

# Aprender historia en la educación básica. Debates sobre el aprendizaje de la historia en México<sup>1</sup>

Learning history in basic education. Discussions about the history  
didactics in Mexico

**Autor:**

Enrique Bautista Rojas<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-1596-4534>

Recibido: 17/09/2021

Aprobado: 31/10/2021

**Resumen:**

El artículo analiza el estado del aprendizaje de la historia en México, considerando las problemáticas que dificultan la implementación de un enfoque formativo de la asignatura y que se han plasmado en las propuestas curriculares más actuales. Se exponen algunos elementos a partir de la década de los noventa, que es cuando inicia la propuesta del “pensamiento histórico”. Se consideran algunos planteamientos que forman parte del debate acerca de cómo debe ser la enseñanza de la historia en las aulas de educación básica, buscando apuntar hacia el establecimiento de un balance entre lo pedagógico y lo disciplinar, como fundamentos para una didáctica de la historia formativa.

**Palabras clave:** aprendizaje, educación básica, enseñanza, historia, México.

**Abstract:**

The article analyses the state of the didactics of the history in Mexico considering the problems that hinder the

<sup>1</sup> Artículo de reflexión.

<sup>2</sup> Maestrante en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Licenciado en Pedagogía, UNAM; miembro de la Asociación Mexicana de Estudios de Género de los Hombres A.C. [kique\\_pedagogo.unam@hotmail.com](mailto:kique_pedagogo.unam@hotmail.com).

implementation of a formative approach of the subject; this is reflected in the most current curricular proposals. Some elements of the historical development of the subject of history in Mexico are exposed from the nineties, which is when it starts the proposal of “historical thinking”. The analysis considers some approaches that are part of the debate

about how it should be the teaching of history in the classrooms of basic education. The intention is to achieve a balance between the pedagogical and the discipline, as foundations for a didactic of the formative history.

**Keywords:** learning, basic education, teaching, history, Mexico.

## Introducción

Desde los inicios del sistema educativo mexicano, la historia ha sido considerada una de las asignaturas escolares más importantes dentro del mapa curricular. Sus intenciones han pasado por diferentes etapas: en un principio se buscó contribuir a la formación de la identidad nacional, para llegar hasta nuestros días al desarrollo de las competencias de convivencia y ciudadanía. Diversas han sido las reformas educativas que se han introducido en cada una de estas fases; cambios plasmados actualmente en la propuesta curricular de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017): *Aprendizajes clave para la educación integral*.

Como ocurre en diversas disciplinas, en la didáctica de la historia existen diferentes perspectivas. De manera general, estas orientaciones han trascendido el posicionamiento tradicional de la enseñanza académica basada en la memorización de sucesos y personajes. En contraste, las nuevas miradas apuestan hacia el desarrollo de capacidades vinculadas a lo que se conoce como “pensamiento histórico”. De acuerdo con la SEP (2017): “En la educación básica se promueve la enseñanza de una historia formativa que analiza el pasado para encontrar explicaciones del presente y entender cómo las sociedades actuaron ante determinadas circunstancias y esto permita vislumbrar un futuro mejor” (p. 384).

En tal sentido, aunque la definición de finalidades educativas y formativas de la historia ha tenido un consenso más o menos claro, la forma en que esto debe lograrse aún está en debate. Existen diferentes posicionamientos y problemáticas acerca de cómo lograr una didáctica de la historia que permita el desarrollo de capacidades a fin de coadyuvar al desarrollo de competencias de convivencia y ciudadanía en la formación de futuras personas partícipes de los procesos que ocurren en su vida cotidiana, de manera informada y reflexiva.

A partir de este panorama, el artículo pretende analizar el estado del aprendizaje de la historia en México, considerando las problemáticas que han dificultado la implementación de un enfoque formativo de la asignatura y que se ha plasmado en las propuestas curriculares más actuales. Asimismo, se consideran algunos planteamientos que forman parte del debate en relación a cómo debe ser la enseñanza de la historia en las aulas de educación básica en México. Para fines del presente texto, se hará referencia a la educación primaria y secundaria, por ser ellos donde se da el estudio formal de la asignatura de historia.

En un primer momento, el artículo expone un breve desarrollo histórico de la asignatura de historia dentro de la educación básica en México. Se enfatiza en las reformas iniciadas en los años noventa hasta la actualidad; dicho corte responde al enfoque que estas adoptaron en relación a la didáctica de la historia: una historia formativa. Posteriormente, se analizan algunas cuestiones que han representado problemáticas en la actualidad a fin de generar una historia acorde a los planteamientos didácticos del currículo, principalmente alrededor de la práctica docente y las percepciones de los estudiantes alrededor de esta asignatura. Al final, se reflexiona acerca de la importancia de tomar decisiones encaminadas al desarrollo de un pensamiento y conciencia histórica que coadyuven a la formación de ciudadanos.

