

El programa de Historia para la educación básica 2018 en México. Concepciones sobre el aprendizaje, las estrategias y las actividades didácticas.

por *Jordi Abellán Fernández*
Escuela Normal Yermo y Parres, México
jfacreel@hotmail.com

Recibido: 02/04/2018 - Aceptado: 17/04/2018

Resumen

Las reformas educativas se sustentan en promesas de innovación y mejora del aprendizaje. En muchos países, el currículum de historia oscila entre la continuidad del código disciplinar y las pretensiones de cambio, una disputa que por lo general se decanta a favor de la tradición. En México, la renovación curricular se produce sin disponer de un diagnóstico como referencia y después de transitar durante siete años con el plan de estudios 2011. En este artículo, en lugar de indagar en las finalidades, su correspondencia con el resto de dimensiones curriculares o en las condiciones formativas que se requieren para modificar la práctica, se someten a análisis las estrategias, las actividades y la función del alumnado que se sugieren en el programa de historia. En el texto se demuestra que la propuesta didáctica y la concepción sobre el aprendizaje son homogéneas, canónicas, contradictorias, ingenuas y teóricas.

Palabras claves

currículum de historia, estrategias didácticas, proceso de aprendizaje, evidencias de aprendizaje

The History program for basic education 2018 in Mexico. Conceptions about learning, strategies and didactic activities.

Abstract

Educational reforms are sustained on promises of innovation and improvement in learning. In many countries, the history curriculum swings between the continuity of the disciplinary code and the pretensions of change, a dispute which is generally biased in favor of the tradition. In Mexico, the curricular renewal takes place without having a diagnosis as a reference going through seven years with the 2011 curriculum. Instead of investigating the purposes, its correspondence with the rest of curricular dimensions or the formative conditions that are required to modify the practice, in this article the strategies, activities and the function of the students that are suggested in the history program are subjected to analysis. The text demonstrates that the didactic proposal and the conception of learning are homogeneous, canonical, contradictory, naive and theoretical.

Keywords

history curriculum, teaching strategies, learning process, learning evidences

Introducción

El proceso de reforma educativa comenzó en diciembre del 2012 con la firma del Pacto por México, continuó en febrero del 2013 con la modificación del artículo 3º constitucional y la aprobación por parte del Congreso de la Unión de tres leyes secundarias en septiembre del mismo año, para completar el ciclo en mayo del 2017 con la publicación del documento *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*, que entrará en vigor en el curso escolar 2018-2019.

En el discurso oficial cuando se hace alusión a la reforma se habla de

... una auténtica revolución de la educación, [de avances en la investigación educativa, de la obligación de mejorar la calidad, de la necesidad de educar para la libertad y la creatividad, de enfoque humanista y de aprendizajes clave] que permiten seguir aprendiendo constantemente y que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes. [El producto que sintetiza estos compromisos es un plan de estudio], resultado del trabajo conjunto entre la SEP y un grupo de maestros y de especialistas muy destacados de nuestro país, [en el que se plantea como principio rector el desarrollo de] la capacidad de aprender a aprender, que significa aprender a pensar; a cuestionarse acerca de diversos fenómenos, sus causas y consecuencias; a controlar los procesos personales de aprendizaje; a valorar lo que se aprende en conjunto con otros; y a fomentar el interés y la motivación para aprender a lo largo de toda la vida. (SEP, 2017a:3, 15, 29)

El plan de estudios se organiza en tres componentes, *Campos de Formación Académica, Áreas de Desarrollo Personal y Social, y Ámbitos de la Autonomía Curricular*. La asignatura de historia queda circunscrita en el primero y en el campo “Exploración y comprensión del mundo natural y social”, de 4º a 6º de primaria contempla un tiempo lectivo de una hora semana, dos horas en 1º y 4 horas en 2º y 3º de secundaria. El programa de historia abarca 35 páginas, se divide en 10 secciones y se complementa con un libro para el maestro que incorpora un apartado denominado *Orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación específicas*.

En el currículum queda establecido el *qué, para qué, cómo y con qué* se debe enseñar, aprender y evaluar. A grandes rasgos, el programa se decanta por una historia formativa que

... considera necesario dejar atrás una enseñanza centrada en la repetición de hechos, lugares y personajes históricos, [y propone que los alumnos recurran al] pasado para encontrar explicaciones del presente y entender cómo las sociedades actuaron ante determinadas circunstancias y esto permita vislumbrar un futuro mejor. [La apuesta por finalidades tan diversas contrasta con la continuidad en la selección y organización de los contenidos. En el 2018, así como en los programas de 1993 y 2011, la historia escolar se ordena a partir de referentes cronológicos y de una clasificación en periodos que recurren al pasado a través de] la ubicación espacio-temporal, la contextualización, la comprensión de la multicausalidad, el reconocimiento de los cambios y las permanencias, así como la vinculación entre los ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales que conforman los procesos históricos. (Ibídem:384)

En definitiva, los contenidos avanzan “(...) tomando en cuenta los cortes temático-temporales tanto de la historia de México como de la historia del mundo” (Ibídem:396), un modelo que es incompatible con el carácter procedimental que adquiere el enfoque didáctico.

1. La concepción sobre el aprendizaje y la función del alumnado

Los procesos de aprendizaje que tengan lugar son responsables directos en orden a lograr o no las finalidades de los currícula. (...) La tarea sugiere al alumno cómo ha de aprender, de qué forma hacerlo, cómo cumplimentar un trabajo, con quién hacerlo, qué rendimiento se considera más valioso porque es el valorado como más relevante, y lo que se espera de él. (Gimeno, 2007: 107, 270)

El análisis de este elemento inicia con la localización, al interior del programa y en el plan de estudios, de la teoría de aprendizaje que guía las decisiones de diseño y desarrollo curricular. En ese sentido, los principios pedagógicos del currículum subrayan que el alumno y el aprendizaje son el eje del proceso educativo y que los docentes deben mediar en la construcción del conocimiento. En otras palabras, rechaza el trabajo memorístico y mecánico por la capacidad para transferir el aprendizaje “(...) mediante el descubrimiento y dominio del conocimiento existente y la posterior creación y utilización de nuevos conocimientos” (SEP, 2017a:115). Asimismo, se recalca que es imprescindible generar disposición y motivación, propiciar la autonomía y la responsabilidad, así como adquirir un repertorio de estrategias para que los alumnos tomen el control del proceso de aprendizaje. En este orden, las acciones deben poseer un propósito definido por los intereses, necesidades y compromisos individuales y colectivos, se ha de garantizar que todos los estudiantes puedan aprender, en circunstancias cercanas a su realidad y en el marco de su propia cultura. En resumen, los programas han de promover el aprendizaje activo, colaborativo, situado, autorregulado, afectivo y dirigido a metas (Ibídem:115-6, 118, 120). Este conjunto de orientaciones remiten a la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanasian, 1983) y al constructivismo, en cuando el sujeto genera y crea el aprendizaje (Del Carmen, 1993).

El programa de historia contiene también indicaciones específicas sobre el aprendizaje y la función de los alumnos:

(...) participación más activa en su aprendizaje.

(...) aprendiendo a aprender con autonomía, desarrollando sus propias habilidades con base en sus intereses.

(...) construyan su aprendizaje mediante un proceso de exploración y reflexión que realmente les permita apropiarse del conocimiento.

(...) enseñar una metodología de investigación para la búsqueda, el análisis y la interpretación de información en diversas fuentes.

(...) hacerse consciente de sus procesos de aprendizaje (SEP, 2017a: 383, 387, 388, 394).

