



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO  
FACULTAD DE HUMANIDADES**

**LICENCIATURA EN HISTORIA**

**T E S I S**

**El tiempo histórico en el libro de texto de bachillerato de la Universidad  
Autónoma del Estado de México edición 2018**

Que para obtener el título de:  
**Licenciado en Historia**

Presenta:  
**Lisandro Paulino Becerril González**

Asesora:  
**Dra. Graciela Isabel Badía Muñoz**

Co-asesora:  
**Dra. Rosa María Hernández Ramírez**

**Toluca, Estado de México, 2020.**

# ÍNDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1: Construcción teórico-referencial para pensar históricamente desde el estudio del tiempo</b>	
<b>.....</b>	<b>6</b>
1.1 ¿Qué es pensar históricamente? .....	6
1.2 ¿Qué es el tiempo? .....	8
1.3 ¿Cómo estudiar el tiempo y su relación con lo histórico? .....	11
1.4 Relación entre la Historia y el tiempo.....	12
1.5 El tiempo lineal .....	13
1.5.1 Objetivos del tiempo lineal.....	16
1.6 El tiempo denso o kairológico.....	18
1.6.1 Pasado, presente y futuro, más que tiempos gramaticales.....	19
1.6.2 El tiempo como regla, como recurso y como poder.....	23
1.6.3 ¿Qué conceptos podemos encontrar en el tiempo kairológico?.....	25
1.6.4 La memoria como espacio de Kairós.....	27
1.6.5 Objetivos del tiempo denso o kairológico.....	28
1.7 La Enseñanza de la Historia.....	31
1.8 Consecuencias de la enseñanza de la Historia.....	37
1.9 La enseñanza de la Historia como objeto de estudio de la disciplina histórica.....	42
1.10 El estudio del tiempo histórico en el aula.....	45
<b>Capítulo dos: El tiempo histórico en el libro de texto de bachillerato de la Universidad Autónoma del</b>	
<b>Estado de México, edición 2018 y sus versiones 2006 y 2013. ....</b>	<b>57</b>
2.1 El libro de texto como materialidad para el estudio del tiempo histórico .....	57
2.2 Modelo conceptual para el análisis del libro .....	64

2.2.1 Era.....	68
2.2.2 Edad.....	69
2.2.3 Sucesión.....	69
2.2.4 Permanencia.....	70
2.2.5 Continuidad.....	71
a) Continuidad con sentido de duración.....	72
b) Continuidad con sentido de cambio.....	72
2.2.6) Cambio.....	72
a) Cambios de ritmos variable.....	73
b) Cambios progresivos.....	74
d) Cambio con sentido de permanencia.....	75
2.2.7) Duración.....	75
a) Duración corta.....	76
b) Duración media.....	76
c) Duración Larga.....	77
2.2.8) Periodización.....	77
2.2.9) Causalidad.....	78
2.2.10) Simultaneidad.....	79
a) Contemporaneidad de tipo geográfico.....	79
b) Contemporaneidad generada por contacto.....	80
2.2.11) Empatía.....	80
<b>2.3 Análisis de los tres libros de libro Historia de México: siglos XIX-XXI (edición 2006, 2013 y 2018)</b>	<b>81</b>
.....	<b>81</b>
2.3.1 Módulo 1 (edición 2006, 2013 y 2018).....	90
2.3.2 Módulo 2 (edición 2006, 2013 y 2018).....	103
2.3.3 Módulo 3 (edición 2006, 2013 y 2018).....	123
2.3.4 Módulo 4 (edición 2006, 2013 y 2018).....	133
2.4 Reflexiones Finales.....	156
2.4.1 Lo que sí encontramos.....	157

2.4.2 Lo que no tiene.....	159
2.4.3 Que debería de tener.....	167
<b>Fuentes .....</b>	<b>172</b>
Bibliográficas:.....	172
Hemerográficas:.....	178
Orales: .....	180
<b>Anexos .....</b>	<b>181</b>
Anexo 1 .....	181
Anexo 2 .....	182
Anexo 3 .....	185

## **Introducción**

Cuando tuvimos la oportunidad de estar frente a un grupo no sabíamos cómo enseñar Historia, lo que hacíamos en el mejor de los casos era imitar al mejor profesor que hayamos tenido, pero nos resultaba difícil, porque el público eran bachilleres y no estudiantes de la licenciatura. Luego entonces, consultamos el libro en el que se apoyaban los docentes para tener una guía durante la clase, el contenido fue lo primero que llamó nuestra atención. Algunos de los problemas saltaron a la vista desde la primera revisión del material.

De lo anterior, adquirimos consciencia de que en el aula de clase es el lugar donde se comparten, refuerzan, omiten o cambian los discursos históricos. En ese espacio escolar se emite un discurso histórico el cual involucra muchos elementos. Es por eso que escogimos el libro de texto de la asignatura de Historia de México, principalmente de la edición 2018 para poder ayudarnos a acercarnos a una realidad socio-educativa que influyen en el pensamiento histórico.

