntualmente al lugar convenido para llevar a cabo la presentación y la aplicación de las entrevistas.

Capítulo V. Análisis de resultados

Análisis de las entrevistas mediante el análisis de contenido.

El análisis de contenido, según Krippendorff (1990), es una técnica de investigación que permite formular inferencias reproducibles y validas a partir de ciertos datos, con el propósito de aplicarlas a su contexto. Este método es especialmente útil para investigar el significado de los mensajes, Es importante tener en cuenta dos aspectos cruciales en este tipo de análisis:

El primero es que los mensajes no tienen un único significado. Esto implica que un mismo mensaje puede ser interpretado de diferentes maneras dependiendo del contexto y de la perspectiva del receptor.

El segundo es que no es necesario que exista una coincidencia completa acerca de los significados. Esto reconoce que diferentes individuos o grupos pueden interpretar el mismo mensaje de maneras distintas, y estas interpretaciones diversas son igualmente válidas dentro del análisis.

El análisis de contenido es un método apropiado para analizar las entrevistas con los autores de los libros de texto de historia. Este enfoque permite extraer y examinar las perspectivas, intenciones y enfoques de los autores respecto a los contenidos históricos que presentan en sus obras.

5. Preguntas y respuestas

A continuación, se presenta la información recopilada de las entrevistas realizadas a tres de los autores de los libros de texto gratuitos de historia para educación primaria.

5.1 Formación académica de los autores

Conocer la formación académica de los autores de los libros de texto es esencial, ya que sus conocimientos y experiencia determinan el contenido de estos materiales didácticos.

El participante 1 estudio una maestría en enseñanza de la historia y una licenciatura en educación primaria.

El participante 2 realizó una maestría en estudios mesoamericanos y una licenciatura en historia.

El participante 3 realizó una maestría y una licenciatura ambas en historia en las cuales realizó sus investigaciones sobre el tema de la guerra entre México y Estados Unidos, de donde sacó sus tesis de grado.

Al analizar la formación académica de los autores se observa que se le dio gran importancia a seleccionar profesionistas con formación en historia y en enseñanza, lo cual es fundamental para desarrollar libros de texto que además de presentar acontecimientos, también contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes.

Las especializaciones de los autores tienen gran importancia, ya que están alineadas con lo mencionado por Carretero y Montanero (2008), quienes mencionan que el estudio de la historia promueve el desarrollo de habilidades como el análisis histórico, la comprensión del cambio y la continuidad y el desarrollo de una identidad histórica y ciudadana. Estas habilidades mencionadas por Carretero y Montanero también coinciden con las competencias que debe desarrollar el estudio de la historia en educación primaria, que son el manejo de información histórica, la comprensión del tiempo y el espacio históricos y la formación de una conciencia para la convivencia.

5.2 Experiencia profesional

En la entrevista, el participante 1 nos habló de que era docente de cuarto año de primaria en el periodo que estuvo colaborando en la elaboración de los libros. Nos relata que su actividad docente en ese momento le resultó muy útil al desarrollar las actividades, pues según sus palabras, *“...era mucho más sencillo porque decía, bueno, a ver, esto sí se puede hacer, porque yo ya lo realicé; sí tenemos los elementos, el niño sí tiene la capacidad, si tiene el desarrollo cognitivo...”*.

El participante 2 comentó que tiene experiencia como docente frente a grupo, aunque no en educación básica: *“yo he dado clases en preparatoria y licenciatura”*.

Durante la entrevista el participante 3 compartió que ha estado trabajando aproximadamente por veinte años en la Secretaría de Educación Pública, donde ha participado en la elaboración de materiales didácticos, desatacando su participación en la creación de materiales educativos de historia para secundaria y el programa de secundaria a distancia para adultos.

Contar con el participante 1 como autor con experiencia como docente de cuarto año de primaria es de gran importancia, pues permite asegurar que los libros cumplan con las características adecuadas a las capacidades de los estudiantes. La experiencia del participante también es adecuada para favorecer que los libros de texto fomenten la construcción de significados y que los nuevos conocimientos se construyan sobre las experiencias y conocimientos con los que el alumnado ya cuenta, lo cual coincide con la propuesta de David Ausubel (1980) del aprendizaje significativo.

La experiencia del participante 3 haciendo materiales didácticos es relevante para cumplir con lo estipulado en la Ley General de Educación (1993), donde se establece que los materiales educativos deben ser actuales y bien diseñados a fin de garantizar un aprendizaje significativo y de calidad para todos los estudiantes independientemente de su contexto.

5.3 Incorporación al equipo de elaboración de los libros

El participante 3 desempeñaba el cargo de jefe de departamento en la Secretaría de Educación Pública cuando comenzó el proyecto de renovación de los libros de texto gratuitos, promovido por la administración de 2006-2012. Para dicho proyecto, se incorporó a la SEP un equipo de autores encargados de la elaboración de los libros de texto de historia, cuya versión del libro fue rechazada y descartada. A raíz de este suceso, se buscó conformar un nuevo equipo que se encargase del proyecto, es ahí que el participante 3 es designado como coordinador para revisar lo que tenían hasta el momento y proponer mejoras. Según su evaluación, *“...era muy interesante la propuesta que les resulto, la propuesta didáctica, pero nos dimos cuenta de que, a nivel de contenido histórico, era la principal debilidad de los libros”*.

En respuesta a sus observaciones, se determinó necesario formar un equipo para replantear los libros, destacando la importancia de contar con al menos un maestro frente a grupo que pudiese orientar la pertinencia del lenguaje dirigido a los niños.