La revisión en profundidad de los verbos que acompañan a los aprendizajes esperados¹ permite comprobar si hay coincidencia con los principios pedagógicos y estipular qué tipo de tareas o acciones predominan.

Cuadro 1. Clasificación por objetivos cognitivos y nivel educativo de los verbos de acción incluidos en los aprendizajes esperados. Programa de historia 2018.

OBJETIVOS COGNITIVOS	ACCIONES	PRIMARIA			SECUNDARIA		
		Total	Absoluto	%	Total	Absoluto	%
<i>Conocimiento</i>	Identifica	23	68	56.7	35	79	53.7
	Reconoce	35			38		
	Ubica	6			3		
	Familiariza	1			–		
	Conoce	2			1		
	Describe	1			1		
	Investiga	–			1		
<i>Comprensión</i>	Comprende	21	26	21.7	5	12	8.2
	Examina	1			2		
	Interpreta	–			1		
	Explica	4			4		
<i>Aplicación</i>	Reconstruye	1	1	0.8	1	2	1.4

	Maneja	–			1		
<i>Análisis</i>	Reflexiona	9	24	20.0	27	51	34.7
	Analiza	4			14		
	Distingue	–			1		
	Valora	10			8		
	Examina	–			1		
	Compara	1			–		
<i>Síntesis</i>	Relaciona	1	1	0.8	–	–	–
<i>Evaluación</i>	Debate	–	–	–	3	3	2.0

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2017a:409-416) y de Bloom (1974).

La discrepancia entre el pensamiento histórico y los objetivos cognitivos que se privilegian en el programa de historia ponen al descubierto los verdaderos fines educativos:

- En promedio, más de la mitad de los aprendizajes esperados (55.2%) se refieren a la recepción de información sin que medie ninguna elaboración. Esta concepción sobre el conocimiento es afín a la teoría conductista, en cuanto el aprendizaje se concibe como consecuencia directa de la enseñanza (causa-efecto) y se apoya en comportamientos uniformes y estandarizados que se deben modelar e imitar.
- La comprensión implica dotar de significado a los datos que se reciben por diferentes medios y exige cierta actividad del alumnado (transferencia, generalización e interpretación). En primaria alcanza el 21.7% de las acciones explícitas en los aprendizajes esperados y en secundaria disminuye al 8.2%.
- El análisis ocupa el 34.7% de las acciones que se desarrollan en los tres grados de la educación secundaria y el 20% en primaria. Aunque reflexiona (48% de las acciones de este rubro), valora y analiza (24% del total, respectivamente) pueden tener distintas acepciones, concedemos que se refieran a la capacidad para descubrir características, establecer jerarquías entre los elementos de un asunto o problema y examinar las opiniones, justificaciones y argumentos aportados por diferentes personas.
- Las acciones derivadas de la síntesis no se contemplan en los aprendizajes esperados de secundaria y apenas se atienden en primaria (0.8%). De este modo, el proceso de reunir las partes y diseñar una estructura para crear un producto (ineludibles cuando se trabaja con fuentes) queda relegado del aprendizaje.
- Algo similar se produce con la evaluación: desaparece de la educación primaria y se deprecia en secundaria. Por tanto, los estudiantes van a ver limitada su capacidad para valorar la importancia de los problemas, la relevancia de las fuentes, emitir juicios de hecho con el apoyo de evidencias, debatir con otras personas (2% en secundaria) o llegar a conclusiones (todas ellas primordiales para el pensamiento crítico) y aprender acerca de cómo se aprende.
- Finalmente, la aplicación de los saberes tiene una presencia testimonial en los aprendizajes esperados y como secuela, se niega el uso de métodos e ideas de manera creativa para solucionar problemas en situaciones reales y contextualizadas: 0.8% en primaria y 1.4% en secundaria.

El hecho de que *identifica* y *reconoce* acumulen el 48.3% de las acciones contenidas en los aprendizajes esperados de primaria y el 49.6% en secundaria resume las intenciones formativas e impugna la apuesta didáctica del programa de historia: “Para que el aprendizaje de la historia como disciplina escolar sea significativo, el estudiante no debe ser receptor pasivo de la información, sino participe de la misma” (SEP, 2017a: 393). Por el contrario, el aprendizaje se ajusta a la obtención de respuestas similares para idénticos contenidos y como en la mayoría de los casos la información se traslada de la fuente al estudiante se merma significativamente la potencialidad de la indagación.

Esta situación va a provocar que no se respeten los diferentes estilos de aprendizaje, los intereses o las diversas inteligencias, que se desarrollen actitudes favorables hacia el estudio por medio del descubrimiento, la resolución de problemas o de las preguntas que genera la observación de la realidad (Santisteban, 2009).

2. Las estrategias didácticas y la enseñanza de la historia

Un sistema escolar define una serie de tradiciones didácticas bastante acrisoladas, reforzadas por la propia organización escolar y, aunque existan alternativas pedagógicas diversas, siempre se puede apreciar una cierta homogeneidad en todo el sistema. (...) La práctica de la enseñanza ha mostrado una continuidad histórica asombrosa y la persistencia del esqueleto que la articula –las tareas– tiene que ver mucho en ello. (Gimeno, 2007: 258-259)

Las fuentes para comprender el giro que toman las estrategias se obtienen de las orientaciones didácticas, de la descripción de los ejes, de las explicaciones que acompañan a los recursos y de las secuencias que se utilizan como modelo.

Dos propósitos para la educación primaria y secundaria, el eje *Construcción del conocimiento histórico* y la propuesta denominada *Unidad de construcción el aprendizaje* (UCA) se centran en la investigación histórica y la producción del conocimiento. Por añadidura, las piedras angulares del currículum y como consecuencia, de la enseñanza y del aprendizaje, son el pensamiento crítico y el pensamiento histórico. En el texto del programa hay tres referencias al primer concepto: primero se sostiene que “(...) los saberes que proporciona el pensamiento crítico” permiten aprender a aprender y a convivir; después, sucintamente se manifiesta que “(...) es importante el desarrollo del pensamiento crítico”; y por último, tras presentar una lista de recursos, se asegura “(...) que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes” (SEP, 2017a: 383, 384, 395). Hay que acudir al glosario del plan de estudios para encontrar una definición más completa:

Pensamiento crítico. Conjugación de distintas formas de pensamiento, como el ‘analítico’, el ‘complejo’ o el ‘creativo’, para llevar a cabo una valoración integral de un problema en por lo menos dos sentidos: la comprensión del problema en sus componentes y el discernimiento de las relaciones con el contexto que le dan lugar y le permiten o impiden sostener su funcionamiento. (Ibídem: 668)

En el programa, el pensamiento histórico se asocia a la formulación de preguntas, a los aspectos que conforman los procesos históricos, a las nociones sobre causalidad, ubicación espacial y temporal, al análisis de fuentes y acontecimientos, que en conjunto “(...) ayudan a la formación de una conciencia histórica y [a] la reflexión acerca de la convivencia y los valores democráticos” (Ibídem: 385). En el glosario se corrobora el significado que adopta este constructo:

Pensamiento histórico. Propicia que los alumnos de educación básica formen su concepción del tiempo y el espacio, de acuerdo con su desarrollo sociocognitivo, y que contextualicen, a partir de diferentes ámbitos, los procesos históricos que favorezcan el desarrollo de su identidad como sujetos históricos. (Ibídem: 668)

En el estudio de la historia, el pensamiento social puede estar al servicio de la ciudadanía democrática o reducirse a la adquisición de un conjunto de competencias intelectuales para que los alumnos construyan el saber de manera más autónoma. Por eso, aunque ambas variantes compartan estrategias siempre están mediadas por diferentes finalidades: representar el proceso de trabajo del historiador para construir los propios objetos de conocimiento (tradición humanista y práctica) o formar el pensamiento histórico para guiar la vida presente y las perspectivas de futuro (tradición crítica y emancipadora).² En todo caso, el examen de la metodología dilucidará esta dicotomía.