## **La asignatura de historia en la educación básica**

A finales del siglo XX, en México tuvo lugar una reforma en materia educativa con importante impacto en la asignatura escolar de historia. Aunque ya formaba parte del currículo desde hacía muchos años, es hacia 1993 cuando ocurre un cambio importante. La reforma precedente de 1972-1976 planteó la enseñanza de esta área de conocimiento como parte integrada de lo que se llamó ciencias sociales, la cual incluía además geografía y civismo. Dicha unificación buscaba generar vínculos entre las disciplinas a fin de mejorar el aprendizaje de los aspectos sociales en los estudiantes de educación básica; sin embargo, la propuesta tuvo dificultades para ser aceptada. Para Ramírez (1998) significó un doble reto: “[...] por una parte para los maestros, cuya formación no era suficiente para manejar de este modo los contenidos y, por otra, para los niños, ya que realmente es prematuro esperar que produzcan una explicación integrada del mundo social” (p. 25).

En 1993 tuvo lugar la reforma educativa a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), la cual estableció, entre otras cuestiones:

Para la primaria, [...] restablecer en la primaria el estudio sistemático de la historia, la geografía y el civismo, en lugar del área de ciencias sociales. [...] Por tanto, se ha considerado indispensable preparar y distribuir, ya para el año escolar 1992-1993, dos nuevos libros de Historia de México, uno para el 4o. grado y otro para los grados 5o. y 6o., en virtud de que los libros de texto de ciencias sociales hasta ahora vigentes son inadecuados para el logro de los propósitos que se procuran. Para la redacción de estos libros se ha obtenido la colaboración de distinguidos historiadores del país quienes, junto con un equipo de maestros y diseñadores, trabajan en una obra de alta calidad científica, pedagógica y editorial.

[...] En la secundaria también se restablecerá el estudio sistemático de la historia, tanto universal como de México, la geografía y el civismo (Congreso de la Unión, 1992, pp. 11-12).

Con esto se introdujo en la historia una nueva mirada; se pasó de una asignatura enciclopédica a una pensada en el desarrollo de habilidades para la vida, es decir, una historia formativa. Esta transformación retomó la propuesta de la escuela francesa de los *Annales* y se tradujo en las diversas propuestas curriculares: ANMEB, 1993; Reforma en Secundaria (RS), 2006; Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), 2009; Acuerdo 592 de 2011, por el cual se establece la articulación de la Educación Básica; e incluso es posible identificar los cambios en la Reforma Educativa (RE) de 2017.

De acuerdo con Plá (2011b), en este tránsito se ha buscado romper con la lógica disciplinar, el dominio de acontecimientos bélicos y políticos, la visión centralista, la posición eurocéntrica y la memorización como principal habilidad a desarrollar. En contraparte, se propuso la inclusión de habilidades, valores y actitudes y de otros ámbitos como el social y cultural, se intentó reducir contenidos y se incluyeron algunos referidos a las artes, las tecnologías, las ciencias, la vida cotidiana, entre otros (p. 142).

En las distintas propuestas curriculares se ha enfatizado nociones tales como: relación pasado presente, causas y consecuencias, cambios y permanencias, ubicación geográfica y temporal, entre otras. Además, se buscó ampliar el análisis de los procesos históricos hacia una historia total que involucrara los ámbitos sociales, económicos, culturales y políticos, en contraste con propuestas que acentuaban las cuestiones militares y políticas, dejando de lado aspectos de la vida cotidiana de las personas a través de la historia. Para Ballesteros (2012), esto representó un esfuerzo importante para hacer del programa una propuesta inclusiva y que equilibrara la presencia de distintos ámbitos.

De manera procedimental, se propuso el desarrollo de habilidades para el manejo de información a partir de la búsqueda, organización, sistematización, contraste, generación de argumentos y explicaciones mediante el acercamiento a diversas fuentes para dar cuenta de los acontecimientos y procesos históricos. En cuanto al desarrollo de actitudes y valores encaminados a la formación de una conciencia histórica para la convivencia, señalan Chávez *et al.* (2012) que “[...] la impartición de la asignatura de historia permite desarrollar el pensamiento histórico involucrando a las nuevas generaciones a comprender los movimientos sociales, políticos, entre otros que propiciaron el presente que están viviendo” (p. 43).

Las propuestas curriculares establecen pensar la historia desde un punto de vista formativo, centrar la atención en los estudiantes y en el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes para la comprensión del mundo que les tocó vivir; tomando conciencia de la forma en que el pasado, presente y futuro están íntimamente relacionados, actuando en la resolución de problemas de manera crítica e informada, en la medida de sus posibilidades (Arista, 2011). La intención se encaminó a que los estudiantes pensarán históricamente, mirando lo que pasa a su alrededor para comprender que los procesos y acontecimientos que acontecieron en el pasado tienen vínculo con el presente, así como con el futuro. Estos planteamientos se mantuvieron en la propuesta de 2017, aunque de una manera más enunciativa que explicativa.

A modo de debate, Plá (2011a) señala que la propuesta de pensamiento histórico en México tiene un fundamento más psicológico que histórico, la cual denomina como “psicologización del conocimiento histórico” (p. 63). Señala que en el país se retomaron planteamientos del constructivismo español y se agregaron reinterpretaciones de la escuela francesa de los *Annales*, en su segunda generación, posicionando en primer lugar lo procedimental de la historia frente al conocimiento del pasado. En “Calidad educativa y didáctica de la historia en los gobiernos neoconservadores en México 2000-2012” (2014), el investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM considera que con ello se puso por encima el componente técnico frente a la cuestión interpretativa de los acontecimientos y procesos históricos. Esto en consonancia con el enfoque por competencias, en el que las habilidades se posicionaron por encima de la comprensión de lo social e histórico, haciendo de la historia una asignatura instrumental e “inventando” (*sic.*) las competencias históricas. Advierte que:

[...] el pensar históricamente no es un proceso estructurado en el que se requiere de ir estableciendo estadios de desarrollo para avanzar progresivamente hacia una forma de pensamiento profesional, sino que se desarrolla desorganizadamente, determinado por el uso de las estrategias en prácticas específicas (Plá y Pérez, 2013, p. 4).