La incorporación del participante 1 al equipo de elaboración de los libros de texto de historia. En la entrevista explicó *“una vez que hago mi maestría, mi proyecto de investigación, se me hizo la invitación de la Subsecretaría de Educación Básica para colaborar con los autores”*. Esta invitación responde al interés de contar con un equipo interdisciplinario que incluyera historiadores, maestros de primaria, pedagogos y editores, para contar con las habilidades y herramientas necesarias para elaborar libros adecuados para los niños de primaria.

El participante 2 averiguó que se estaba formando un equipo para trabajar en la elaboración de los libros de texto para educación primaria a través de un contacto. Esto lo llevó a preparar y presentar su currículo para postularse para formar parte del proyecto, y tras ser seleccionado, se incorporó al equipo.

La integración de los participantes al equipo de elaboración de los libros de texto en base a sus conocimientos y experiencia en las áreas de historia, educación y materiales educativos concuerda con lo estipulado en la Ley General de Educación (DOF, 2019), que establece que los materiales educativos deben cumplir los estándares de calidad establecidos por las políticas educativas de México, lo cual es posible al contar con profesionales capacitados en el área.

5.4 Selección de contenidos temáticos

Sobre los contenidos temáticos que se incluyen en los libros de texto, el participante 1 comentó que el programa con los temas les fue enviado por el departamento curricular, al igual que las directrices a las que se debía ajustar la escritura de los temas, establecidas por la Secretaría de Educación.

Por su parte, el participante 2 expresó su frustración pues era difícil comprender los criterios que se tomaron a la hora de seleccionar ciertos temas. En la entrevista comentó *“nunca supimos cuál fue el criterio para esos temas, ¿por qué estaban ahí? Consideramos que había algunos, por ejemplo, de sobra, otros, bueno, que no eran*

necesarios, otros que eran más, este, más importantes pero bueno, no podíamos modificarlos nosotros". Además, se dio cuenta que en el equipo que elaboró los programas de estudio, no se encontraban historiadores, sino que era un equipo formado por pedagogos, comunicólogos y normalistas.

De acuerdo con el participante 3, la tarea de los autores consistió en interpretar el curriculum que les enviaron para escribir los libros, pues comenta, *"los contenidos no nos los inventamos, sino que los dicta, en este caso, los planes de estudio"*.

Los tres participantes informaron que los contenidos temáticos de los libros fueron elegidos directamente por el departamento curricular, por lo que se desconocen los criterios de selección. El papel que tuvieron ellos como autores fue redactar y preparar los temas acordes a las directrices de la Secretaría de Educación. Aun cuando el PSE 2013-1018 (DOF, 2013) establece que el currículo debe ser sencillo e idóneo para desarrollar las competencias para la vida, contando solo con los contenidos indispensables para que puedan enseñarse a profundidad, los contenidos temáticos que se les pidió incluir en los libros a los autores, es extenso, lo que dificulta cumplir con las expectativas propuestas.

La frustración del participante 2 por desconocer los criterios en la selección de temas evidencia la existencia de una desconexión entre los que diseñan los programas de estudio y quienes transforman esos contenidos en los libros de texto. La falta de participación de historiadores en el proceso de elaboración de los programas de estudio afecta la calidad del contenido histórico expuesto en los libros de texto, pues contribuye a que se mantenga el modelo educativo tradicional, el cual es objeto de crítica por diversos investigadores como Sáiz y Fuster (2014), Gómez y Miralles (2015), Serna y Serna (2021) por priorizar la memorización y la repetición en lugar del análisis crítico y la reflexión del pasado para mejorar el entendimiento de la realidad de nuestro presente.

5.5 Obstáculos en la elaboración de los libros

Uno de los desafíos mencionados por el participante 1 fue la solicitud de "suavizar" un texto sobre la situación de los indígenas en México, lo que, a su parecer, distorsionaba la realidad de los hechos, pues desde su saber, *"...obviamente si un*

niño indígena lee lo que escribimos de los indígenas, se ríe, a, sí, eso en que país está sucediendo...". También señaló que las fechas de entrega cambiaban repentinamente, lo que afectaba la calidad del trabajo y obligaba a rehacerlo posteriormente.

El participante 2 relató cómo en las reuniones generales, donde se presentaban los avances a maestros de diferentes estados, algunas observaciones eran útiles, pero otras no se alineaban con los programas de estudio, lo que complicaba el proceso de elaboración. Además, mencionó las restricciones para abordar ciertos temas delicados.

Otro obstáculo que destacó el participante 2 fue el limitado tiempo disponible para desarrollar cada bloque, ya que contaban con apenas un mes para escribir y estructurar cada sección.

El participante 3 mencionó que enfrentaron un intento de censura por parte de la sección editorial de la SEP. Según relata, *"pusieron el grito en el cielo por lo que decíamos del sesenta y ocho... hablamos de las masacres que hubo en aguas blancas, hablamos de la matanza de Acteal, se mencionaba ahí esa parte, y eso, pues no les gusto"*.

Además, el participante 3 relató un incidente durante la elaboración de los libros de texto en el que tuvo un conflicto directo con el subsecretario, Fernando González, yerno de Elba Esther Gordillo, debido a una serie de temáticas que él quería incluir a la fuerza. Finalmente, se terminaron incorporando sus sugerencias, aunque el participante 3 señaló que había un límite en la cantidad de páginas disponibles y una gran cantidad de temas relevantes como el Porfiriato, la Reforma, la Independencia o la Revolución Mexicana, sobre los cuales se podrían escribir fácilmente veinte páginas de cada uno. Consideró que no era adecuado destinar espacio a contenidos que parecían banales.

Al final, no es posible incluir todo lo que se desearía, ya que, como señala el participante 2: *"son muchos los contenidos en los materiales, los programas siguen estando muy saturados de contenidos"*.