En la sección dedicada al enfoque pedagógico se hace un acercamiento a la estructura de una secuencia didáctica:

Se comienza con el planteamiento de preguntas detonadoras que conducen al manejo de información y al análisis de fuentes históricas. El planteamiento de interrogantes sobre acontecimientos o sociedades del pasado favorece el desarrollo de la comprensión del periodo de estudio, que estará apoyada en las labores de seleccionar, analizar, comparar y evaluar información obtenida en diferentes fuentes. En este proceso, el estudiante expresa sus puntos de vista con argumentos. (SEP, 2017a:385)

Asimismo, en la sección *Orientaciones didácticas* se anticipan varios momentos de la planeación de la enseñanza:

Hay estrategias cuyo recurso es el entorno del alumno y a partir de preguntas problematizadoras que inviten a la reflexión histórica se le propone investigar; esta actividad, en primera instancia, permite al docente reconocer los conocimientos previos y cómo los moviliza para dar respuesta a la pregunta detonante. (Ibídem:394)

En los programas de historia del 2011 las preguntas con que comenzaba el apartado *Temas para comprender el periodo* permitían “(...) al docente y a los alumnos articular los distintos temas y subtemas, ya que su respuesta [requería] de relacionarlos y sintetizarlos” (SEP, 2012:154). Las preguntas de 4º grado son una prueba del cariz que tomaban:

¿Cómo fue que algunos de los grupos de cazadores recolectores lograron desarrollar la agricultura y cambiar su forma de vida?

¿Cuál es el legado cultural de los pueblos mesoamericanos?

¿Qué condiciones influyeron en la Conquista y colonización?

¿Cómo vivía la gente durante el Virreinato?

¿Qué causas propiciaron el inicio y la consumación de la Independencia? (Ibídem:156-160)

En el currículum se habla de aprendizaje basado en preguntas, problemas y proyectos, como métodos que sirven para “(...) construir y organizar conocimientos, apreciar alternativas, aplicar procesos disciplinarios a los contenidos de la materia -por ejemplo, la investigación histórica o científica y el análisis literario- y presentar resultados” (SEP, 2017a:33). En este orden, entre los rasgos del perfil de egreso de la educación primaria aparece el objetivo terminal “Reconoce algunos fenómenos naturales y sociales que le generan curiosidad y necesidad de responder preguntas” (Ibídem:70) o en el espacio dedicado a la planeación se recomienda, entre otras estrategias, utilizar “preguntas detonadoras” (Ibídem:123).

En la sección *Orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación específicas* se plantean un total de 144 preguntas (de 4º de primaria a 3º de secundaria) que implican la resolución de diferentes actividades. La sistematización que mostramos a continuación se deriva de la taxonomía de preguntas de Sanders (1966, citado en Morón, 2015) y la clasificación del grado de libertad y variedad en las respuestas de Burbules (1999, citado en Anijovich y Mora, 2010).

Cuadro 2. Distribución de las preguntas por grado libertad y variedad de respuesta.
Programa de historia 2018.

LIBERTAD Y VARIEDAD DE RESPUESTA	TIPO DE PREGUNTAS	PRIMARIA	SECUNDARI A	TOTAL
<i>Preguntas de aplicación del pensamiento convergente</i>	Memorísticas	22	67	89
	De traducción o traslación	–	–	–
<i>Preguntas de aplicación del</i>	De interpretación	9	34	43
	De aplicación	–	1	1

<i>pensamiento divergente</i>	De análisis	1	7	8
	De síntesis o creación	–	–	–
	De evaluación o capacidad crítica	1	2	3

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2017b; 2017c; 2017d; 2017e).

El 61.8% de las preguntas se engloban en la categoría aplicación del pensamiento convergente y se dirigen a la obtención de una misma respuesta, 89 son memorísticas y se formulan con el fin de que los alumnos conozcan o recuerden información:

Aborde el tema “Industrialización y la competencia mundial” a partir de las preguntas: ¿cómo se consolidó el triunfo de los estados nacionales en Europa? ¿Qué relación guarda su consolidación con los procesos de unificación (Italia, Alemania) y de disolución (imperios Austrohúngaro y Otomano)? ¿Por qué competían entre sí los estados europeos antes de la Primera Guerra Mundial?, ¿cuáles fueron los efectos de esa competencia en África, India y Asia? (SEP, 2017e:192)

Las preguntas de aplicación del pensamiento divergente buscan una variedad de respuestas. Este rubro comprende el 38.2% del total y se reparte de la siguiente forma:

- Las preguntas de interpretación suman el 29.9% y obligan a descubrir las relaciones que existen entre hechos, generalizaciones, definiciones, valores y habilidades, así como a demostrar que los estudiantes comprenden la información que reciben: “Para abordar el tema ‘El conocimiento histórico en un país colonizado’, pregunte: ¿por qué cuando un país coloniza a otro lleva consigo su propia historia? ¿Cómo pueden confluir los procesos históricos de dos regiones del mundo?” (Ibidem: 201).
- La única pregunta de aplicación lleva a que los alumnos transfieran información y la utilicen en una nueva situación: “¿Cómo se guarda y se construye la memoria de su localidad?” (Idem).
- El 8.8% de las preguntas son de análisis y exigen la solución de un problema desde el conocimiento de las partes y el razonamiento: “Para trabajar el tema ‘Los principales obstáculos al cambio en México’, cuestione: ¿el cambio ocurre por ley del progreso histórico o es preciso que los individuos y la sociedad lo generen?” (SEP, 2017e:217).
- Las tres preguntas de evaluación o capacidad crítica conminan a hacer juicios de valor o emitir opiniones de acuerdo con unos criterios preestablecidos: “Lleve a cabo la unidad de construcción del aprendizaje (UCA) ‘Yo también tengo una historia’, para consolidar el trabajo con este eje. Proponga algunas preguntas guía como: ¿Quién soy?” (SEP, 2017b:317)

El grueso de las interrogantes a las que recurre el programa se relacionan con acontecimientos o sociedades del pasado y su objetivo es comprender un periodo histórico (tradicción positivista y técnica), en un proceso donde se trabaja con información que se obtiene de diferentes fuentes (tradicción humanista y práctica). Esta propuesta dista mucho del método de problemas de Rafael Ramírez (1949) o de las situaciones problema de Huber (2004) porque se reduce a encontrar, resumir y copiar datos en fuentes de segundo o tercer orden, no implica un conflicto cognitivo, la movilización de los esquemas y conocimientos previos, la superación de un obstáculo ni la adquisición de nuevas competencias.

La Unidad de Construcción del Aprendizaje (UCA) es la piedra angular de la asignatura. Esta serie de ejercicios se desarrollan a lo largo de 10 a 12 semanas (o más) y tienen como propósito construir el aprendizaje “(...) mediante un proceso de exploración y reflexión” (SEP, 2017a:387) con diversidad de materiales. Ahora bien, el fomento del pensamiento histórico pierde fuerza porque la verdadera intención es “(...) profundizar en el estudio de alguno de los temas comprendidos en los periodos históricos que toca el programa” (Idem).

En cada grado escolar se incluyen dos UCA (no prescriptivas) que mantienen una estructura similar a la que se utiliza en las secuencias didácticas.