## Enfoque pedagógico y enseñanza tradicional

Pese al planteamiento de un nuevo enfoque para el estudio de la historia en México en las diversas propuestas curriculares, la experiencia empírica ha mostrado que los procesos de enseñanza que ocurren en las aulas de educación básica no corresponden con lo que se ha establecido como deseable. Algunos estudios hechos a partir de las diversas propuestas curriculares de los últimos años confirman esto, al hallar una realidad distinta a la que se plantea para el desarrollo del pensamiento histórico a partir del estudio de la historia. Esto tiene continuidad con lo que en su momento señaló Florescano (1999), al indicar que “[...] no hay congruencia entre los propósitos declarados de la enseñanza de la historia y los métodos adoptados para transmitirla, que están regidos por la memorización y las prácticas obsoletas”. Diversos aspectos tienen implicación en ello.

### *Percepciones y prácticas docentes*

Un aspecto muy importante a tener en cuenta es la formación de los docentes que imparten la asignatura. En el caso de primaria, la mayor parte de los profesores son normalistas con una formación general para el nivel; cuentan con conocimientos de didáctica para el desarrollo de los procesos en el aula, pero sin una orientación específica en relación a alguna disciplina.

En contraste, en secundaria los docentes se dividen según su formación y especialidad, siendo necesario en el caso de esta asignatura que cuenten con la carrera correspondiente o afín. Esto ha provocado que en muchos casos carezcan de formación para la docencia y sus conocimientos sobre didáctica se basen en la propia práctica en el aula o enseñan de la misma forma en que aprendieron. En consideración de Mirnada y Reynoso (2006), en este nivel las prácticas tradicionales están ligadas a profesores que están comprometidos con su disciplina más que con la idea de la formación de los adolescentes.

Adicionalmente, en las secundarias se dan casos de docentes encargados de la asignatura sin conocimientos de la misma. Datos señalan que la plantilla se conforma por profesionistas de diferente formación sin el perfil académico adecuado (Martínez, 2010) y, en muchos casos, además de la asignatura de historia, imparten otras como: formación cívica y ética, geografía e incluso español, tecnología, biología, física y matemáticas. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones en México (INEHRM) en un estudio realizado en el 2015, establece que una parte de los docentes entrevistados admitió no tener conocimiento suficiente de la materia de historia y apelaban a

la necesidad de contar con formación didáctica específica y en relación a ciertas temáticas históricas.

Pagès (2004) destaca la idea de que el conocimiento histórico del docente no es suficiente dentro de los procesos formativos en el aula, si se reduce al saber mismo de forma disciplinar: “no basta con saber lo que debe enseñarse, es necesario saber muchas otras cosas” (p. 157).

Esto representa un desafío para los docentes, pues los que no son historiadores carecen de conocimientos históricos en profundidad, y los que sí lo son, no necesariamente cuentan con el bagaje pedagógico y didáctico. Muchos profesores se enfrentan a la falta de recursos y estrategias que puedan favorecer el aprendizaje. Aunque cuentan con la formación y poseen el conocimiento histórico (y algunos más cuentan con años de experiencia frente a grupo), no logran desarrollar situaciones que movilicen las capacidades de sus estudiantes.

Sumado a lo dicho, existen dificultades ligadas a las percepciones de los docentes, sus resistencias, disposiciones personales y profesionales. Como parte de las diversas reformas ocurren resistencias que llevan a los profesores a tensiones entre lo nuevo y lo viejo, lo desconocido y lo que se ha establecido como “zona de confort”. Señala Amaro (s.f.) que en las escuelas hay una tendencia a proseguir con la repetición de modelos tradicionales, los cuales llegan para instalarse en muchas aulas como formas de proceder consideradas adecuadas para el desarrollo de aprendizajes. Casal (2011) menciona que persiste en la enseñanza de la historia muchos rasgos patrióticos, característicos de enfoques tradicionales, en los que se buscan transmitir ideas nacionalistas y que se justifican como parte de la identidad que debe estar en todas las personas del país. El énfasis no busca la problematización de los sucesos ni tampoco la contextualización, sino la memorización.

La tendencia en la transmisión de datos y la repetición de nombres de los “héroes” y “batallas”, las cuales propician un aprendizaje memorístico (Lima *et al.*, 2012), continúan presentes en las clases de historia. Ante la imposibilidad y/o resistencia por comprender y operar el enfoque propuesto en el programa de historia y la adyacente perspectiva socioconstructivista del aprendizaje, las tradiciones continúan vigentes. En la práctica, los planteamientos han resultado innecesarios y ante la imposibilidad de implementar el constructivismo, las competencias históricas, los aprendizajes clave, los aprendizajes esperados, u otros presentes en el currículo, continúan con metodologías tradicionales (Mora y Ortiz, 2013).