Al analizar los obstáculos presentes durante la elaboración de los libros, los tres participantes mencionaron restricciones al tratar temas delicados. En particular, los participantes 1 y 3 relatan experiencias en las que se les solicitó suavizar o censurar ciertos temas históricos para adaptarlos a una narrativa menos conflictiva o crítica. Como señala Villoro (2005), las interpretaciones del pasado están condicionadas por intereses particulares, lo que se refleja en las limitaciones que encontraron los participantes respecto a la selección de datos y argumentos que pudieron emplear durante la elaboración de los libros. Esto contraviene lo que Dueñas y Rodríguez (2002) consideran el propósito de la historia, que es establecer explicaciones sobre los hechos históricos para una mejor comprensión de los sucesos del pasado.

Los casos de censura relatados por los participantes 1 y 3, que incluyen eventos como el movimiento estudiantil de 1968, la situación indígena, la masacre de Aguas Blancas y la matanza de Acteal, ilustran la tendencia a minimizar o eliminar temas controversiales de la narrativa histórica oficial. Esta práctica es contraria a la necesidad de desarrollar en los estudiantes una conciencia histórica crítica, indispensable para comprender el pasado y construir una ciudadanía informada que reflexione sobre los errores y logros históricos. Perfetti y colaboradores (1994) destacan que, para entender plenamente un fenómeno histórico, es necesario comprender las relaciones entre los eventos (Lucero y Montanero, 2006). Del mismo, Ortuño, Ponce y Serrano (2016) destacan la importancia de explorar las causas y efectos de los hechos históricos, pues esto permite entender mejor las consecuencias de decisiones y acciones pasadas. Sin un análisis contextual completo, los estudiantes no pueden construir una visión crítica del pasado y, por ende, del presente.

La observación del participante 1 sobre las constantes modificaciones en las fechas de entrega y cómo esto afectaba la calidad del trabajo se alinean con los desafíos mencionados en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 1917) y el acuerdo 592 (DOF, 2011), ambos enfocados en la planificación y organización eficiente del proceso educativo. Tomando en cuenta el artículo 3° de la constitución, que establece que la educación debe promover el

desarrollo integral del individuo y el Acuerdo 592, que hace énfasis en la planificación adecuada con el objetivo de garantizar coherencia y pertinencia en los materiales educativos, cabe esperar que los plazos de entrega de los avances de los libros de texto estuviesen sujetos a estos propósitos. Sin embargo, los plazos de entrega fueron inadecuados y cambiantes, por cuestiones ajenas al interés educativo, afectando la calidad de los libros de texto, con lo que se entiende porque se realizaron tantas observaciones sobre su calidad.

5.6 Las imágenes en los libros de texto de historia

Al hablar sobre la elección de las imágenes que aparecen en el libro de texto, el participante 1 comentó que fue importante buscar imágenes que fueran atractivas para los niños, además de ser coherentes con el texto. Esta tarea fue una de las más laboriosas, pues, aunque se contaba con acceso a una gran cantidad de fuentes, fue necesario que los editores revisaran las imágenes para ver si su uso era posible, asegurándose que estuvieran libres de derechos de autor, que el costo de uso se encontrara dentro del presupuesto o que estuvieran en pertenencia de la SEP.

Durante la entrevista, el participante dos mencionó que, si bien las imágenes que elegían tienen por propósito llamar la atención de los niños, comentó, “...*queremos que vieran que la imagen también era un tipo de fuente histórica...*”, es decir, que fuesen un complemento de la información escrita en el libro y que cumplieran fines pedagógicos. Esto llevó a que algunas de las actividades desarrolladas para el libro de texto estuvieran enfocadas en el análisis de las imágenes, de esta forma se les enseña a los niños que las imágenes también proporcionan información, y que la historia no se construye solo a partir de fuentes escritas. Otro aspecto sobre el cual tuvieron especial cuidado, fue cerciorarse que las imágenes fueran acordes al periodo de estudio para evitar anacronismos y que fueran un complemento apropiado de la información escrita.

Por su parte, el participante 3 menciona que fue un gran acierto del programa de la asignatura el hecho de proponer el uso de fuentes de primera mano, ya que esto permite que los niños puedan experimentar una parte del trabajo del historiador

adaptada a su nivel. En sus palabras: “...*el programa decía precisamente que se debían utilizar las imágenes históricas como una fuente...*”, es por ello que desarrollaron actividades centradas en la observación de imágenes que ayudase a los niños a obtener información a partir de estas fuentes visuales.

La importancia de la elección y uso de imágenes en el libro de texto que daban los autores, considerando que fuesen atractivas y coherentes con el texto, que puedan servir de fuentes de información histórica y como herramientas de análisis cumple con los principios educativos establecidos en la Ley General de Educación (DOF, 2019), que pone énfasis en la necesidad de contar con materiales educativos accesibles, de alta calidad y adecuados para los alumnos.

5.7 Las actividades en los libros de texto de historia

Al preguntar sobre las actividades en los libros de texto, el participante 1 relata que a ellos les proporcionaron los temas, contenidos y el orden en el que debían aparecer en el libro de texto, pero el desarrollo de los mismos y las secciones que los constituyen fueron estructurados por los autores. De esta forma fue que las actividades también fueron el resultado de las propuestas de los autores, quienes consideraron las capacidades de los niños de las edades de alumnos de primaria de cuarto, quinto y sexto año para para su adecuada realización.

De acuerdo con el participante 1, un aspecto que se tuvo muy en cuenta, era que las actividades fueran accesibles para todos los niños. Comento: “...*por ejemplo, al sugerir museos, tratábamos de que no solo se sugirieran museos de la ciudad de México, porque obvio que este libro iba a estar en toda la república, que el hecho de decir vamos a hacer máscaras, que las máscaras pudieran utilizarse, hacerse con materiales que estuvieran en toda la república, ¿para qué? Para que fuera apropiado para todos los niños de la república...*”.