Cuadro 3. Comparación entre las fases de una secuencia didáctica y las Unidades de Construcción del Aprendizaje.

SECUENCIA DIDÁCTICA	UNIDAD DE CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE
<i>Exploración de los saberes previos</i>	<i>Problema.</i> Definir el problema o situación, y plantear una pregunta inicial que permita identificar las ideas previas de los estudiantes.
<i>Introducción y diseño</i>	<i>Alcance.</i> Describir el producto que se desarrollará y definir los objetivos didácticos de aprendizaje, con la finalidad de que los estudiantes identifiquen el dónde, el qué, el para qué y el cómo.
	<i>Organización.</i> Decidir la organización y planeación del trabajo.
<i>Estructuración de los conocimientos</i>	<i>Desarrollo.</i> Usar información a partir de la búsqueda, la selección, la recopilación, el análisis y la síntesis de fuentes históricas.
	<i>Productos.</i> Elaborar diversos productos finales.
<i>Aplicación del conocimiento</i>	<i>Presentación.</i> Presentar las conclusiones a sus compañeros de clase.
	<i>Análisis.</i> Reflexionar sobre la experiencia y dar realimentación.
	<i>Evaluación.</i> Evaluar con base en los criterios acordados para la presentación del producto final.

Fuente: Adaptación de SEP (2017a:388-389) y de Canals (2005:159).

Esta variante para organizar la enseñanza no se generaliza al resto de temas y aprendizajes esperados, probablemente porque significa invertir un tiempo que no tiene la asignatura: si agregamos las 12 UCA y los 38 contenidos que desarrollan en la educación primaria y secundaria queda un total de 245, que divididos entre las 360 horas lectivas disponibles para los seis grados se convierten en 1.5 horas clase. Si seguimos este procedimiento con los temas, en el entendido de que va a ser el referente para planear la enseñanza, el resultado es de 3.6 horas. Estas dos operaciones matemáticas, si bien son una estimación, anticipan un panorama poco alentador.³

Un ejemplo basta para demostrar que las UCA, aunque se implementan en paralelo a los contenidos que se derivan de los demás aprendizajes esperados, requieren de tiempo extra y del apoyo continuo del docente. La UCA *Caballeros y cultura caballeresca* (SEP, 2017d:327-329) se ubica en el eje Civilizaciones de 6° de primaria y representa al menos 10 horas de trabajo.

Primero se plantea el problema con la ayuda de cuatro preguntas de aplicación del pensamiento convergente: “¿Cómo vivieron los caballeros y las damas de la Edad Media? ¿Cómo se consolidaban las relaciones entre un señor y sus vasallos? ¿Cómo era la vida cotidiana en los castillos medievales? ¿Cómo se vivía el amor cortés?”. Enseguida se presentan los aprendizajes esperados que deciden el rumbo de las actividades: 4 verbos se refieren a conocimientos (“identifica las ideas, las creencias y los valores que dieron sentido a la vida de los caballeros y las damas de las cortes de la Edad Media; investiga historias y leyendas caballerescas; investiga cómo era la vida de las cortes en los castillos medievales; ubica geográficamente algunos de los reinos medievales más importantes”), 1 implica comprensión (“comprende las características del amor cortés”) y 2 más análisis (“reflexiona sobre la naturaleza de las relaciones de vasallaje; analiza algunos pasajes de libros de caballerías”).

Después se organiza al grupo en equipos y se conforma un cronograma de trabajo, en el que destaca un momento de orientación para la búsqueda de información y otro de selección, análisis y trabajo con fuentes históricas; además, se propone elaborar un portafolio con las fuentes y productos de la investigación, se fijan las fechas para la conclusión de las evidencias de aprendizaje, las sesiones para valorar los resultados y la exposición de los productos parciales y finales.

La fase de desarrollo de la UCA se desagrega en 4 apartados y 10 actividades que conectan con 7 productos parciales:

- Resumen de las relaciones de vasallaje durante la Edad Media: consultar en libros, enciclopedias, internet o revistas cuáles eran, entre quiénes se establecían y cómo eran los rituales para consolidarlas; buscar en el diccionario el significado de la palabra lealtad y reflexionar por qué era importante en el mundo de los caballeros medievales (tiempo estimado: una y media horas).
- Esquema de la estructura piramidal de las sociedades medievales: buscar cómo era la organización social, analizar qué sectores ocupaban la cúspide y quiénes las posiciones intermedias y la base (tiempo estimado: una hora).
- Dibujos de algunos escudos de armas acompañados de una breve descripción: buscar escudos de armas de caballeros medievales famosos (tiempo estimado: una hora).
- Mapas de los principales reinos de los siglos XII y XIII en Europa: en un atlas histórico ubicar e identificar los reinos y comparar esa división territorial con la división geopolítica del continente europeo en el siglo XXI. Decorar con caballeros, princesas, reyes, bufones, dragones y otros motivos propios de la cultura medieval (tiempo estimado: una hora).
- Resumen o notas que describan la vida dentro de un castillo medieval: buscar imágenes de feudos y castillos medievales, analizar la función que tenía la típica muralla que los rodeaba y determinar cómo era la vida cotidiana (tiempo estimado: una hora).
- Maqueta, plano o dibujo de feudos y castillos medievales donde se describan los componentes y sus características (tiempo estimado: una hora).
- Cuestionario que refiera a la lectura de comprensión: buscar fragmentos de historias de caballeros medievales y leer algunos pasajes en voz alta. Seleccionar fragmentos del ciclo artúrico, del Amadís de Gaula o de Tirant lo Blanc; identificar qué eran los amores corteses, sus rituales, símbolos y códigos (tiempo estimado: una y media horas).

La presentación de los productos se hace en dos etapas: primero los alumnos intercambian ideas, reflexionan sobre su experiencia de trabajo y comentan qué aprendieron (tiempo estimado: media hora); y segundo, se organiza una exposición con todos los productos parciales y de ser posible, se invita a padres de familia, profesores y alumnos de otros grados (tiempo estimado: una y media horas).

En la fase de análisis se sugiere que el docente guíe la investigación para que los estudiantes fortalezcan el uso de nociones y conceptos históricos, también se solicita revisar las prácticas sociales del lenguaje de Lengua Materna-Español, *Elaboración de textos que presentan información resumida proveniente de diversas fuentes* y *Lectura y narraciones de diversos subgéneros*, así como el eje *Análisis espacial y cartografía* del programa de Geografía.

La evaluación de la UCA se resume en 8 enunciados que no especifican los criterios que deben dirigir la realización de los productos y los resultados de aprendizaje (“La formulación de interrogantes”; “La correcta ubicación en el tiempo y el espacio del proceso histórico”; “La participación de los integrantes del equipo”, entre otros). Esta fase cierra con 3 preguntas de autoevaluación (“¿qué aprendí?, ¿cómo lo aprendí?, ¿para qué lo aprendí?”) y 4 de coevaluación (“¿qué aporté al trabajo con mis compañeros?, ¿qué aprendí de los demás?, ¿qué pudo haber sido diferente para aprender mejor?, ¿qué puedo mejorar?”).

Finalmente, se enlistan 3 fuentes primarias gráfico documentales (“Antoni Dalmases, *La leyenda del Rey Arturo y sus caballeros*”), 2 fuentes secundarias cartográficas (“Angus Mackay, *Atlas de Europa medieval*”) y 1 texto de un historiador (“Jean Flori, *Caballeros y caballería en la Edad Media*”).