¿Cómo enseñar historia? Esta es la pregunta de la que se desprende cada uno de los apartados, fuentes y conclusiones de este texto. Dicha interrogación no sólo debe ser tratada desde la didáctica de las Ciencias social, sino desde la didáctica especializada de la disciplina, a través de la mirada teórica y metodológica de la Historia de la Educación se puede describir el quehacer de un Historiador, pero extrañamente somos casos aislados los estudiantes que estamos interesados sobre este tema en la academia de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México.

A diferencia de lo sucedido en nuestra Facultad, existen otros espacios académicos hispanoparlantes donde esto no es así. Por ejemplo, en la Escuela de Educación la Universidad de

Barcelona o en la Complutense de Madrid hay seminarios de licenciatura y posgrado dedicados al estudio del oficio de historiar aplicado a la enseñanza, lo mismo pasa en Colombia en la Universidad Pontificia Javeriana, en Argentina en la Universidad de Morón y en la Universidad de los Andes en Chile en América Latina. En todas ellas se han logrado ya consolidar escuelas especializadas donde dialogan expertos en pedagogía con los Historiadores y de esta manera han redimensionado la importancia de la Historia como disciplina.

El pensar históricamente conlleva diferentes capacidades, como la empatía, conciencia, que sea capaz de relacionar el pasado con el presente, nociones históricas, pero sobre todo tiene su base en una conciencia de la temporalidad. Nuestra idea del tiempo está íntimamente ligada con la concepción de la Historia. Es por eso que partimos de la idea del tiempo histórico para poder describir el libro de texto, que a su vez se conjugó con un modelo conceptual propuesto desde la didáctica de la Historia, la cual, más adelante la mencionaremos.

Como punto de partida es importante hacer algunas reflexiones a manera de introducción sobre el tiempo histórico. Vale precisar que el tiempo es un concepto polisémico, además es complejo por tener que auxiliarse de otros conceptos para ser entendido, a esto se le denomina un metaconcepto. Este no se reduce a una simple cronología, es más que una fecha o un dato, es el proceso de construcción que implica entrelazar conceptos con el devenir, duración, cambio, permanencia y continuidades.

La idea que utilizamos para poder explicar el tiempo histórico se estructura en la bidimensionalidad. El primero tiene que ver con Cronos, este posee características temporales como la datación, ubicación, secuenciación, se le adjudican conceptos de tiempo básicos. Por otro lado, esta Kairós, involucra nociones de simultaneidad, causalidad, empatía, continuidad, o ritmos, asimismo se ve caracterizado en las experiencias del tiempo.

El estudio se abordó a través de la Historia de la educación. Esta tiene por objetivo la realidad educativa en su acontecer histórico, lo que implicaría estudiarla a través de su contexto para así darle un sentido al fenómeno estudiado. Por consiguiente, al ser el libro de texto una herramienta para la enseñanza de la Historia que contiene historicidad, (Guichot, 2006; 12), debido que se ve inmerso en un proceso y paradigma educativo, puede ser un objeto de estudio.

El supuesto de esta investigación consistió en que sí podemos sugerir un esquema que ayude a describir el tiempo histórico en el libro de texto de bachillerato de historia, rebasando las concepciones cronológicas, se puede tener incidencia en su concepción de la historia más que como un conjunto de fechas y datos.

Las teorías en las que sustentó esta investigación son la Historia de la Educación y la Didáctica de la Historia. La primera como línea que nos permite ver todo el corpus educativo como objeto de historización. La segunda plantea ser ese puente entre la historia académica y las formas de enseñar de esta en las aulas.

En consonancia con lo anterior, mi pregunta original fue la siguiente: ¿Cómo se ha escrito el tiempo histórico en el libro de texto edición 2018 de bachillerato de la UAEMéx? A su vez, se desprendieron otras que eran básicas como puntos teóricos-referenciales, como lo fueron ¿Qué es pensar históricamente?, ¿Qué es el tiempo?, ¿Cómo estudiar el tiempo y su relación con lo histórico? y algunas nociones sobre las relaciones entre la Historia y el tiempo.

Las anteriores dudas fueron guías para una parte de la construcción del primer capítulo, sin embargo, estas eran desde la disciplina histórica, faltaba otra parte, la educativa. En este sentido, miramos a la didáctica especializada de la misma a través de interrogantes sobre ideas generales de la enseñanza de la Historia, ¿Puede la enseñanza de la Historia ser objeto de estudio de la

disciplina? y lo particularizan en ¿Cómo estudiar el tiempo histórico en el aula?, estas fueron la otra parte que complementaron el primer capítulo.

Para dar respuesta a la pregunta y a las otras que se verán más adelante, es preciso hacerlo desde dos ángulos, uno es desde los historiadores investigadores que la han trabajado desde la didáctica especializada de la Historia ejemplo de ello en México son Luz Elena Galván Lafarga, Belinda Arteaga, Siddharta Camargo, Sebastián Pla, Mireya Lamonedá, Díaz Barriga, Lorena Llanes, o en España Ángel Blanco Rebollo, Mario Carretero, Manuel Montanero y los que son referencia de este tema Joan Pagès, Joaquín Prats y Antoni Santisteban, entre otros. Los segundos lo hacen desde la mirada de la construcción del tiempo y su epistemología, entre ellos figuran: Norbert Elias, J. Whitrow o Guadalupe Valencia, R. Koselleck y J. Cristiano.