En la entrevista con el participante 2, explicó que al diseñar las actividades se tuvo en cuenta que cumplieran con los propósitos establecidos por los programas. Para cubrir la primera competencia, la comprensión del tiempo y el espacio, se propuso la inclusión de una línea de tiempo que facilitara a los estudiantes situarse en el período estudiado y mapas para identificar su ubicación espacial. Estas actividades

estaban enfocadas en el desarrollo de nociones temporales como año, lustro, década y siglo, la cuales ayudaran a los niños a adquirir una comprensión clara del concepto temporal. Por su parte, el trabajo con mapas fomenta el desarrollo de habilidades para localizar e identificar regiones.

El participante 2 también menciona que era importante para ellos desarrollar actividades para fomentar la reflexión, y para ello plantearon comparaciones de un mismo evento desde diferentes perspectivas. Como ejemplo, menciona una actividad de análisis centrada en la muerte de Moctezuma, en la que se les presenta a los alumnos dos puntos de vista diferentes, una es la versión según los informantes indígenas de Sahagún y la versión de los españoles. Con actividades así, donde se confrontan textos con versiones diferentes sobre el mismo suceso, se busca estimular la reflexión, haciendo que los estudiantes se hagan preguntas sobre ¿Quién dice la verdad?, ¿Por qué piensas que esa versión es la correcta?, y así construyan sus propias respuestas.

Otro punto al que según el participante 2 tuvo mucha importancia al momento de desarrollar las actividades, es que se buscó que hubiera variedad para evitar el aprendizaje monótono, saliéndose así de lo típico que es la memorización de nombres, fechas y datos, además de reducir la saturación de información.

El participante 3 comento que uno de sus principales intereses al diseñar las actividades, fue hacer la historia más atractiva para los niños y que pudieran conectar con el contenido, ya que generalmente esta materia suele encontrarse entre las menos interesantes. Con la intención de acercar los temas de la historia a los estudiantes y ayudarles a generar empatía, es que decidieron implementar una serie de cápsulas llamadas “*Los niños en la historia*”, las cuales fueron iniciativa directa del equipo de autores, pues estas no estaban contempladas originalmente en el programa. En estas cápsulas se hablaba de personajes como Juan Nepomuceno Almonte, que fue un niño que durante la Guerra de Independencia comandaba un grupo de jóvenes en ejército de Morelos, mostrando que los niños también han tenido una parte activa en la historia.

La consideración del participante 1 sobre las capacidades de los alumnos al momento de diseñar las actividades demuestra su compromiso con la calidad educativa. Los aspectos que se tomaron en mayor consideración fue la claridad del lenguaje para que fuera fácil de comprender, y que las actividades fueran accesibles, para que se puedan realizar en cualquier contexto, acorde a lo marcado en el Plan de Estudios 2011, sobre promover la equidad educativa y la adaptabilidad a las necesidades de la sociedad (DOF, 2011).

De acuerdo con el participante 2, su enfoque para las actividades estaba en el cumplimiento de las competencias establecida por los programas, como lo es la comprensión del tiempo y el espacio. Por eso desarrollaron líneas de tiempo e incluyeron mapas, para desarrollar las habilidades para localizar eventos en el tiempo y el espacio, coincidiendo con la propuesta de Martínez, Gómez y Miralles (2020), quienes consideran que la capacidad de ubicar acontecimientos históricos en el lugar y el tiempo en que ocurrieron es indispensable para tener una comprensión histórica profunda.

Las cápsulas *“los niños en la historia”*, presentes en los libros de texto de historia son desarrolladas por iniciativa de los autores, con las que se busca buscar el desarrollo de la empatía en los alumnos hacia los contenidos históricos. En ese sentido, las cápsulas ayudan a cumplir uno de los propósitos que debe perseguir la historia en primaria, de acuerdo con Prats, et. al. (2011), que es el desarrollo del ejercicio de la empatía por parte de los niños, lo que les permitirá comprender el porqué de las acciones de las personas en un tiempo específico. Esto tiene gran relevancia, pues como menciona Santisteban (2010), al desarrollar la empatía es posible imaginar las motivaciones del pasado, y así poder dar sentido a los acciones y evidencias históricas con lo que se puede conseguir una mejor comprensión de los acontecimientos del pasado.

5.8 Función de los libros de texto de historia

Cuando se le pregunto al participante 1 la función de los libros de historia, comento que el principal objetivo de estos materiales era el de acercar a los niños a los contenidos históricos, para que aprendan que la historia no se reduce a la simple

acumulación de información, por el contrario, que la historia es algo que se descubre a través de otros elementos como son las imágenes, o la propia experiencia de los estudiantes, de tal forma que se reconozcan a sí mismos como parte de la historia. En sus propias palabras, la función del libro es “...*acercar al niño a la historia, es decirle, mira, la historia no es aburrida, la historia también eres tú, esto era antes, esto es ahora, esto ser después...*”, para que los estudiantes se sientan partícipes del proceso histórico.

Un aspecto que se tuvo en cuenta, es que, aunque el libro este diseñado para que lo usen los niños, en la escuela son los maestros quienes lo van a convertir en una herramienta educativa, por ello se trabajó para hacer que fuera fácil de implementar en el aula, y así pueda cumplir su función adecuadamente.

Sobre la función del libro de texto, el participante 2 menciona que su función es la de un material de reflexión, que se aleja de la forma tradicional de enseñar historia. Como ejemplo menciona la implementación de la tercera competencia que dicta el programa de estudios, la formación de una conciencia histórica para la convivencia, con la cual se busca que los niños desarrollen una identidad como mexicanos y comprendan que forman parte del mundo mientras utilizan el contenido histórico de los textos, las imágenes y sus actividades para lograrlo.