Ciertamente, hacer descansar la responsabilidad del interés y el aprendizaje en la diversificación de las estrategias es una jugada incierta si la mayoría de las actividades son de corte técnico. Aparte de la focalización temática, este conglomerado de fuentes, acciones y productos no tienen mayor propósito que reunir información de tipo conceptual y disciplinar, pero no puede catalogarse como investigación histórica y tampoco como secuencia didáctica.⁴ Los pasos que marcan Prats y Santacana (2001), Benejam (2011) y Santisteban (2009) para llevar la investigación a las aulas coinciden con algunos elementos de las UCA, pero se diferencian en los aspectos fundamentales.

Cuadro 4. La investigación como estrategia para la enseñanza de la historia.

BENEJAM Método científico	PRATS Y SANTACANA Método histórico	SANTISTEBAN Problemas sociales
Planteamiento de un problema	Recogida de información previa sobre el tema objeto de estudio	Reconocimiento e identificación de un problema
Formulación de hipótesis de trabajo	Hipótesis explicativas	Explicación y planteamiento de preguntas causales e intencionales
Establecimiento de criterios sobre la información que se precisa para comprobar la hipótesis	Análisis y clasificación de las fuentes históricas	Contextualización y relativización de la situación
Recogida de información	Crítica de fuentes	Exposición de hipótesis iniciales
Análisis de la información	Causalidad: interrogación sobre los hechos del pasado	Decisión sobre la información que se necesita
Consideración de los resultados del análisis	Explicación histórica del hecho estudiado	Búsqueda de información: distinguir la principal de la accesoria
Aceptación o rechazo de la hipótesis de partida		Analizar distintos puntos de vista sobre el problema
		Debatir con otras personas
		Comunicar la propia opinión
		Producir alternativas de mejora

Fuente: Adaptación de Benejam (2011:69-72), Prats y Santacana (2001:22-29) y Santisteban (2009: 259).

A esta desviación procedimental se han de agregar los requisitos, en términos de habilidades, que se deben cumplir para hacer válida la propuesta de las UCA (y del programa en general). Sin entrar en la discusión de qué debe ser antes, la formación de los docentes en didáctica de la historia, la preparación conceptual y metodológica de los estudiantes o la implementación de la enseñanza, a continuación se presenta un listado de las competencias del pensamiento histórico que los diseñadores curriculares dan por supuestas:

- Construcción de la conciencia histórico-temporal: dominar y desplazarse mentalmente en las tres categorías de la temporalidad humana (pasado–presente–futuro), valorar el cambio y la

continuidad en el tiempo (progreso–complejidad) y leer el tiempo histórico como conocimiento y poder sobre el futuro.

- Representación de la historia: construcción de la historia (escenarios, personajes, hechos históricos) a partir de las explicaciones causales–intencionales y la narración histórica.
- Imaginación histórica y pensamiento crítico-creativo: empatía, contextualización, pensamiento crítico–creativo y juicio moral.
- Interpretación de la historia a partir de las fuentes: lectura y tratamiento de documentos o evidencias históricas, confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas y comprensión del proceso de construcción de la historia (Santisteban, 2010).

Asimismo, la conjunción, secuenciación y diferenciación de los contenidos y acciones del eje *Construcción del conocimiento histórico* suscriben la escasa validez del programa para dotar a los estudiantes de herramientas para la investigación.

De los 37 contenidos que abarca el eje sólo la tercera parte tienen que ver con cuestiones epistemológicas: cinco enlazan con las fuentes históricas (variedad, memoria y testimonios, objetos y proceso de análisis), pero se estudian de manera discontinua en 4º de primaria y 2º de secundaria; uno busca que los alumnos comprendan que la historia ocurre en ciertos espacios y periodos de tiempo; cuatro se refieren a la relación de la historia con otras ciencias sociales (arqueología, antropología y lingüística); cuatro más se ocupan de las diversas versiones e interpretaciones, de las diferencias entre un hecho y un proceso histórico, y en distinguir entre juzgar y explicar (hasta 2º de secundaria); y únicamente uno adquiere un sentido práctico, reconstruir la propia historia a través de una investigación y del uso de fuentes familiares. El 61.1% restante desarrolla contenidos genéricos, como la definición y el valor del aprendizaje de la historia (cinco menciones) o se diluyen en las nociones de cambio y permanencia: vínculos entre la historia nacional y la historia mundial (dos citas), la Unión Europea (dos llamadas), fronteras e identidad nacional (tres menciones) y logros y problemas del México contemporáneo (nueve citas).

En suma, la selección es difusa, inconexa e incompleta (cfr. Rozada, 1997:170-2) si se pretende que los alumnos “comprendan la lógica, método y perspectivas peculiares a la disciplina” (Shemilt, 1987:180). El cotejo de las acciones que acompañan a los contenidos completa estos resultados.

Cuadro 5. Distribución de los verbos de acción incluidos en el eje “Construcción del conocimiento histórico”. Programa de historia 2018.

OBJETIVOS COGNITIVOS	ACCIONES	PRIMARIA		SECUNDARIA		Promedio (%)
		Absoluto	%	Absoluto	%	
<i>Conocimiento</i>	Identifica	2	47	4	40	43.5
	Reconoce	6		4		
<i>Comprensión</i>	Comprende	1	5.9	–	–	3
<i>Aplicación</i>	Reconstruye	1	5.9	–	–	3
<i>Análisis</i>	Reflexiona	2	41.2	7	50	45.5
	Analiza	–		3		
	Valora	5		–		
<i>Síntesis</i>	–	–	–	–	–	–
<i>Evaluación</i>	Debate	–	–	2	10	5

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2017a:409-416) y de Bloom (1974).

Los contenidos se inclinan a partes iguales hacia el conocimiento (43.5%) y el análisis de información (45.5%), la comprensión y evaluación tienen una presencia incierta, mientras que la

aplicación se limita a una UCA de 4° de primaria. No obstante, para corroborar la apariencia que va a tener este eje debemos disponer de ejemplos que traduzcan las acciones en situaciones didácticas.

3. Las actividades de enseñanza y aprendizaje

Las tareas formales (...) son aquellas que institucionalmente se piensan y estructuran para conseguir las finalidades de la propia escuela y del currículum. No son exigencias para el alumno vacías de contenido y finalidad. (...) Su complejidad es el resultado de la propia complejidad de los fines que persiguen. Fines ricos en contenidos reclaman tareas complejas; tareas simples sólo sirven a finalidades simplificadas. (Gimeno, 2007:249)

La sección *Orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación específicas*, reúne un total de 297 actividades de 4° de primaria a 3° de secundaria. En este espacio de análisis tomaremos en consideración el grado de apertura de las actividades, la complejidad, la directividad, el papel que asumen los estudiantes, la interconectividad y las formas de agrupación. El examen de la interrelación entre estos elementos recomienda no separar los objetivos y acciones que realiza el alumnado de la teoría del aprendizaje en que se sustentan ni de los medios o recursos a los que se recurre.

1. Las actividades cerradas implican acciones definidas de antemano y en cambio, las abiertas admiten respuestas propias y diferentes.

CERRADAS		ABIERTAS
88.2%		11.8%
– Indique a los alumnos que ubiquen las culturas griega y romana en una línea de tiempo, en un mapa. Pregunte cuánto duraron y cómo era el espacio geográfico donde se desarrollaron (SEP, 2017d:326).	• Solicite a los estudiantes que lleven a cabo una investigación en la prensa sobre los principales problemas en educación, justicia y equidad que existen en nuestro país (SEP, 2017e:212).	

2. Las actividades sencillas se centran en objetivos concretos, conllevan a la ejercitación de un procedimiento conocido y requieren de habilidades de orden inferior. Por su parte, las actividades complejas integran varias acciones, así como una mayor exigencia cognitiva y participación de los estudiantes.