Finalmente, para el segundo capítulo, no sólo queríamos saber sobre el tiempo histórico y cómo poder estudiarlo en el aula de bachillerato, sino que quisimos hacer un acercamiento al buscar describir el tiempo histórico en el libro de texto de bachillerato.

Para esta breve explicación primero nos interrogamos si en la enseñanza de la Historia el libro de texto podría fungir como un objeto de estudio. Posteriormente desde la didáctica de la Historia tomamos como base el modelo de análisis de libros de texto, que plantea en su tesis doctoral Ángel Blanco Rebollo, para el acercamiento al material.

Consideramos indispensable señalar que el seguimiento del proceso de esta investigación es resultado de un trabajo colegiado, que fue supervisado por las directoras del Seminario de Historia y Educación, la Doctora Graciela Isabel Badía Muñoz y la Doctora Rosa María Hernández Ramírez. De igual forma, agradecemos, la oportunidad que nos brindaron nuestras asesoras para



asistir al curso con la doctora María Noel Mera, sobre la enseñanza de la Historia. El cual fue crucial para el desarrollo de varios puntos en este trabajo.

Agradecemos haber sido recibido en el claustro de la comunidad de la Facultad de Humanidades y en específico en la licenciatura en Historia, ya que mis maestros no solo nos guiaron, sino que nos acompañaron.

Es relevante comentar que, durante nuestro proceso de formación en el seminario, los avances fueron supervisados por quien fuera mi lectora, la Maestra Margarita Enríquez Sánchez, ya que sus observaciones nos permitieron detectar omisiones, reinterpretar las lecturas y organizar información, nuestro más sincero agradecimiento.

# **Capítulo 1: Construcción teórico-referencial para pensar históricamente desde el estudio del tiempo**

En este capítulo se presenta una selección de obras cuyos autores, han trabajado algunos aspectos de la temática, y nos han aportado elementos teóricos-conceptuales y metodológicos que nos permitieron construir una aproximación al tiempo histórico desde la Historia y la didáctica especializada de la misma.

Como punto de partida, es importante hacer algunas reflexiones para después entrar de lleno en las preguntas que estructuran este capítulo. Por ejemplo, la idea que tenemos de la Historia se relaciona con la que poseemos del tiempo histórico, es por eso que esta revisión de autores, se nos hizo básica para particularizar la temporalidad de la disciplina, primero desde la Historia y la Sociología, y segundo desde las Didácticas especializadas en la materia.

Una de las ideas que explicaremos en esta primera parte serán las características del tiempo histórico que rebasan a la ubicación, o que lo han llevado a identificarse con la cronología. En el que el pasado se hace funcional a través de la memoria o el recuerdo, el único momento del que tenemos certeza tangible, el pretérito y el devenir se moldean de acuerdo a los intereses del ahora. Pero antes de llegar a nuestra metodología de cómo estudiar el tiempo histórico veremos algunas de las ideas que hay acerca de el, desde la Historia.

## **1.1 ¿Qué es pensar históricamente?**

¿Aprenderse los nombres de héroes y fechas importantes en la Historia es Pensar Históricamente?

Si nuestro objetivo es argumentar que la disciplina no es una sucesión de eventos inconexos, que

no tiene porqué ser siempre expositiva, y que tiene que ser significativa, valdría la pena preguntarnos ¿Cuál es la mirada que escogeremos tomar?, Elías Palti se interroga lo siguiente:

Así como la enseñanza de las matemáticas, por citar un ejemplo clásico, toma su sentido de una meta que trasciende la simple transmisión de conocimientos particulares (introducir en los estudiantes el hábito del razonamiento lógico), también la enseñanza de la historia encontraría su objeto último en el desarrollo de una competencia específica: del “pensar históricamente (s/a, 27).

El pensamiento histórico de acuerdo a Neus, Pagès y Santisteban incluye el aprendizaje de capacidades para la empatía y la narración histórica. Los mismos autores sugieren que el desarrollo del pensamiento histórico, supone, al mismo tiempo el de la conciencia histórica (2011; 224). Los tres autores enfatizan que como primer paso para pensar históricamente se tiene que “desarrollar una conciencia de la temporalidad, una conciencia histórica, que relacione pasado con presente y se dirija al futuro” (Neus, Pagès y Santisteban, 2011; 224). En segundo lugar, desarrollar habilidades como la imaginación histórica y la empatía histórica. Por su parte Sebastián Plá lo define como lo siguiente:

La acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad y se representa en una forma escriturística particular (...) 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 (2005; 24, en Plá y Perez, 2013; 16).

Pagès argumenta que entre las finalidades más importantes de la enseñanza de la Historia está el formar el pensamiento crítico en los estudiantes como parte de una creación ciudadana, para que

ellos puedan interpretar las distintas realidades que le rodean, así como gestionar mejor su devenir (Pagès, 2009 en Neus, Pagès y Santisteban, 2011; 224).