Para el participante 2, la historia es una herramienta fundamental con la que los niños aprendan a que lo que somos hoy en día tiene sus raíces en el México prehispánico y en su fusión con el mundo colonial. De ahí la importancia que tiene el estudio del periodo colonial, pues es el momento histórico donde se consolidan muchos rasgos de la sociedad mexicana actual. De este periodo, el participante comenta: “...*teníamos que incluir más grupos sociales, a los negros, a los poquitos componentes que había de asiáticos, que no nos fuéramos los mestizos, a los criollos, a los indígenas...*”, todo esto con el objetivo de que los niños fueran conscientes de los cambios y continuidades en la historia, además de que aprendan que la historia no está construida por solo unas pocas personas, sino que entiendan que la sociedad actual es el resultado de las circunstancias del pasado, donde participaron grupos y personas de diferentes ámbitos.

De acuerdo con el participante 3, la función del libro no está limitada al alumno, sino que su impacto en la sociedad es mucho más amplio. Desde su perspectiva, *“la importancia del libro de texto dentro de la sociedad, es que en muchas casas es el único libro al que pueden tener acceso familias enteras, no solo los niños, sino por ejemplo, los padres de familia, hermanos que ya no pudieron estudiar, que de repente pueden acercarse a este tipo de texto, no solo al de historia, si no a los de lecturas”*, esto permite que las personas tengan acceso al conocimiento, aunque sea conocimiento muy elemental, pero resalta la importancia fundamental de la existencia de los libros de texto.

Para el participante 1, el libro debe ayudar a los niños a que se reconozcan como parte de la historia, viendo el pasado, presente y futuro como un proceso dinámico en el que ellos están involucrados. Este enfoque está alineado con una de las principales competencias del conocimiento histórico trabajado por Castillo (2015), el tiempo histórico, cambio y continuidad. Esto permite que los niños adquieran herramientas y habilidades para comprender porque ocurren los cambios de forma rápida o lenta, y la importancia de los sucesos en el pasado que han moldeado el presente.

De acuerdo con el participante 2, los libros deben fomentar la reflexión sobre la historia y contribuir al desarrollo de una identidad nacional mexicana, reconociendo sus raíces prehispánicas y coloniales. Esta idea es afín a lo planteado por Pagès, Villalón y Zamorano (2017), quienes mencionan que la historia debe favorecer la comprensión entre distintas comunidades al desarrollar la capacidad de situarse y moverse ante identidades múltiples que permite abrirse a las diferencias de los demás. Además, la inclusión de diversas perspectivas, como la de las personas de ascendencia africana y asiática en el periodo colonial, contribuye a dar reconocimiento a los grupos que tradicionalmente han sido invisibilizados, reconociendo su importancia, combatiendo la negación de la pluriversidad histórica de la que hablan Ibagón y Minte (2019).

Según el participante 3, el valor de los libros de texto no se limita al espacio escolar, sino que abarca el espacio social, pues señala que en muchas familias es el único

material de lectura disponible, y por ello se vuelve en un medio por el que se acerca el conocimiento a toda la familia. Esta observación muestra el cumplimiento de las disposiciones de la Ley General de Educación (DOF, 1993), que destaca que los materiales didácticos deben contribuir con la equidad educativa. Gracias a que su distribución es gratuita, a fin de que este al alcance de todos los alumnos del país, no solo beneficia a los niños, si no que le da la oportunidad a los familiares que no contaron con acceso a la educación formal de leerlos y aumentar su conocimiento, destacando el papel que tienen los libros en la democratización del conocimiento en México.

Una observación pertinente del participante 1, es que aun cuando están pensados para los estudiantes, si diseño permite que los maestros puedan utilizarlos como herramientas útiles y prácticas en el aula, lo que cumple con las exigencias de la Ley General de Educación (DOF, 1993), que señala que los materiales educativos deben estar diseñados para que los docentes los implementen con facilidad, con un enfoque práctico que favorezca la enseñanza. El diseño está pensado para que los maestros puedan adaptar los contenidos a las necesidades u habilidades de los estudiantes.

5.9 Colaboración en la elaboración de los libros de texto

Los participantes en la entrevista mencionaron que más allá de asistir a reuniones nacionales con maestros donde presentaban los avances de los libros para hablar de los cambios y de cómo implementar las actividades, para recibir retroalimentación y de la participación en mesas de trabajo con el personal de los planes de estudio para el intercambio de propuestas, la mayor parte del trabajo de elaboración de los libros de texto correspondió a los autores mismos.

Si bien, esto contribuye con los esfuerzos por integrar la perspectiva docente en el proceso de la elaboración de los libros de texto, en muchas ocasiones las observaciones realizadas por los maestros no coincidieran con el programa de estudio, poniendo en evidencia un desafío para conseguir una retroalimentación efectiva. En ese sentido, la estructura del programa de estudio no permite la suficiente flexibilidad para permitir varias de las sugerencias de los docentes, lo que

limita el impacto de sus aportaciones en los materiales. Un enfoque más flexible y abierto a las sugerencias, para facilitar la adaptación de los contenidos a las necesidades del aula y mejorar el proceso educativo, ya que como menciona Casanova (2012), para conseguir los objetivos propuestos, el maestro es quien debe descubrir cual es la mejor opción para cada educando.

Conclusión

Al conseguir una colaboración entre especialistas en historia, pedagogía y enseñanza en educación primaria para la creación de los libros de texto se cumplieron muchas de los objetivos educativos estipulados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF., 1917), y en la Ley General de Educación (DOF., 1993) que promueve la participación de diversos sectores en el desarrollo educativo, contribuye a diseñar libros y actividades accesibles en diversos contextos.