SENCILLAS	COMPLEJAS
43.4%	56.6%
<ul style="list-style-type: none"> • Proponga el uso de mapas para representar los cambios políticos en la división territorial de acuerdo con el periodo de estudio. • Ilustren la línea del tiempo y los mapas (SEP, 2017e: 198). • Solicite a los estudiantes un mapa donde ubiquen los diferentes virreinos de la Monarquía Hispánica (tanto en América como en Europa) (SEP, 2017e:208). 	Comparta con los alumnos algunos fragmentos de textos de historiadores en los que se explique la utilidad de la historia a través del tiempo. Tras la lectura, indique a los estudiantes que escriban una opinión sobre la utilidad del conocimiento histórico y la importancia de reconocer la historia para entender quiénes somos los mexicanos y qué retos debemos afrontar como resultado del pasado histórico (SEP, 2017c:323).

3. En las actividades dirigidas por el docente no caben la toma de decisiones. En tanto, las actividades posibilistas ofrecen un amplio campo de actuación, guiado por las ideas y saberes que movilizan los alumnos.

DIRIGIDAS	POSIBILISTAS
72.7%	27.3%
<p>– Organice al grupo en equipos para la elaboración del periódico mural. Este debe contener la ubicación temporal y espacial del periodo, además de incluir la siguiente información:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobre la organización política: el establecimiento de instituciones como los cabildos, ayuntamientos, la Iglesia, la encomienda, la repartición y la presencia de un virrey que representa al rey de España. • Sobre la organización económica: el tipo de actividades y el intercambio comercial que hubo con otros continentes. • Sobre la diversidad social y cultural: la organización social y el sincretismo cultural derivado de la convivencia de indígenas, españoles, africanos, asiáticos y otros inmigrantes (SEP, 2017b:320-321). 	<ul style="list-style-type: none"> • Organice a los equipos para realizar investigaciones sobre diferentes situaciones económicas, políticas, sociales y culturales que se viven en las fronteras de nuestro país, y solicite que se presenten los resultados ante el grupo. • Guíe una investigación sobre los principales problemas que enfrentan los migrantes del norte de África que buscan entrar a Europa. Solicite a los estudiantes que escriban reportajes con sus hallazgos. • Indique que elaboren mapas, líneas del tiempo y esquemas para explicar el conflicto que se ha vivido en Sudán del Sur en las primeras décadas del siglo XXI (SEP, 2017e:200).

4. Las actividades pasivas producen un aprendizaje por recepción y repetitivo, recurren al docente o a los materiales y los contenidos no siempre se vinculan con los conocimientos previos; por eso, los estudiantes son incapaces de explicar qué aprenden ni de transferir el aprendizaje a otras situaciones. Las actividades activas incitan a la participación, al diálogo y la colaboración, promueven la reflexión y/o la manipulación, entrañan un esfuerzo intencional y por lo general, los aprendizajes son valiosos e interesantes.

PASIVAS	ACTIVAS
42.8%	57.2%
<ul style="list-style-type: none"> • Solicite que lleven a cabo una investigación; para ello, elegirán un tema: Influencia de la cultura ilustrada en la sociedad virreinal; La guerra de independencia; La construcción de la nación: conflicto entre liberales y conservadores; Benito Juárez y las leyes de Reforma; Constitución de 1857, y Porfirio Díaz y su gobierno (SEP, 2017c: 318). 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicite a los estudiantes que realicen una entrevista a diferentes personas sobre el mismo acontecimiento histórico de su localidad. • Pida que comparen las diferentes versiones y que expliquen cuál de ellas le parece más próxima a la realidad o si no se inclinan por ninguna y por qué. • Organice un debate sobre la importancia de la interpretación en la construcción del conocimiento histórico (SEP, 2017e: 201).

5. La secuencia entre actividades significa que las acciones guardan una estrecha relación entre sí, en una continuidad cuyo propósito es la elaboración de un producto y/o el seguimiento de un proceso. Las actividades independientes no se someten unas a otras y su resolución no determina el resultado de las demás.

INDEPENDIENTES		SECUENCIALES
6.4%		93.6%
<ul style="list-style-type: none"> • Solicite a los estudiantes que elaboren un cuadro sinóptico sobre las diferentes etapas del movimiento de Independencia. • Pida que elaboren un mapa de la Nueva España en 1810. • Solicite a los estudiantes que, en equipo, comenten cuáles fueron los primeros tropiezos para la conformación de la nueva nación. Indique que seleccionen algunas de las características que tuvo el país en sus primeras décadas de vida independiente (SEP, 2017e:210). 		<ul style="list-style-type: none"> • Detone la reflexión a partir de la pregunta: ¿por qué la diversidad cultural significa riqueza para la humanidad? Con base en las respuestas, hagan una puesta en común. • Explique que la diversidad cultural tiene su origen en las primeras civilizaciones. • Pida al grupo que investiguen sobre ellas. • Solicite a los estudiantes que, con los resultados de su indagación, elaboren un cuadro comparativo de las semejanzas y diferencias entre las primeras civilizaciones (SEP, 2017d:326).

6. El aprendizaje en equipo o grupal facilita la construcción del conocimiento mediante el manejo de la información, el diálogo, la negociación, la regulación y la valoración sobre la consecución de una meta, un proceso que pone en el centro al estudiante y a la interacción entre iguales. En las actividades individuales la responsabilidad recae en cada alumno, aunque eso no determina el rango de apertura, la complejidad, los procedimientos o la directividad de las tareas.

INDIVIDUALES		COOPERATIVAS
22.2%		77.8%
<p>– Para iniciar el tema “Pasado-presente”, pregunte: ¿cuáles son las condiciones de los indígenas en México, a más de dos décadas del inicio del movimiento zapatista?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicite al grupo que elaboren, de forma individual, un resumen sobre el movimiento zapatista (SEP, 2017e:202). 		<p>– Divida al grupo en equipos para trabajar el tema “Organismos e instituciones para garantizar la paz”. Solicite que realicen una investigación sobre las diferentes organizaciones de Naciones Unidas para proteger la infancia y erradicar el hambre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organice la presentación de resultados e intercambien opiniones sobre lo investigado (SEP, 2017e:198).

La mayoría de las actividades se organizan en equipo y son secuenciales. Por el contrario, casi todas son cerradas y los maestros conducen el proceso de aprendizaje. Estas dos últimas cualidades rompen el equilibrio que se observa entre las actividades sencillas/complejas y pasivas/activas. En definitiva, aunque las orientaciones didácticas no son consistentes, en general la metodología se decanta hacia los rasgos de la tradición curricular técnica.

Los productos, las acciones u operaciones que realizan los estudiantes y los recursos que se utilizan son los tres componentes básicos de las actividades (Doyle, 1979, citado en Gimeno, 2007:252). Por consiguiente, cualquier tarea está consignada a un objetivo y las evidencias o productos definen no sólo el grado de dominio de los aprendizajes esperados sino su correspondencia con el enfoque pedagógico de la asignatura o área.

Los 318 productos⁵ que generan las actividades (124 en primaria y 194 en secundaria) se caracterizan por la variedad, el diferente nivel de complejidad e implicación de los estudiantes. La clasificación que mostramos está organizada en función de las acciones y se circunscriben a tres modelos de aprendizaje distintos: memorístico, reconstructivo y constructivo (Carretero, Pozo y Asensio, 1997).

Cuadro 6. Productos de aprendizaje relacionados con la reproducción de información. Programas de estudio 2018.