Cerrando este inciso para el pensar históricamente y el lograr la conciencia de los estudiantes como actores de devenir se requiere saber estructurar el tiempo histórico reflexionando desde una complejidad que se puede sintetizar en esquemas conceptuales, que, si bien advierte Pla que el pensar históricamente no se adquiere de manera progresiva. Sin embargo, si pensamos que un esquema pudiera ser una guía para una mejora en la enseñanza de la disciplina desde el tiempo histórico.

## **1.2 ¿Qué es el tiempo?**

Para G. J. Whitrow, “El tiempo es una característica de la experiencia humana” (1990; 17), porque es una forma de adaptarnos a la Tierra, y aunque nuestra percepción del tiempo es innata, se va desarrollando como una de nuestras necesidades sociales.

Asimismo, el mismo autor considera que el tiempo es “una característica fundamental en la experiencia humana, pero no existen pruebas de que tengamos un sentido especial del tiempo, como lo tenemos de la vista, del oído, tacto, gusto u olfato” (1990; 17). Esta matización del concepto se expresa del tiempo como una construcción social. Pero hasta este punto no define de qué tipo de tiempo se está abordando. Porque, si bien el *tiempo físico* tiene como parámetros fenómenos repetitivos de la naturaleza estos son conceptualizados con el objetivo de ser instrumentos.

Por su parte, Norbert Elías considera el tiempo como un producto de la síntesis de la experiencia humana, es el fruto de una “facultad específica para sintetizar (...) que se activa y estructura a partir de la experiencia” (Norbert, 1898; 47), muestra al tiempo como una construcción cultural,

producto de un proceso de síntesis de conocimientos humanos con el objetivo de poder guiarse en el mundo. En palabras del autor:

La constatación de posiciones cambiantes en la secuencia de acontecimientos físicos en el cielo o en la Tierra no fue realizada por sí misma, sino que se utilizó como indicador para que los hombres supieran cuándo debían emprender ciertas actividades sociales y cuánto tiempo debían durar estas (Norbert, 1989; 116).

Las ideas de Norbert Elías tienen relación con Whitrow, ya que muestra que esta conciencia del tiempo no solo es producto de la sociedad industrial, sino que “el concepto de tiempo debió desarrollarse a través de la experiencia, en un largo proceso de aprendizaje, que abarca generaciones” (1989; 48).

Asimismo, Whitrow explica que la importancia del tiempo en la vida de las personas, tiene que ver con el contexto, esto se afianza con lo que argumenta Norbert Elías, debido a que particularmente en las sociedades industrializadas el tiempo ejerce cierta presión, representada por relojes, calendarios, horarios de trabajo y de transporte. A lo que nos ha llevado, siguiendo a Norbert Elías a “la siempre despierta compulsión de preguntar por el tiempo” (1989; 32). Y cómo no darle entonces dicha jerarquía al tiempo si está muy presente en nuestra vida.

Para Guadalupe Valencia el tiempo es “antes que una ilusión es el fruto de una larga construcción social de un enorme nivel de complejidad” (2007; 26), al igual que Norbert y Whitrow, considera que este es un producto socio-cultural. Del mismo modo lo concibe como aquel que se “construye en la diferencia, en la diferencia entre el puro suceder y el acontecimiento apropiado, entre la medida del tiempo y su experiencia entre el tiempo del mundo (...) y el tiempo del mundo de la vida” (2007; 2). La autora caracteriza el tiempo como algo dual, como una bifurcación, idea que desarrollaremos más adelante.

En la concepción de Koselleck podemos ver uno de los ejemplos de la bifurcación, porque él sugiere que el tiempo es el campo de estudio para comprender los cambios y permanencias en la Historia, el cual está “vinculado a unidades políticas y sociales de acción, a hombres concretos que actúan y sufren, a sus instituciones y organizaciones” (2002; 14).

Koselleck considera que para poder responder a la pregunta acerca de qué es el tiempo histórico es necesario entrar en el ámbito de la teoría de la Historia, porque en ocasiones se debe de pensar no sólo como algo cronológico, sino más allá de.

Menciona que la interpretación de las fuentes lleva a dar por hecho el conocimiento del tiempo, pero no nos cuestionamos, ni mucho menos damos respuesta a la naturaleza epistemológica dentro de las fuentes del mismo, “Pues las fuentes del pasado nos informan acerca de los hechos y pensamientos, planes y resultados, pero no lo hacen de modo inmediato acerca del tiempo histórico” (2002; 13).

El mismo autor comenta algunos puntos que se deben de tomar en cuenta para poder comprender el concepto. Sostiene que la cronología, no es el tiempo histórico, sino una parte de él, definiéndola como “-en tanto que ciencia auxiliar- responde a preguntas para la datación en la medida en que remite los numerosos calendarios y medidas del tiempo que se han dado en el curso de la historia” (Koselleck, 2002; 13).

En síntesis, este breve recorrido por algunos autores, nos ha llevado a pensar el tiempo como producto de un proceso histórico, y que su relación principal con la cronología tiene que ver con ese mismo proceso, puesto que se relaciona más con relojes, calendarios y fechas. Sin embargo, poco se le vincula con lo que Guadalupe Valencia ha denominado la bifurcación del tiempo, donde este tiene más matices con que relacionarse.