Los autores de los libros de texto se esforzaron para hacer un material que permite un aprendizaje más analítico que busca reducir la dependencia de la memorización. Tanto el contenido de los libros como las actividades desarrolladas se planearon para proporcionar a los estudiantes de las herramientas básicas como la comprensión del tiempo y el espacio, empatía, el cambio y continuidad para analizar el pasado de manera crítica y reflexiva, alineándose con las propuestas de autores como Prats et. al. (2011), Castillo (2015), Pagès, Villalón y Zamorano (2017), Ibagón y Minte (2019) y Martínez, Gómez y Miralles (2020). Con esto se busca que los alumnos adquieran las habilidades para comenzar a realizar sus primeras interpretaciones de los eventos históricos situándolos en su contexto correspondiente, conforme a lo planteado por autores como Santos (2009), Santisteban (2010), Jay (2012), Fernández (2017), Rodríguez (2018) y Miguel-Revilla (2020).

Contar con diversas perspectivas históricas, como proponen autores Sáiz (2013), Ibagón y Minte (2019), ayuda a transformar la idea de la historia como un relato único y estático; en cambio, de acuerdo con Sáiz (2013) y Mattozzi (2015), la historia es un proceso interpretativo. Este enfoque contribuye al desarrollo de

competencias como la evaluación crítica de fuentes y el análisis de múltiples narrativas, que coinciden con las propuestas de Lerner (1989), Prats (2001), Sáiz (2013). Estas habilidades son fundamentales para que los alumnos se acerquen a la historia desde una perspectiva crítica y analítica que permite una mayor reflexión del pasado.

El uso de imágenes además de su función ilustrativa, también sirven como fuentes de información, con las que los estudiantes pueden explorar el pasado de manera visual mientras aprenden a descubrir sus significados y reconocer las características de estas fuentes de acuerdo a las características que da Acurio (2019). Gracias a que los libros cuentan con una gran variedad de fuentes históricas, es posible favorecer el desarrollo de habilidades para analizar evidencias y contextualizarlas históricamente como proponen autores como Prats (2001), Sáiz (2013), Gómez, Cózar y Miralles (2014).

La iniciativa de incluir las capsulas informativas "*los niños en la historia*" permite que los alumnos encuentren personajes con los que identificarse, con lo que reforzaran su sentido de cambio y continuidad además de fortalecer su identidad ciudadana tal como señalan Carretero y Montanero (2008) sobre el objetivo de la enseñanza de la historia.

Aun cuando se trabajó para que los libros de texto contribuyan al desarrollo de habilidades de análisis y reflexión para el entendimiento y la solución de problemas, buscando alejarse de los modelos tradicionales donde predomina la transmisión del conocimiento a través de la memorización, aún quedan muchos desafíos por resolver.

Uno de los problemas que aún persiste es la sobrecarga de información en los libros de texto, lo que impide que se puedan abordar las temáticas a profundidad, lo que en consecuencia lleva a los estudiantes a adquirir conocimientos de forma superficial. Si bien el Programa Sectorial de Educación (DOF, 2013) reconoce que la saturación de contenidos es un problema que impide contextualizar y enriquecer el currículo o enseñarlo a profundidad, sigue repitiéndose sin conseguir solución.

El condicionar la forma en que se presentan temas delicados, como la situación de los indígenas o los acontecimientos históricos controversiales, impide que los estudiantes desarrollen una comprensión realista del pasado. Esto se entiende mejor recordando lo que menciona Villoro (2005), que las interpretaciones del pasado responden a intereses particulares, por lo que se seleccionan datos y argumentos que refuercen la representación del pasado que se ajuste a dichos intereses, lo que crea una situación en que se opta por la transmisión de un mensaje específico a costa del desarrollo de una mayor comprensión del pasado.

Como menciona Pagès (1994), el currículo es una construcción social en donde se establece que es lo que se enseña y quien lo enseña, lo que da pie a que los intereses de los que deciden que se enseña queden reflejados en los materiales educativos creados. En el caso de la creación de los libros de texto de historia se puede observar que hay una considerable influencia de intereses políticos, que provocaron restricciones de tiempo y una rigidez en el currículo que hizo que causa la imposibilidad de incorporar mejoras que se adapten a las necesidades específicas del aprendizaje. En varias ocasiones las autoridades priorizaron los tiempos políticos dejando en segundo plano la calidad de los materiales.

Referencias

- Acuña Gamboa, L. A., y Pons Bonals, L. (2016). Calidad educativa en México. De las disposiciones internacionales a los remiendos del Proyecto Nacional. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12(2), 155-174.
- Acurio, M. (2019). Interpretación de fuentes históricas a través del seminario socrático.
- Aranda, T., y Araújo, E. G, (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. *Editorial EOS*, 284.
- Aranguren Rincón, C. (2002). Crisis paradigmática en la enseñanza de la historia: una visión desde América Latina. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (7), 19-142.
- Arteaga, B., y Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica [1]. *Revista Tempo e Argumento*, 6(13), 110-140.
- Ausubel. (1980). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. 4ª. Ed. Trillas.
- Cabero Almenara, J., y Llorente Cejudo, M. D. C. (2005). Las TIC y la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa.*, 4(2), 9-26.
- Carretero, M., y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y educación*, 20(2), 133-142.
- Camarillo, M. T. (1998). Reseña: Trama y espejos. Los constructores de historias de la educación. *Perfiles Educativos*. 20(82), 96-97.
- Camuñas García, D. (2020). El trabajo con las fuentes históricas y su utilización didáctica.
- Casado, J. I. S., y Merino, J. M. B. (2014). Nociones espacio-temporales y bimodal: análisis de una implementación educativa para alumnado de 3 años.