PRODUCTOS	PRIMARIA	SECUND.	TOTAL
Búsqueda de información acabada (investigación)	33	44	77
Recibir información oral	5	1	6
Exposición de información	13	10	23
Responder preguntas objetivas	10	11	21
Reflexión, discusión y debate (con el soporte de información objetiva)	10	6	16
Dibujos, imágenes y otros recursos gráficos (copiar y pegar)	1	1	2
Enumerar (transcribir información)	1	1	2
Mapa (como transcripción de una fuente)	3	14	17

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2017b; 2017c; 2017d; 2017e).

El 51.3% de las evidencias de aprendizaje se ubican en esta categoría y en todos los casos se trata de traspasar datos de la fuente al producto o destinatario (tradición positivista y técnica).

- La búsqueda de información específica en fuentes secundarias destaca sobre las demás, sea en forma de texto o imágenes (24.2%).
- La exposición de información o conclusiones comprende el 7.2% de los productos totales de primaria y secundaria: “Solicite a los estudiantes que, organizados en equipo, investiguen sobre los principales filósofos ilustrados y la incidencia de sus ideas en los movimientos de independencia de América. Apóyelos para que con sus hallazgos preparen una exposición utilizando como eje un organizador gráfico (esquema, mapa conceptual, diagrama, entre otros)” (SEP, 2017e:192).
- Un porcentaje semejante implica responder preguntas objetivas y concretas (6.6%): “[Constitución Política de 1917] Solicite a los estudiantes reflexionar acerca de las preguntas siguientes: • ¿Qué es una Constitución? • ¿Para qué sirve? • ¿Por qué se promulgó una nueva constitución? • ¿Por qué son tan importantes los artículos relacionados con el campo o la educación?” (SEP, 2017c:322).
- Los mapas en los que sólo se transcribe información reúnen el 5.3% de los productos: “Solicite la elaboración de mapas para ubicar las regiones en donde se encontraban diferentes reinos indígenas a la llegada de los españoles” (SEP, 2017e:203).
- La reflexión sobre los resultados de una exposición o como resumen, la discusión a partir de información delimitada o el debate circunscrito por preguntas objetivas y precisas acumula el 5% de los ejemplos: “Organice un debate, después de revisar el tema Revolución inglesa, sobre cómo el Parlamento inglés limitó el poder del rey” (SEP, 2017d:330).

En segundo lugar, el 35.5% de los productos concuerdan con el aprendizaje por recepción y requieren de la comprensión del material para que sea reorganizado de diversas formas. Aparte de mejorar la retención, aumenta la fuerza asociativa y la disponibilidad futura de la información (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

Cuadro 7. Productos de aprendizaje relacionados con la reelaboración de información. Programas de estudio 2018.

PRODUCTOS	PRIMARIA	SECUNDARIA	TOTAL
Búsqueda de información abierta (investigación)	–	6	6
Debate (con inclusión de nuevas ideas)	–	5	5
Responder o discutir preguntas abiertas	2	6	8
Comentar información	2	8	10
Ejercicio de comprensión (en forma de texto u oral)	1	3	4
Comparación (en cuadro u oral)	4	13	17
Elaborar un cuestionario	1	2	3
Resumen (oral o escrito)	5	4	9
Cuadro sinóptico	4	9	13
Mapa conceptual	–	2	2
Mapa mental	–	1	1
Tríptico	–	1	1
Periódico mural o escolar	2	2	4
Bitácora	2	–	2
Notas informativas	1	1	2
Reportaje, fotorreportaje o video	–	4	4
Relato o narración histórica	1	1	2
Historieta	2	–	2
Árbol genealógico	1	–	1
Maqueta (plano o dibujo, collage, pintura)	2	2	4
Mapa (como creación propia)	1	1	2
Línea del tiempo (ilustrada o no)	5	7	12

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2017b; 2017c; 2017d; 2017e).

Los productos que tienen una mayor frecuencia de uso pertenecen a la tradición positivista y técnica:

- Comparación oral o escrita (5.4%): “Oriente a los estudiantes para que identifiquen semejanzas y diferencias entre las culturas presentadas [Mesoamérica y otras culturas del México antiguo]” (SEP, 2017e:202).
- Los cuadros sinópticos (4.1%) muchas veces se convierten en auxiliares de una exposición: “Elabore, con el grupo, un esquema acerca de los hechos más relevantes del Porfiriato y la Revolución mexicana” (SEP, 2017c:322).

- Las líneas del tiempo (3.8%) por lo general se ubican en el tema *Panorama del periodo*: “Elabore con el grupo una línea mural de la segunda mitad del siglo XX a nuestros días, dividida en décadas. Conforme se vayan abordando los temas del eje, la línea se completará con diferentes acontecimientos y procesos económicos, políticos, sociales y culturales” (SEP, 2017e:198).

Como excepción a la regla algunos productos contienen rasgos de la tradición humanista y práctica:

- Preguntas que ofrecen la oportunidad de diversificar las respuestas (2.5%): “(...) ¿por qué es importante que los ciudadanos participen de manera activa en su sociedad?, ¿qué responsabilidades tienen los ciudadanos mexicanos con su país?, ¿en qué forma los ciudadanos mexicanos podrían actuar para construir una mejor nación?” (SEP, 2017e:195)
- Búsqueda de información abierta (1.9%, sin productos en primaria): “Respecto al tema ‘Pasado-presente’, considerando que los conflictos armados, las guerras y las revoluciones fueron procesos centrales en la historia de los siglos XIX y XX, organice al grupo en equipos y solicite que busquen noticias sobre problemas bélicos internacionales actuales” (SEP, 2017e:191).
- Intercambio de nuevas ideas a través del debate (1.6%, sin productos en primaria): “Organice un debate sobre la apertura en los medios de comunicación y su relación con el proceso de democratización que ha vivido nuestro país en las últimas décadas” (SEP, 2017e:213).

El 12.9% de los productos exigen más compromiso y creatividad por parte del estudiante. Además de que en muchos casos hay que hacer una planificación previa, el desarrollo de las acciones suponen una mayor intervención y autonomía.

Cuadro 8. Productos de aprendizaje relacionados con la construcción del conocimiento. Programas de estudio 2018.

PRODUCTOS	PRIMARIA	SECUNDARIA	TOTAL
Texto de opinión	2	3	5
Texto de análisis	–	1	1
Lectura de imágenes y planos)	4	17	21
Entrevista	3	5	8
Ejercicio de metacognición	3	3	6

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2017b; 2017c; 2017d; 2017e).

Todas las evidencias de aprendizaje de esta categoría conciernen a la tradición humanista y práctica:

- Más de la mitad de los productos conllevan la lectura de imágenes o planos (6.6%): “[UCA. Campos de concentración y exterminio] Hacer análisis históricos de las imágenes disponibles (personajes que aparecen, actores sociales, espacios, objetos, posibles emociones, ambiente, paisaje)” (SEP, 2017e:192).
- “Presente a los estudiantes diversas imágenes acerca del encuentro de dos mundos y promueva el análisis a partir de preguntas como: ¿dónde están?, ¿quiénes están?, ¿cómo son sus expresiones?” (SEP, 2017d:329).
- Los resultados de las entrevistas (2.5%) se combinan con otros productos: “[UCA. La década de 1960. Progreso y crisis] Pida la realización de entrevistas a mexicanos de esa época para indagar en qué ha cambiado México y en qué es igual” (SEP, 2017e:212).