Es por eso que los siguientes apartados se expondrán algunas ideas sobre el tiempo, ampliando la concepción de cronología a conceptos que dan otra idea de la temporalidad, pero lo primero que habría que rescatar de este apartado es que el tiempo es una creación del hombre, por tanto, es subjetiva, llámese calendarios, horas, días, o conceptos como memoria, olvido, cambio o permanencia.

### **1.3 ¿Cómo estudiar el tiempo y su relación con lo histórico?**

La idea de la bifurcación o dualidad la explicaremos en este apartado, después de definir al tiempo empezaremos por uno de las primeras ideas para su acercamiento. Lo que tendremos que entender en un principio es a dividir al tiempo de acuerdo a dos categorías que propone Guadalupe Valencia, estudiar al tiempo desde Cronos y Kairós. El primero como un tiempo general y el segundo como “tiempos” dentro de esta generalidad; “la existencia de una categoría general, el Tiempo, y de categorías particulares sobre los rasgos temporales asociados a los diversos objetos distinguibles en la realidad” (2007; 34).

Si bien Valencia no fue la única en sugerir que se dividiera el estudio del tiempo, sí planteó mejores estrategias. Norbert Elías ya había nombrado a uno como “tiempo de la física” y al otro como “tiempo de la humanidad”. El primero es el tiempo como un hecho “objetivo de la creación natural”, y el segundo “se basa en la peculiaridad de la conciencia humana (...) subyace como condición de toda experiencia humana” (1989; 14).

El tiempo físico lo caracterizó Norbert como necesario para ubicar en una secuencia un flujo continuo de acontecimientos. Pero el otro tiempo es explicar lo que significaron estos sucesos, y lo denominó como “simbolización” (1989; 86-87).

La propuesta de Guadalupe Valencia para dividir el tiempo la consideramos útil para un primer acercamiento para la idea del tiempo, porque podemos encontrar textos sobre la cronológica y la vinculación con los objetos que de ella se desprenden, así como textos sobre la dialéctica de los tiempos (pasado, presente y futuro), lo que representa el tiempo, este como poder, o su relación con la historia. Cronos y Kairós, es una propuesta metodológica para entender mejor entenderlo.

#### **1.4 Relación entre la Historia y el tiempo**

La relación que hay entre la historia y el tiempo la podemos ejemplificar cuando nos referimos a que algo ya es historia. Es decir que lo que alguna vez fue presente, ahora es pasado. Entonces lo histórico “no existe hoy y tampoco es susceptible de volver a existir” (Zuluaga, 2005; s/p).

Por otro lado, hay sucesos que no son tan efímeros y que sus efectos aún se pueden percibir. Podemos catalogarlos como aquellos hechos que ya fueron pero que por otro lado no desaparecieron del todo, sino que **permanecieron**.

Beriain por su parte hace notar que su concepción de la Historia está muy relacionada con su visión del tiempo: “La historia no aparece como una flecha que avanza, disparada por la acción humana, siempre hacia adelante a la misma velocidad, sino que como es el caso del tiempo moderno, algo que comienza a ser claramente visible a partir del siglo XVIII la arritmia sustituye al ritmo” (2005; 467). Entonces la visión de la historia tiene relación con la visión del tiempo.

Al entender que los tiempos pasado, presente y futuro no son simples denominaciones sino tiene una carga conceptual, podemos verlos como un puente que conecta pasado con futuro o una puerta entre las dos mismas temporalidades ya mencionadas, al primero le denomina Beriain “continuidad” y la segunda “dis-continuidades”.



El tiempo también es una construcción histórica, producto de una “facultad específica para sintetizar” (Norbert; 1989, 47), este se construye desde nuestra experiencia. Esta facultad nos permite orientarnos:

Para nosotros «tiempo» es un concepto de un alto nivel de generalización y síntesis, que presupone un acervo de saber social muy grande sobre métodos de medición de secuencias temporales y sobre sus regularidades. En un estadio anterior, es claro que los hombres no poseían este saber y no porque fueran menos «inteligentes», sino porque este saber, por su naturaleza misma, necesitaba un mayor espacio de tiempo para desarrollarse (Norbert, 189; 50).

Pero nuestra percepción actual del tiempo tiene mucho que ver con la Historia y sus materiales de medición, porque lo que empezó con los movimientos de la luna, las estaciones o los tipos de mareas, llegó a cambiar con los procesos de urbanización, mecanización y comercialización, a lo que Norbert Elías sugiere como una dependencia de los instrumentos de factura humana (1989; 52).

Luego entonces la concepción que tenemos del tiempo es histórica, en el sentido que es producto de un alto nivel de síntesis, el cual lo podemos ver ejemplificado en los instrumentos de medición, de pasar de medir a través de las posiciones del sol o estaciones del año, a números, e incluso el mismo uso del lenguaje habla de un proceso histórico del tiempo.