International Journal of developmental and educational psychology, 3(1), 165-177.

Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*, 10(4), 6-20.

Cauch, G. y Heredia, N. (2023). Educación para la ciudadanía en las aulas de primaria: una revisión sistemática. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (60), 1-18. ISSN: 1665-109X

Chaparro Ávila, R. (2023). *Dificultades de los Sistemas Evaluativos Basados en Resultados*. Universidad Santo Tomás.

Chávez, C. (2020). Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de formación inicial docente de Chile. *Revista de Investigación en didáctica de las ciencias sociales*.

Collazos, M., Hernández, B., Molina, Z., y Ruiz, A. (2020). El pensamiento crítico y las estrategias metodológicas para estudiantes de Educación Básica y Superior: una revisión sistemática. *Journal of Business and Entrepreneurial Studie*, 199-223.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), "Educación, juventud y trabajo: habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante", Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/116), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2020

Córcoles, M., Tirado, S., González-Calero, J., y Cózar, R. (2023). Uso de entornos de realidad virtual para la enseñanza de la Historia en educación primaria. *Education in the knowledge society: EKS*.

Correa, J. (2011). Los giros en la historia: función social de la historia y postmodernidad, un debate que no cesa. *HiSTOReLo*. 3(6), 13-37.

- De la Cruz, R., Huapaya-Capcha, Y. A., y Shiguay, G. A. (2022). Los planes de estudios: el eslabón perdido entre la universidad y la sociedad. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1498-1513.
- Del Río, A. C. (2014). Replanteándose el entrenamiento memorístico y repetitivo. *ReVisión*, 7(3), 8.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Última reforma publicada en el DOF 29-01-2016.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (1993). Ley General de Educación.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: SEP
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: Impresora y Encuadernado Progreso, S.A. de C.V.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019). Ley General de Educación.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. México.
- Díaz Barriga, Á. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles educativos*, 36(143), 142-162.
- Dueñas, M. y Rodríguez, M. (2002). Educar para la paz enseñando historia. *Investigación y Desarrollo*, 10(1), 40-53.
- Espinoza-Freire, E. E. (2022). Aprendizaje por descubrimiento Vs aprendizaje tradicional. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 2(1), 73-81.
- Fernández, A. C. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *EA, Escuela abierta: revista de investigación Educativa*, (19), 33-48.
- Fernández F., G. M. (2017). *Enfoques didácticos en la enseñanza de la Historia* (Doctoral dissertation, Universidad Austral de Chile).

- Folgueiras Bertomeu, P. (2016). La entrevista.
- Fusco, G. (2009). La investigación histórica, evolución y metodología. *Revista Mañongo*, 17(32), 229-245.
- García Ruiz, A. L., y Jiménez López, J. A. (2014). Los principios de cambio-continuidad: base para la comprensión de los hechos históricos y sociales. Su aplicación en el aula. *Educación y futuro digital*.
- Gómez, C. J., y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de estudios sociales*, (52), 52-68.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la historia en el ámbito escolar*. Silex.
- Gómez, C. j., Cózar, R. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 11-25.
- Gómez, M. E. C., y Porras, R. G. (2018). La gamificación como recurso didáctico para la enseñanza de la historia. *Perspectivas*, (17), 1-22.
- Gómez, Y. A. (2023). Innovación educativa y gestión curricular. *Anales de la Real Academia de Doctores de España*. 8(3), 581-594.
- González, L. (2005). La múltiple utilización de la historia. En Pereyra, C., Villoro, L., González, L., Blanco. J., Florescano, E., Córdova, A. ... y Bonfil, G, (2005). *Historia, ¿Para qué?* (21ª ed.). México: Siglo XXI editores.
- Ibagón Martín, N. y Minte Münzenmayer, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Proxima*, (31), 107-131.
- Jacobs, H. H. (2014). *Curriculum XXI: Lo esencial de la educación para un mundo en cambio* (Vol. 129). Narcea Ediciones.

- Jay, M. (2012). La explicación histórica: reflexiones sobre los límites de la contextualización. *Prismas*, 16(2), 145-157.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Piados Comunicación.
- Lerner Sigal, V. (1989). Hacia una didáctica de la historia. *Perfiles educativos*. (45-46), 38-53.
- Lerner Sigal, V. (1993). Libros de historia para niños. Parámetros y dificultades para elaborarlos. *Perfiles educativos*, (62), 49-55.
- Lerner Sigal, V. (1995). Propuestas para el desarrollo de la didáctica de la historia en México. *Perfiles educativos*, (67), 18-26.
- Lerner Sigal, V. (1997). Cómo enseñamos historia. Los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos. *Perfiles educativos*, 19(75), 44-53.
- Lerner Sigal, V. (1998). La enseñanza de la historia en México en la actualidad. Problemas y aciertos en el nivel básico. *Historia de la educación y enseñanza de la historia*, 195-213.
- Lucero Fustes, M., y Montanero Fernández, M. (2006). El discurso causal en la enseñanza de la Historia.
- Macías, A. B. (2007). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 5-14.
- Martínez Hita, M., Gómez Carrasco, C. J., y Miralles Martínez, P. (2022). Estudio comparativo sobre la presencia del pensamiento histórico en los currículos educativos de diferentes países. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-19.
- Mattozzi, I. (2015). Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica. *Diálogos, Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, 19(1), 57-72.