Resulta relevante advertir que, como parte del planteamiento curricular, un factor que induce a estas prácticas es la saturación de contenidos, ante los cuales algunos docentes recurren a prácticas que demandan una menor

complejidad e inversión de tiempo con tal de “acabar con el programa”. Esto se deriva en la revisión acrítica de los contenidos en la secuencia programada en el límite del tiempo establecido, a la cual se suman elementos como los periodos de evaluación administrativamente fijados o la vigilancia de supervisores o directivos de que se cumpla cabalmente con las metas definidas.

Otro aspecto que la evidencia empírica muestra es que existen diversas estrategias que han buscado “disfrazar” la enseñanza tradicional de la historia. Se han empleado diversos recursos novedosos a partir de materiales didácticos o con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que buscan hacer “interesantes” las clases. Sin embargo, aunque el pizarrón se ha sustituido por presentaciones electrónicas u recursos audiovisuales, la exposición, el copiado y la memorización siguen siendo claves en el aprendizaje. En similar tenor, otras formas han intentado delegar responsabilidad a los estudiantes y brindarles autonomía a partir de la preparación de exposiciones o presentaciones, lo que finalmente se evalúa bajo criterios tradicionales (Lerner, 1997).

Respecto a la evaluación, esta tampoco ha tenido cambios significativos, a pesar de que se cuenta con la propuesta curricular de la asignatura. Tradicionalmente esto se ha trasladado a cuestionarios que deben ser contestados con respuestas uniformes a partir del “vaciado” de información. Y entre más precisión en las palabras y términos, tal cual fueron dictados o están en los libros de texto, se considera que se ha logrado un buen aprendizaje. Aunque nuevas opciones de evaluación basadas en exámenes de opción múltiple, redacción de ensayos, presentaciones y exposiciones comienzan a emplearse, lo cierto es que el énfasis se centra en la memorización y repetición de datos, fechas y nombres. Señala Camargo (2012) que, aunque la evaluación actual ha introducido el uso de estrategias como la redacción de ensayos u aparentes proyectos (*sic.*), la memorización continúa siendo el núcleo en la historia enseñada.

Aunado a ello, hay una percepción casi generalizada de que si los alumnos obtienen bajos resultados es debido a su falta de capacidad o por su irresponsabilidad frente al estudio (Casal, 2011), dejando de lado una verdadera reflexión crítica sobre los procesos de enseñanza: el problema es del estudiante, no del profesor.

En México la evidencia empírica muestra que la situación de la evaluación en la asignatura de historia continúa apelando a la finalidad “objetiva” de los instrumentos cerrados y cuyo principal recurso es el libro de texto, dando especial relevancia a los conceptos de una forma descontextualizada. Estas prácticas, cuya preocupación central es la memorización y recitación de hechos, poco abonan a la construcción de la capacidad para pensar históricamente (VanSledright, 2004).



## **Percepciones de los estudiantes**

De acuerdo con Fuentes (2002), la visión de la historia que tienen los estudiantes y su comprensión del pasado está condicionada por la metodología empleada por los docentes en las clases. Según el estudio de Casal (2011), uno de los objetivos en términos didácticos más importantes que se ha planteado desde 1993, erradicar el énfasis en la memorización, no se ha logrado. En un estudio realizado, la autora señala que 70% de los estudiantes entrevistados plantea que la historia los llena de fechas y de datos y 58% sostiene que deben memorizar estos (p. 80).

Esta forma de enseñar la historia se traduce en aprendizajes que carecen de significado, que son poco aplicables en la vida escolar, y que no pueden transferirse y articularse entre sí y aplicarse en la vida cotidiana de los estudiantes (Díaz-Barriga, 2003; Donovan *et al.*, 1999; Escobedo, 2009). De este modo, se continúa generando la percepción social y escolar de que la historia es una disciplina que no necesita ser comprendida, sino memorizada (Prats, 2000), y que en la medida que una persona es capaz de repetir más datos, hechos y nombres de personajes sabe más, es una persona culta y sabia.

Esta percepción se refuerza incluso de manera institucional en eventos, a modo de concursos, en los que se reconoce a los estudiantes que son capaces de repetir nombres, datos y fechas. En estos eventos es deseable que los alumnos sean capaces de recordar el nombre verdadero y completo del primer presidente de México, y no que puedan contextualizar un acontecimiento o proceso histórico, por ejemplo. Con ello, se refuerza la percepción de que la historia es un saber acabado y, por tanto, ya hay información y conocimientos que se deben repetir una y otra vez “hasta el hastío” (Carretero, Pozo y Asensio, 1989, como se citó en Casal, 2011).

Esto genera que las clases de historia se vuelvan aburridas, monótonas y rutinarias. Datos del INEHRM (2015) indican que esta percepción se ha incrementado en los recientes años entre los estudiantes, desplazando a la asignatura de matemáticas (la cual ocupaba anteriormente estas consideraciones). El interés de los estudiantes se disipa y la motivación por aprender historia se ve disminuida.