### **1.5 El tiempo lineal**

Denominaremos a este tipo de nivel conceptual temporal como primario, porque es un primer acercamiento al tiempo. Como primera característica podemos denominar que tiene una “función de nomenclátor de los hechos” (Zuluaga; 2005; s/p). Partiendo que la Cronología es una forma que

adopta el tiempo en el trabajo historiográfico. Francisco U. Zuluaga considera que esos nomenclátors, son instrumentos de medida del objeto, no la cosa misma.

El primer viaje de Cristóbal Colón condujo al descubrimiento de América el 12 de octubre de 1492: en esta fecha la expedición llegó a la isla de Guanahani (...) En el viaje de vuelta, debido a una tempestad, las dos carabelas que regresaron se separaron: la Pinta, al mando de Martín Alonso Pinzón, llegó a Bayona (Galicia) en febrero de 1493; la Niña, donde iba embarcado Colón, terminó arribando a Lisboa a comienzos de marzo (Gil, Rodríguez y Varela, 2006; 10).

Como podemos observar en el anterior ejemplo, el uso de fechas es el nomenclátor o herramienta que permite enlazar y darles un orden a los sucesos, asimismo nos permite datar y ubicar. Sin embargo, es un primer nivel del tiempo histórico, es elemental porque nos ayuda a ubicar, y solo es una característica de la temporalidad, más adelante explicaremos algunas otras.

Pero la concepción lineal de la historia no solo tiene que ver con los instrumentos, sin con otras ideas. Jaume Aurell, considera que los inicios de la concepción del tiempo lineal si bien comienzan con la percepción cristiana, es en la Edad Media, donde se empieza a institucionalizar y unificar (2013; 98). Y no se entenderá a la casualidad que posteriormente usarán los parámetros cristianos para la “creación del tiempo civil”.

Con el establecimiento de regular los tiempos para las oraciones en los conventos. Se les conoció como “horas canónicas” las cuales seguían el “sistema de las horas estacionales: maitines antes del alba, primas a la salida del sol, tercias a las 3, sextas a las 6, nonas a las 9, vísperas a las 11” (Whitrow, 1990; 144). Si bien este tipo de medida del tiempo era exclusiva de los conventos, la religiosidad obligaba a los devotos a tener que participar en los momentos de oración. Es por eso se elaboraron libros de oración, a los cuales se les denominó “Libros de Horas” que eran

aquellos “libros de oraciones compuestos para la devoción particular o familiar” (Whitrow, 1990; 144).

Este tipo de tiempo “cumple funciones coordinadoras e integradoras”, Norbert Elías agrega que sus orígenes se deben a sus usos prácticos, “es claro que para César era tarea del gobernante preparar un marco funcional para determinar y datar el tiempo para todos los actos públicos” (1989; 65). Es un tipo de tiempo que responde a necesidades civiles, que buscan homogenizar las actividades.

Tiene como objetivo la mera posición de hechos o de duración de los procesos, estos son únicos e irrepetibles (1989; 12). También el tiempo lineal para Elías cumple una mera función instrumental, como ejemplo podemos aludir, el año, mes u hora, que tienden a representar “únicamente a series continuas de acontecimientos de duración diversa” (1989; 88).

Porque una de las características de este tipo de tiempo es que es lineal y que la historia pasada no tiene relación con el presente. Valencia sintetiza a este tiempo como lo siguiente:

El tiempo es una síntesis simbólica, una construcción categorial de altísimo nivel de abstracción, que ha derivado, en nuestras sociedades, en variadas métricas temporales como son los calendarios (...) el reloj, el cronómetro y otros instrumentos (...) Se trata de un tiempo que puede ser caracterizado como el «tiempo de las máquinas» (2007; 51).

Entonces el tiempo físico es el que tiene como parámetros procesos de la naturaleza y astronómicos, es el que es la base de los sistemas de medición llámese calendarios, horarios, estaciones, días, entre otros. También denominado tiempo mecánico, que se encuentra en los relojes. Ya que se caracterizan por ser lineal y fluir.

Este tipo de tiempo busca medir, calcular y a través de su uso, las personas intentan controlar el acontecer o sus actividades. Aunque consideramos que el término apropiado para referirnos a este tiempo sería civil, porque los calendarios y la construcción de parámetros son invenciones sociales, que, si bien tienen sus bases naturales y astronómicas, y regulan las cuestiones sociales, por lo que seguiremos nombrándolo como lineal.

### **1.5.1 Objetivos del tiempo lineal**

Uno de los objetivos de esta revisión sobre el tiempo es mostrar cuáles son sus características y si algunas encajan con la manera en que se enseña Historia en las aulas de bachillerato, buscando cuáles serían posibles alternativas en la didáctica. Por eso no solo tendríamos que revisar las características, sino los objetivos de los tiempos, en este caso el lineal.

Norbert Elías al considerar que en el mundo en el que nos movemos es una construcción social, advierte sobre que los humanos al vivir en un mundo de símbolos ya no distinguimos entre estos y la realidad, el cuidado de matizar el tiempo de la naturaleza y el de la humanidad, debe ayudarnos para pensar este último como una multiplicidad.