- Méndez Serralta, C. (2014). Enrique Florescano. La función social de la historia, México, FCE 2012 (Colección Breviarios, 576). *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*. (90), 203-207.
- Miguel-Revilla, D. (2020). ¿Cómo evaluar las competencias históricas en la escuela? Desafíos, nuevos marcos teóricos y avances en la evaluación del pensamiento histórico. *Revista San Gregorio*, (40), 132-144.
- Miralles, P., y Monteagudo-Fernández, J. (2019). Métodos, instrumentos y procedimientos para conocer cómo se evalúan las competencias históricas. *Educación en revista*, 35, 127-144.
- Montánchez, M. Carrillo-Sierra, S. M., y Barrera, E. (2017). Inclusión educativa: Diversidad a partir de la otredad. de La Base de la Pirámide, Maracaibo, Ediciones Universidad del Zulia, 271-282.
- Monteagudo Fernández, J., y López Facal, R. (2018). Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles? Análisis de currículos, programaciones, exámenes y opinión de expertos en España. *Perfiles educativos*, 40(161), 128-146.
- Muñiz, L. L., Castillo, F. B., y Trejo, V. A. (2010). La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana. *Clío: History and History Teaching*, 36(6).
- Muñoz, F. O. (2009). Hacia la construcción de una Conciencia global. *Investigación Educativa Duranguense*, (11), 8.
- Muñoz, J. A. I. (2017). El uso de fuentes históricas y bases documentales en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(2), 157-166.
- Ortuño Molina, J., Ponce Gea, A. I., y Serrano Pastor, F. J. (2016). La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria. *Revista de educación*.
- Palacios, A. M. (2022). Abordajes del aprendizaje y la construcción del conocimiento.

- Pagès, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, 107-138.
- Pagès, J. (1994). La Didáctica de las Ciencias Sociales, el Currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y Práctica de la educación* 13, 38-51
- Pagès, J. (2022). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas De Enseñanza De La Historia*, (7), 67-91.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cuadernos Cedes*, 30, 281-309.
- Pagés, J., Villalón Gálvez, G., y Zamorano Vargas, A. (2017). Enseñanza de la Historia y Diversidad Étnica: los casos chileno y español. *Educação e Realidade*, 41(1), 161-182.
- Pawelek, J. G. (2007). El aprendizaje experiencial. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Capacitación y Desarrollo en las Organizaciones.
- Pereyra, C. (2005). Historia, ¿Para qué? En Pereyra, C., Villoro, L., González, L., Blanco, J., Florescano, E., Córdova, A., ... y Bonfil, G. (2005). Historia, ¿Para qué? (21ª ed.). México: Siglo XXI editores.
- Pérez Esclarín, A. (2007). Calidad de la educación popular. *Educere*, 11(37), 201-208.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*. (84), 161-184.
- Portales Montoya, R. (2019). El desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos de sexto grado de educación primaria a través de los conceptos de primero y segundo orden.
- Prats, J. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria: coherencias y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica.

Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Número 12. Barcelona.

Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 71-98.

Prats, J. (2001). Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora, Mérida: *Junta de Extremadura, Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros*.

Prats, J. y Santacana, J. (1998). "Enseñar Historia y Geografía. Principios básicos", en *Enciclopedia General de la Educación*, Barcelona: Océano Grupo Editorial, vol. III.

Prats, J., Santacana, J., Lima, L., Acevedo, M., Carretero, M., Miralles, P, y Arista, V. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Básica*. México.

Ramírez Valbuena, W, Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de lingüística hispánica*, (30), 211-230.

Rico, D. G. (2005). Fundamentos teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas. *Investigación Educativa Duranguense*, (4), 3.

Roa Rocha, J. C. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista Científica De FAREM-Estelí*, 63-75.

Rodríguez, E. (2018). La didáctica integrada de la Geografía e Historia. *Maracay, Venezuela: UPEL*.

Rodríguez, X. (2013). ¿Qué historia para qué ciudadanía? La enseñanza de la historia en la educación básica en México. *Praxis Educativa*, 8(2), 537-558.

- Rojo, E. I. (2012). Los silencios de la «ciencia»: Notas para repensar el debate sobre la enseñanza de la historia nacional. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (11), 6.
- Sáiz Serrano, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (27), 43-66.
- Sáiz Serrano, J., y Fuster García, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia en España. *Investigación En La Escuela*, (84), 47-57.
- Sánchez, E., y García Pérez, J. R. (2021). Ayudar a comprender y enseñar a comprender: dos planteamientos instruccionales para los estudiantes de educación primaria. *Pensamiento Educativo*, 58(2).
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y asociados*, (14), 34-56.
- Santos La Rosa, M. (2009). La causalidad histórica en manuales escolares. En Actas de las XII Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia, Bariloche, U. N. Comahue.
- Serna, E., y Serna, A. (2021). Educación Siglo XXI. Colombia: Editorial Instituto Antioqueño de Investigación.
- Sosenski, S. (2015). Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué? *Revista Tempo e Argumento*, 7(14), 132-154.
- Tirado-Olivares, S., González-Calero, J, A., Cózar-Gutiérrez, R. y Toledano, R. M. (2021). Gamificando la evaluación: Una alternativa a la evaluación tradicional en educación primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 125-143.
- Teruel, F. G.V. (2018). *Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de educación secundaria* (Doctoral dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona).

- Varela Ruiz, M., y Vives Varela, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación en educación médica*. 5(19), 191-198.
- Vázquez, J. Z. (1975). *Nacionalismo y educación en México*. Colegio de México.
- Vergara-Ríos, G., y Cuentas-Urdaneta, H. (2015). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. *Revista Opción*. 31(6), 914-934.
- Villoro, L. (2005). El sentido de la historia. En Pereyra, C., Villoro, L., González, L., Blanco, J., Florescano, E., Córdova, A., ... y Bonfil, G. (2005). *Historia, ¿Para qué?* (21ª ed.). México: Siglo XXI editores.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.