Para quienes han estado en un aula de educación básica, la pregunta “¿y esto para qué me va a servir?” quizá resultar familiar. Este planteamiento puede tener dos intenciones: por un lado, como una forma de curiosidad natural por conocer la forma en que ese conocimiento se relaciona con lo que ocurre a su alrededor y cómo podrán movilizarlo en distintos contextos; pero, por otro lado, expresa la desilusión sincera ante las clases de historia que no tienen significado ni implicación con lo que los estudiantes observan y viven en su vida cotidiana (Bautista, 2018). Esto último, sobre todo, para quienes desde grados escolares

anteriores no han logrado enlazar aquello que se les ha enseñado con su realidad, es decir, no encuentran conexiones entre eso que se pretende que aprendan y su cotidianidad (Perafán, 2013).

A estas apreciaciones, se pueden agregar otros datos como los que Dosil (2013) refiere con base en los estudios de Casal y Rubio a partir de una muestra de quinientos (500) estudiantes de educación secundaria de Michoacán, México:

- El 78% de los estudiantes señala que en sus clases de Historia nunca se hace referencia a los niños ni a la infancia.
- El 72% señala lo mismo con respecto a las mujeres. El género femenino no parece formar parte de la historia de México.
- El 53% observa que en sus clases nunca se menciona a los indígenas en la actualidad: sus culturas aparecen relegadas al pasado prehispánico. Algunos estudiantes llegaron a afirmar que en el presente ya no existen indígenas.
- El 93% observa que nunca se les ha hablado del conflicto indígena en el presente y solo en muy contadas ocasiones supieron reconocer hechos históricos relacionados con la realidad indígena, como la matanza de Acteal o la insurgencia neozapatista.
- El 65% indica que en sus clases nunca se ha hecho referencia al fenómeno migratorio.
- El 60% señala que nunca se ha discutido en el aula el problema del narcotráfico.
- El 75% de los estudiantes indica que nunca escuchó hablar de Tlatelolco.
- El 78% afirma que en las clases no se estudian las dictaduras latinoamericanas.
- El 65% desconoce que el proceso de Independencia se llevó a cabo en otros países de América Latina, aunque todos los alumnos reconocieron haber estudiado la independencia de México (Dosil, 2013, p. 162).

Con base en lo descrito es posible afirmar que si bien hay problemáticas que tienen su origen en el diseño curricular, también hay dificultades cuya raíz se ubica en tradiciones docentes, aún encaminadas hacia una historia acumulativa, enciclopédica, como un saber cerrado y concluido, académico y de eruditos (Prats, 2000). Pero también, como señala Prats (2017), la percepción de los estudiantes es sustancial, pues si no se considera a esta asignatura como relevante, que no exige un esfuerzo más allá de la memorización o que no tienen vinculación con el presente, el

esfuerzo no logrará las intenciones planteadas. Por tanto, “la actitud y la percepción del alumnado son claves para determinar qué retos didácticos [y curriculares] se deberían considerar” (p. 19).

## **El debate hacia una didáctica de la historia**

Las discusiones en relación a cómo se debe enseñar historia en las escuelas de educación básica tampoco han sido un terreno fuera de asperezas y discordancias. Una vez superada la concepción enciclopédica casi por consenso y el acuerdo común alrededor de las finalidades de la historia como asignatura escolar, el asunto acerca de cuál debe ser el camino a seguir aún continúa en construcción.

Señala Pagès (2007) que los debates en relación a la historia como asignatura escolar han tenido relación con los contenidos, su selección, y en menor medida la secuencia y ordenación en los programas, y su ubicación en el mapa curricular como asignatura autónoma o integrada a las ciencias sociales. En contraste, los debates acerca de los problemas que tiene su enseñanza o la forma en que las aportaciones de la investigación didáctica deberían aplicarse son muy pocas. Así, por ejemplo, en México los debates acerca de la asignatura de historia se han centrado en los contenidos principalmente. Muestra de ello fue lo ocurrido en 2004 con la propuesta para educación secundaria, la cual incorporaba de manera conjunta la historia nacional con la mundial en un solo curso. Debido a las reacciones de diferentes sectores que aludían a la pérdida de la especificidad de la historia de la nación y la identidad mexicana, así como la exclusión de ciertos periodos históricos (como el México prehispánico), se decidió elaborar una propuesta separada en dos grados.

Pese a ello, se ha reconocido que la historia cuenta con un alto potencial para el desarrollo de habilidades sociales y el desarrollo de aprendizajes vinculados a competencias ciudadanas. Y aunque la preocupación de muchos estudiosos y expertos se ha centrado en reorientar los procesos que ocurren en las aulas, “[...] la mayoría de las propuestas innovadoras no han logrado impactar los sentidos que los docentes confieren a sus acciones” (Mora y Flores, 2009, p. 2).

Es posible clasificar las formas de concebir la educación histórica en tres: primero, la perspectiva centrada en la narrativa de construcción de la nación; segundo, una perspectiva centrada en el análisis de los problemas contemporáneos desde una mirada histórica; y tercero, una perspectiva centrada en comprender la historia como método, como una forma de construir conocimiento para aprender y reflexionar. Esta última se ha posicionado como una propuesta factible para el desarrollo del pensamiento histórico de acuerdo con diversos autores internacionales.