Para pensar en los objetivos del tiempo lineal, y su relación con los relojes, tendríamos que regresar un poco a las formas en cómo este surge, ya que debemos su creación a una necesidad de coordinación de actividades, de orientación social y para regular la convivencia humana (Norbert, 1989; 12-13). Es por eso que el tiempo cronológico no tiene una intención mucho más allá de ubicación, datación u orientación, porque no pretende cumplir otras funciones.

¿Cómo el tiempo lineal a pesar de ser parte de lo mismo se superpone al tiempo kairológico? Entre los efectos del tiempo lineal, está que al tener un uso práctico puede representarse simbólicamente entre “leyes naturales”- medible y observable por la física y la matemática-,

condicionando el desplazamiento del tiempo social, para así convertirse en el prototipo del “tiempo”, como único (Norbert, 1989; 131).

El tiempo lineal al poder verse o tocarse a través de un reloj o cronómetros obtuvo una existencia. Las cosas, procesos o fenómenos, perdieron esa característica y se unificaron u homogeneizaron (Valencia, 2007; 26). Podríamos nombrar a este tiempo diacronía, porque nos permite ubicar a los hechos, “el tiempo cósmico envuelve al tiempo humano, y le sirve de marco de referencia, y de medida, para sincronizar todos los tiempos” (Valencia, 2007; 56).

El problema de la concepción lineal no solo afecta a la disciplina histórica, sino que abarca otras áreas, como la educativa. “Se cree persiste cierta tendencia a reproducir mecánicamente lo aprendido, fechas históricas y su orden cronológico separado en cierta medida de la comprensión de su esencia, en la que el positivismo y la preocupación por la documentación sigue teniendo vigencia” (Codazzi, 2003).

Koselleck define a uno de los instrumentos de este tipo de tiempo, a la cronológica, como “apenas una presuposición y no una determinación del contenido de aquello que podría denominarse ‘tiempo histórico’” (2002; 3). La considera una ciencia auxiliar, que solo tiene la intención, en la medida en que se le pregunten, de remitirse a calendarios y medidas del tiempo, los cuales se han creado y cambiado a lo largo de la historia.

Como la cronología tiene su referencia en la naturaleza, también podemos considerarla como el tiempo lineal, que busca ser un tiempo en común, el cual se calcula de una manera física y astronómica. Argumenta Koselleck “es un tiempo único y natural, es válido para todos los hombres de nuestro globo, teniendo en cuenta las estaciones del hemisferio opuesto y la diferencia variable del período del día” (2002; 13).

## 1.6 El tiempo denso o kairológico

Para continuar con la idea de la bifurcación, ya distinguimos el tiempo lineal, relacionado con la naturaleza, pero más con sus fines prácticos, es un tiempo más objetivo. El tiempo denso o Kairológico tiene que ver con otro tipo de características, entre una de ellas, es que no solo es un tiempo, sino que hay varios. Esto depende algunas veces de la percepción de los historiadores, e incluso para hablar de su mirada, no podemos generalizar como un enfoque único, porque dependerá de la corriente historiográfica en que se inserten. Zuluaga, menciona que el Tiempo Histórico es un intento de conceptualizar el Tiempo en que navegan los historiadores y sus objetos de estudio (2005; s/p).

Por su parte Valencia lo denomina “tiempo sociohistórico”, el cual no lo desliga de la cronología, porque permite fechar los hechos, pero si el tiempo natural es absoluto, verdadero y matemático, ¿Cómo es el tiempo kairológico, o los tiempos?

No parecen fluir de manera homogénea, como los del calendario y el reloj (...) [son] tiempos silenciosos, emancipados de aquellos otros que han sido domesticados por el trajín y el ruido persistentes de la vida que corre sin parar. [Vivimos no solo en tiempos naturales sino en] la del presente que parece ensancharse, la del tiempo en el que olvidamos, recordamos y prefiguramos nuevos mundos (Valencia, 2007; 62).

Zuluaga matiza que “la temporalidad de lo histórico radica en el **cambio**”, asociándolo con la **diacronía** (2005; s/p). Pero primero tendríamos que plantearnos qué es lo histórico, para después poder pensarlo como parte del tiempo. Pero esto nos llevaría a cuestiones complejas ontológicas.

Por su parte Enrique Florescano comparte esta visión, “su objeto es el cambio de la vida social” puesto que considera que la mayoría de los instrumentos para el acercamiento al pasado son detectores del cambio y la transformación (2010; 9).

Pero la prevalencia de un concepto o la diacronía por encima de la sincronía, no nos dejaría más que solo enfocarnos en percepciones de cambio y no de permanencia. Es por eso que así como uno de los preceptos para entender el tiempo es desde la dicotomía, Cronos y Kairós, la segunda sería estudiarlo desde el cambio y continuidad, “La dialéctica entre cambio y permanencia, que caracteriza a todo transcurso, puede considerarse el núcleo central del tiempo y, con ello, la primera cualidad del tiempo como tal” (Valencia, 2007; 54).