- “[UCA. Yo también tengo una historia] • se entrevista con abuelos, tíos y padres para que le cuenten de dónde viene su familia, a qué se han dedicado a lo largo del tiempo, qué características describirían mejor a su familia” (SEP, 2017b:317).
- Un producto más implica la confección de textos de opinión o análisis (1.9%): “[Los principales obstáculos al cambio en México] Solicite que, para responder, elaboren una reflexión personal sobre aquello que les gustaría cambiar en México” (SEP, 2017e:217).

Aunque la diversificación es notoria (hasta 35 productos diferentes), predominan siete evidencias de aprendizaje que congregan el 60.4% del total, en una colección donde sobresalen cinco que promueven la reproducción de información disciplinar (48.4%). Esta tendencia es una prueba de hacia dónde se decanta el programa de historia (tradicción positivista y técnica).

4. Para terminar

Un currículum basado en la investigación es incompatible con un temario extenso o con el estudio de los principales periodos históricos de México y el mundo. Los únicos aportes del programa se supeditan al eje *Construcción del conocimiento histórico* y a las UCA (tradicción humanista y práctica), pero en la totalidad impera la necesidad de *Adquirir conocimientos históricos válidos por sí mismos y capacidades intelectuales a través del dominio de los contenidos disciplinares* (tradicción positivista y técnica). En esta superposición de enfoques también se observan una serie de inconsistencias que no favorecen la transformación de la práctica.

En el discurso de la reforma se asegura que la renovación de los ambientes de aprendizaje requiere “(...) que en las aulas se propicie un aprendizaje activo, situado, autorregulado, dirigido a metas, colaborativo y que facilite los procesos sociales de conocimiento y de construcción de significado” (SEP, 2017a:40). Sin embargo, en el programa de historia más de la mitad de los aprendizajes esperados conllevan la recepción de datos objetivos, la tercera parte de las preguntas que guían los temas implican el uso del pensamiento convergente y la obtención de respuestas idénticas, un buen número de actividades son cerradas, dirigidas por el docente y casi todas se reducen a repetir o reorganizar información.

De igual forma, la propuesta metodológica no permite la construcción de nociones y procedimientos ni su transferencia para reconocer, explicar y argumentar problemas e interrogantes en diferentes escalas temporales y espaciales, comprender el presente y participar de manera informada en la solución de los retos que afronta la sociedad, ser consciente de su aprendizaje, desarrollar la convivencia democrática e intercultural o cuidar el patrimonio natural y cultural como parte de su identidad nacional y como ciudadano del mundo, tal y como establecen los propósitos generales del programa de historia (SEP, 2017:383). Así pues, queda demostrada la incompetencia de la SEP y de los especialistas en didáctica para hacer válidas las finalidades y los principios pedagógicos que estructuran el currículum.

Lamentablemente, no se vislumbra un futuro esperanzador. A la simulación y al falso consenso que caracterizó al proceso de consulta sobre el modelo educativo (Abellán, 2016), se le ha de agregar la escasa pertinencia de la formación inicial y de la capacitación de los docentes en servicio (SEP, 2018). Sin duda, la cultura escolar y el peso de la tradición, entendidas como los conocimientos e ideas que los profesores de historia han adquirido a través de la experiencia y del aprendizaje por observación (Slekar, 1998), imposibilitan cualquier innovación que provenga de las autoridades educativas y más todavía, cuando se trata de orientaciones didácticas uniformes, obligatorias, incongruentes, inciertas y teóricas. Por eso, la mayoría de los maestros van a continuar enseñando como siempre han hecho.

Bibliografía

- Abellán, J. (2015).** *La reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de la historia. Un estudio de caso en la formación inicial del profesorado en el sistema educativo mexicano.* Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Abellán, J. (2016).** El modelo educativo 2016, entre la simulación y el falso consenso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(3), 45-84.
- Anijovich, R. & Mora, S. (2010).** *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula.* Buenos Aires: Aique.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1983).** *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas.
- Benejam, P. (2011).** Cómo enseñar geografía en educación básica. En Secretaría de Educación Pública. *Los retos de la Geografía en Educación Básica. Su enseñanza y aprendizaje* (53-85). México: SEP.
- Bloom, B. S. (1974).** *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales.* Buenos Aires: El Ateneo.
- Canals, R. (2005).** *L'argumentació en l'aprenentatge del coneixement social.* Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Carretero, M., Pozo, J. I. & Asensio, M. (1997).** Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia. En Carretero, M.; Pozo, J. I. & Asensio, M. (Comps.). *La enseñanza de las ciencias sociales* (211-239). Madrid: Visor.
- Del Carmen, Ll. M. (1993).** *La planificación de ciclo i curs.* Barcelona: ICE y Graó.
- Gimeno, J. (2007).** *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.
- Huber, M. (2004).** La situación problema como facilitador de la actividad del profesor de historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, 29-38.
- Morón, F. (2015).** La importancia de hacer buenas preguntas a nuestros alumnos de la ESO. *Revista Arista Digital*, 54, 1-12.
- Prats, J. & Santacana, J. (2001).** Principios para la enseñanza de la historia. En J. Prats (Coord.). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora* (13-33). Mérida: Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Ramírez, R. (1949).** *La enseñanza de la historia.* México: Biblioteca de Educación.
- Rozada, J. M. (1997).** *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (guía de textos para un enfoque crítico).* Madrid: Akal.
- Santisteban, A. (2009).** El conocimiento de lo social. En Santisteban, A. *Programa de doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales.* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Santisteban, A. (2010).** La formación en competencias del pensamiento histórico. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 14, 34-56.
- Shemilt, D. J. (1987).** El proyecto 'Historia 13-16' de 'Schools Council': pasado, presente y futuro. En AA.VV. *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado* (173-207). Madrid: MEC.
- Secretaría de Educación Pública (2012).** *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Cuarto grado.* México: SEP.
- SEP (2017a).** *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación obligatoria.* México: SEP.
- SEP (2017b).** *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria. 4º. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.* México: SEP.
- SEP (2017c).** *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria. 5º. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.* México: SEP.
- SEP (2017d).** *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria. 6º. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.* México: SEP.
- SEP (2017e).** *Aprendizajes clave para la educación integral. Historia. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.* México: SEP.

SEP (2018). *Convocatoria Nacional para el registro en la oferta de cursos en línea. "Colección de Aprendizajes Clave". Educación Básica.* Disponible en <http://www.sepyc.gob.mx/documentacion/Convocatoria19cursos.pdf>

Slekar, T. D. (1998). Epistemological Entanglements: Preservice Elementary School Teachers' 'Apprenticeship of Observation' and the Teaching of History. *Theory and Research in Social Education*, 26(4), 485-507.

Notas

¹ Los aprendizajes esperados son “[...] un descriptor de logro que define lo que se espera de cada estudiante” (SEP, 2017a:655).

² En la tesis doctoral *La reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de la historia. Un estudio de caso en la formación inicial del profesorado en el sistema educativo mexicano* (Abellán, 2015) se puede encontrar una descripción detallada de las tradiciones científicas, historiográficas y curriculares.

³ Si el tiempo de aplicación de una UCA oscila entre las 10 y 15 horas se va a producir un problema: hacer rendir las 40 horas anuales de 4° a 6° de primaria, las 80 de 1° o las 160 de 2° y 3° de secundaria.

⁴ “[...] conjunto de actividades secuenciadas, estructuradas y articuladas en tres momentos (inicio, desarrollo y cierre), con una intención educativa, se desarrollan en diferentes contextos teniendo como referente el enfoque de la asignatura” (SEP, 2012:430).

⁵ La diferencia entre el número de actividades (297) y productos (318) se debe a que en las UCA hay una fase en la que se solicitan productos parciales y no siempre coinciden con los que se constatan en la fase de desarrollo.