En analogía, el método científico empleado en las ciencias naturales para la formación científica básica en las escuelas, la propuesta de pensamiento histórico (*historical thinking*) ha centrado su mirada en el estudio de la historia como ciencia a partir de los métodos que emplean los historiadores para la comprensión del pasado, dando un papel primordial al acercamiento de los estudiantes a las fuentes primarias de manera directa. Con ello se busca familiarizarlos con la forma en que se generan los conocimientos en esta disciplina de acuerdo con los procedimientos que implican la formación de preguntas e hipótesis, la consulta, análisis y contraste de fuentes, la elaboración de conclusiones, entre otros. Se busca virar la historia oficial y cerrada hacia la problematización y el acercamiento a distintos hechos, procesos, espacios, grupos sociales y formas distintas de interpretar el pasado.

Desde esta perspectiva, Seixas & Morton (2013) definen el pensamiento histórico como el proceso creativo que acometen los historiadores para interpretar fuentes del pasado y generar narrativas históricas. En extensión, *pensar históricamente* implica el desarrollo de destrezas propias de la disciplina necesarias para comprender datos e información del pasado. Wineburg (2001, como se citó en Soria, 2015) sostiene que esta forma de pensamiento no se da de forma natural o con el desarrollo evolutivo de las personas, sino que implica una serie de procesos más complejos. De ahí que resulta más fácil memorizar fechas y nombres que modificar las estructuras cognitivas para comprender el pasado. En sintonía, Prats (2017) afirma que la comprensión de nociones temporales requiere que los estudiantes tengan experiencias intencionadas para lograrlo.

En consideración de Santisteban (2010, como se citó en Soria, 2015), este pensamiento requiere de: a) tener conciencia de la temporalidad y poder desplazarse mentalmente en el tiempo, además de relacionar el pasado con el presente y dirigirse al futuro; b) la representación histórica a través de la narración histórica y la explicación de las causas e intenciones; c) imaginación histórica para contextualizar, lo que implica empatía y pensamiento crítico a partir del análisis histórico; y d) la interpretación de fuentes históricas y el conocimiento del proceso de construcción que emplea la ciencia histórica (p. 35).

Gómez y Rodríguez (2014) indican que es necesario que de manera conjunta al pensamiento histórico se tenga en consideración el concepto de *conciencia histórica*; es decir, la capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente, la convicción de que las sociedades están sujetas a transformaciones (no son estáticas) y que estas constituyen el presente; asimismo, que cada individuo tiene un papel en esas transformaciones, por lo que el pasado es parte de cada persona (Sáiz, 2013).

Aunque esta propuesta contiene ventajas y aspectos interesantes frente a otras de carácter tradicional y se ha posicionado de manera favorable entre diversos investigadores y propuestas para el aula, también es importante advertir algunas consideraciones respecto al planteamiento de hacer símiles de las prácticas o actividades que desarrollan los expertos y que los estudiantes piensen o actúen como si fueran historiadores.

Díaz-Barriga (2003) señala que estas prácticas no necesariamente generan aprendizaje significativo, ya que no basta con extrapolar las situaciones, pues el empleo de las fuentes históricas en el aula dista mucho de cómo lo hacen los especialistas. Hay que considerar que el conocimiento del experto no es el mismo que poseen los estudiantes, no solo en cuanto a cantidad o profundidad, sino también la calidad del mismo. En línea similar, Domínguez (1989) comenta que “[...] las fuentes no nos informan de manera directa y acabada, sino sólo en función de lo que el historiador decida interrogarles, sólo en ese momento se convierten en las pruebas sobre las que apoya su argumentación” (pp. 49-50).

A partir de un estudio realizado, Wineburg *et al.* (2012) reportan que en las alternativas basadas de manera predominante en las fuentes se pide a los estudiantes la lectura de documentos, la formulación de hipótesis, la elaboración de ensayos o artículos, con coherencia y claridad, en el límite de una hora destinada en el mapa curricular para la asignatura de historia. Ante ello, los autores critican la falta de claridad sobre lo que se busca evaluar con actividades de este tipo, pues más que centrarse en el desarrollo del pensamiento histórico, someten a los alumnos a procesos de tensión por condiciones de tiempo y cantidad de documentos que requieren para sustentar sus argumentos “así como lo hacen los historiadores”.

Una propuesta centrada en la investigación histórica debe considerar las posibilidades reales de las escuelas y el margen de tiempo con que se dispone, de lo contrario, generará un contrasentido al pretender que se aborde una gran cantidad de contenidos en un límite de carga horaria asignada. Teniendo en cuenta además que el desarrollo de capacidades requiere de procesos en los que es necesario destinar periodos más pertinentes y consistentes con lo que se busca lograr.

Para la propuesta 2017 de la asignatura de historia, el análisis realizado por Abellán (2018) indica que la mayoría de las propuestas didácticas contenidas en el programa son de carácter técnico, con un conglomerado de fuentes, actividades y productos cuyo propósito se limita a reunir información conceptual y disciplinar, pero que no corresponden propiamente a una investigación histórica o secuencias didácticas, como se declara formalmente.

Las observaciones anteriores no niegan la importancia que tienen las fuentes en el estudio de la historia. Sin embargo, hay que pensar más en el sentido formativo que en la idea de pretender formar “historiadores pequeños”. Pagès (2007) plantea que la escuela no debe pretender formar matemáticos, ni

físicos, ni historiadores, sino que debe apostar por formar ciudadanos que logren pensar la realidad y puedan enfrentarse, de esta manera, a los distintos retos que presenta la vida. La intención se enmarcaría en acercar a los alumnos a las huellas del pasado para que desarrollen el pensamiento histórico, valoren el pasado y lo empleen para comprender el mundo y describir las sociedades del presente (Santacana, 2005; Gómez y Rodríguez, 2014; Gómez *et al.*, 2014).

## Comentarios finales

Lo expuesto en el presente artículo ha pretendido mostrar elementos en relación al debate de la didáctica de la historia en México. Actualmente hay un consenso casi generalizado alrededor de la importancia y el valor de la historia como asignatura escolar y se comparten las finalidades que debe cumplir en la formación de futuros ciudadanos informados, participativos y críticos de su realidad. No obstante, los diversos planteamientos teóricos no han tenido un impacto significativo en las aulas, y en la didáctica de la historia continúan presentes diversas estrategias y prácticas basadas en un enfoque tradicional y enciclopédico.

Esto ha generado percepciones negativas en los estudiantes respecto a la historia, la cual continúa considerándose un saber sin valor más allá de la acumulación de conocimientos difícilmente útiles y operables en la vida cotidiana. Esta impresión además de traducirse en bajos resultados escolares, desinterés y desmotivación, se plasma en percepciones sociales que contravienen lo que se espera se logre a partir del estudio de la historia en la escuela.

El debate acerca de cómo debería ser la enseñanza de la historia en las aulas continúa en terrenos fértiles y ambiguos. En países como Australia, Canadá, España e Inglaterra se han generado propuestas que buscan impactar en lo que ocurre en las aulas centrado su atención en el estudio de los procesos históricos a partir del acercamiento a diversas fuentes. En México este es un asunto que, aunque teóricamente está plasmado en las propuestas curriculares desde los años noventa, pues como señala Plá (2012) “[...] la historia en los programas de historia en México ha sufrido una transformación radical en sus entrañas, pasando de una historia de fuerte corte nacionalista y memorístico, a una historia práctica, procedimental” (p. 54), no ha logrado consolidarse del todo. Lo que sí es claro es que de ningún modo se debe optar por aquellos modos de enseñar la historia de forma tradicional, y en contraste, se debe apostar a la generación de experiencias y oportunidades que permitan el desarrollo de capacidades; “[...] es por eso que las estrategias de enseñanza pueden abarcar un abanico de posibilidades” (Casal, 2011, p. 82).

Es importante también tener en consideración que los planteamientos plasmados en los programas de estudio no son suficientes si estos no se acompañan de una formación adecuada para los docentes, tanto en el nivel inicial como para quienes se encuentran ya en la práctica profesional (Vázquez, 2013). Como se señaló, algunos carecen de la formación adecuada y requieren de orientaciones y consideraciones que les permitan generar procesos acordes a la propuesta del programa de la asignatura. Considerando los cambios que están ocurriendo actualmente en los perfiles docentes en México, este acompañamiento cobra una mayor importancia si se buscan generar verdaderas transformaciones.

Como anotación final, un asunto para poner de relieve es que en México existe una disociación entre la docencia y la investigación acerca de la enseñanza de la historia en educación básica (Taboada, 2003); además, los acervos respecto a la investigación de esta temática no se han conjuntado (Latapí, 2012). Contrario a lo que ocurre en otros países, la investigación acerca de la didáctica de la historia es un terreno que aún se encuentra en desarrollo inicial y su impacto no ha tenido la relevancia esperada.

Algunos trabajos resultan demasiado académicos para trasladarse a las aulas e ignoran algunas problemáticas y dificultades que hay en ellas; tienen de una fundamentación más disciplinar que didáctica, o son difícilmente operables. Sistematizar y conjuntar propuestas en aras de construir planteamientos y estrategias encaminadas a abonar el desarrollo de la didáctica de la historia en México es un asunto que requiere de atención, toda vez que el contexto actual necesita aún de avances importantes.

## Referencias

- Abellán, J. (2018). El programa de Historia para la educación básica 2018 en México. Concepciones sobre el aprendizaje, las estrategias y las actividades didácticas. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 26, 38-57. <https://doi.org/10.14409/cya.voi26.7233>.
- Amaro, M. (s.f.). *Aportes de la historiografía mexicana al aprendizaje de la historia*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), Comunidad Normalista para la Educación Histórica.
- Arista, V. (2011). Cómo se enseña la historia en la educación básica. En J. Vázquez (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 105-125). Secretaría de Educación Pública.

- Ballesteros, M. (26-28 de septiembre de 2012). Cambios y continuidades en los contenidos curriculares de los programas de Historia de México de Educación Secundaria (1993-2011). En X. Rodríguez., A. Toriz., y M. Acevedo (Comps.), *Memoria Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bautista, E. (2018). La importancia de la contextualización curricular en la enseñanza de la Historia en México. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 12, 143-160. <https://doi.org/10.6018/pantarej/2018/7>.
- Camargo, S. (2012). La evaluación del espacio histórico en la prueba ENLACE 2010. *Perfiles educativos*, 34(137), 10-27.
- Casal, S. (2011). Aprender historia en la escuela secundaria. El caso de Morelia, Michoacán (México). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 73-105.
- Chávez, P., Hernández, C., y Cervantes, E. (2012). Significados entre estudiantes y docentes ante el libro de texto de historia en el marco de las reformas educativas de 1993 y 2009. En X. Rodríguez., A. Toriz. y M. Acevedo (Comps.), *Memoria Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Congreso de la Unión. (19 de mayo de 1992). Diario Oficial de la Federación. *Acuerdo nacional para la modernización de la Educación básica (ANMEB)*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>.
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105-117.
- Domínguez, J. (1989). El lugar de la historia en el currículum 11-16. Un marco general de referencia. En M. Carretero., J. Pozo y M. Asencio (Comps.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, 33-60.
- Donovan, M., Bransford, J., & Pellegrino, J. (1999). *How People Learn: Bridging Research and Practice*. National Academy Press.
- Dosil, F. (2013). Clío en las aulas. La historia que tenemos y la que queremos enseñar. *Revista Cambios y Permanencias*, 4, 156-171.
- Escobedo, M. (2009). Clío va a la escuela. Representaciones sobre la asignatura de historia en la educación secundaria [Trabajo]. *X Congreso nacional de investigación educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, México*. [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_14/ponencias/1165-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/1165-F.pdf).
- Florescano, E. (01 de mayo de 1999). Para qué enseñar la historia. *Nexos*. <https://www.nexos.com.mx/?p=9250>.



- Fuentes, C. (2002). La visión de la historia por los adolescentes: Revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 55-68.
- Gómez, C., y Rodríguez, R. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 307-325.
- Gómez, C., Ortuño, J., y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27.
- Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones en México (INEHRM). (2015). *Comunicado de la presentación del programa de actividades entre el INEHRM y la Dirección General de Educación Secundaria Técnica*. <http://www.inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/1016/1/images/Plantilla%20COMUNICADO%20PROGRAMA%20DE%20ACTIVIDADES%20INEHRM%20DGEST.pdf>.
- Latapí, P. (2012). Investigación en enseñanza de la Historia: acopio de materiales 2000-2010. En X. Rodríguez, A. Toriz, y M. Acevedo (Comps.), *Memoria Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Lerner, V. (1997). Cómo enseñamos historia. Los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos. *Perfiles Educativos*, 75.
- Lima, L., Bonilla, F., y Arista, V. (2010). La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana. *Proyecto Clío*, 36, 1-16.
- Martínez, L. (2010). *El desempeño Docente en la Asignatura de Historia* [Trabajo de grado]. Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, México.
- Miranda, F., y Reynoso, R. (2006). La Reforma de la Educación Secundaria en México. Elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1427-1450.
- Mora, G., y Ortiz, R. (2013). La enseñanza del “tiempo histórico”: Problemas y propuestas didácticas. *História & Ensino*, 19(1), 7-25.
- Mora, V., y Flores, F. (2009). La enseñanza de la historia a través de la situación-problema. Una apropiación metodológica para el docente vista desde su práctica en el aula [Trabajo]. *X Congreso nacional de investigación educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, México*. [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_05/ponencias/1500-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/1500-F.pdf).
- Pagès, J. (2007). Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de distintos currículos. *Revista Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 52, 29-39.

- Perafán, A. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica de la historia. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), 149-160.
- Plá, S. (2011a). Las competencias: eje para la transformación del conocimiento histórico escolar. Un estudio comparativo en América Latina. *Historia y epistemología de las ciencias. Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 10, 61-70.
- Plá, S. (2011b). ¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010. *Perfiles Educativos*, 33(134), 138-154.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia en México, o la fabricación del 'último mexicano' (1993-2011). *Historiografías*, 4, 47-61.
- Plá, S. (2014). Calidad educativa y didáctica de la historia en los gobiernos neoconservadores en México 2000-2012. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 162-192.
- Plá S., y Pérez, M. (2013). Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México. *Clío y Asociados*, (17), 1-29.
- 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. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. En Sanz, P., Molero, J., y Rodríguez, D. (Eds.), *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*. Editorial Milenio.
- Ramírez, R. (1998). La enseñanza de la historia en la escuela primaria. *Cero en Conducta*, 13(46), 25-41.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.
- Santacana, J. (2005). Reflexiones en torno al laboratorio escolar en Ciencias Sociales. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 43, 7-14.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes clave para la Educación obligatoria. Plan y programas de estudio para la educación básica*.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Soria, G. (2015). *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas* [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Taboada, E. (2003). Didáctica de las ciencias histórico-sociales. En Á. López (coord.), *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje* (pp. 37-184). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- VanSledright, B. (2004). What does it mean to think historically... and How do you teach it? *Social Education*, 68(3), 230-233.
- Vázquez, F. (2013). *Posturas epistémicas de la Historia en estudiantes de la licenciatura en educación primaria en el marco de trabajo con una situación problema* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Wineburg, S., Smith, M., & Breakstone, J. (2012). New directions in assessment: Using Library of Congress sources to assess historical understanding. *Social Education*, 76(6), 290-293.