La postura de la dualidad cambio-permanencia la apoya Javier Cristiano, quien considera que el tiempo lo podemos dividir en “permanencia-quietud” y en “cambio/ movimiento”. En el primero tendríamos al tiempo cíclico o el tiempo larga duración, y en el segundo serían aquellos en donde la duración se rompe y la sustituye la inestabilidad y el cambio (2017; 3-4).

Dentro de Cronos ya mencionamos el uso de la cronología y las herramientas que nos ayudan a medir el tiempo. Pero en Kairós, su temporalidad es compleja, porque se relaciona conceptos que en ocasiones no podemos observarlos más que como simples conceptos, si saber algunos de los usos que tienen, es por eso que a continuación mencionaremos algunos ejemplos.

### **1.6.1 Pasado, presente y futuro, más que tiempos gramaticales**

Para la comprensión de los tiempos, hay que entender tres categorías o estadios importantes, pasado, presente y futuro, que definen el tiempo, pero este es más que una linealidad, de esta manera tendríamos que analizarlo. La forma de experimentar el tiempo implica nuestras expectativas, que se conjugan en un plano, que es el del presente. Nuestros recuerdos regresan a nosotros, a nuestro

momento en él, es así como se convierte, de acuerdo a Koselleck, en un tiempo pasado-presente. La idea de la utopía como un pasado que perpetúa el tiempo, es un pasado que regresa al presente. Pero también nuestros planes del mañana los podemos traer al hoy, a través del futuro-presente. Como ejemplo podríamos decir que la elaboración de proyectos de vida que en ocasiones se hacen en las escuelas para ver la visión de los estudiantes sobre sus futuros próximos.

De la misma forma los presentes del ayer, son nuestros pasados, así como nuestros futuros serán pasados de generaciones venideras. Es así como podemos ver que en el plano presente pueden conjugarse, pasado-presente, presente-pasado, futuro-presente, presentes-futuros, así como pasados-futuros, futuros-pasados que igual se analizan desde el plano presente (2002; 195). Koselleck menciona cómo a pesar de que en la mayoría de las veces concebimos al pasado como algo caduco, la defensa del tiempo nos lleva a pensar que hay pasados que se niegan a desaparecer y por tanto luchan por ser presentes, que al imaginar y planear nuestro futuro lo llevamos desde el presente (2002; 338).

Un ejemplo de cómo los hombres niegan la desaparición de su pasado y lo traen a su presente ha sido el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) que de acuerdo a Guadalupe Valencia aparece para saldar una deuda pendiente del Estado mexicano con los indígenas:

Nace para luchar por los «muertos de siempre», los omitidos permanentes de la patria y alude en casi cada uno de sus comunicados a los muertos que aún viven en la lucha y a los vivos que ha matado el olvido: a los «muertos de siempre» (2007; 224).

Para el tiempo la categoría temporal donde inicialmente partimos para la explicación de la historia es el pasado. Pero este tiempo al no ser observable por el hecho de ya haber acaecido, tiene



una relación con el presente, y este a su vez influye en su visión en la historiografía. Y desde ese mismo presente se crea otra visión aún no existente, el futuro.

Beriain comparte esta perspectiva de que el tiempo existente es el presente, “sólo el presente puede actuar como el puente que abre el pasado al futuro o bien como la puerta que cierra el tránsito del pasado hacia el futuro” (2005; 468-469).

François Hartog, sostiene que el pasado “se percibe como sustrato de la tradición y como recurso para una historia basada en ejemplos y en la imitación, una historia que obedece al modelo de la *historia magistra vitae*” (2008; 1422). El pretérito es más que un tiempo gramatical, puede ser el que resguarda las normas y muestra lo que pasaría de no cumplirse o aquel desde donde se controla o legítima.

A pesar de que estas relaciones lógicas desde dónde se construye el acercamiento del tiempo en la historiografía, en la realidad histórica, el tiempo que predomina es el pasado, y no porque no tenga relación con lo contemporáneo, sino porque éste al ser lo que está sucediendo, sostiene Zuluaga, “-en cuanto tal- no tiene tiempo; adquiere su temporalidad en la medida en que se hace pasado y puede reivindicar el haber sido” (2005; s/p). En síntesis “la temporalidad de lo histórico habita en el cambio, haciendo del cambio la residencia de lo histórico y descubriendo la diacronía como la forma de existir del tiempo” (2005; s/p).

Luego entonces es subjetivo, porque sus conceptos dependerán de los sujetos. Hay una diferencia al hablar de horas y días o pasado y futuro, porque estos segundos conceptos “dependen de las generaciones vivas del momento, que, en el trasiego de generaciones, se encuentran siempre en movimiento” (Norbert, 1989; 86).

La idea anterior nos lleva a plantear otra forma, y es cómo se cruzan los tiempos, pasado presente y futuro. Cómo el pasado no se queda en lo que ya fue, sino que, a través de ciertos conceptos, como la memoria, pueden ser traídos al presente. Los estudios de Whitrow, por ejemplo, explican como el tiempo, particularmente los conceptos temporales presentaron cambios y permanencias a través de culturas. Pero la Historia también puede ayudar a reflexionar sobre el futuro, eso es uno de los trasfondos del planteamiento de *la Gran Historia* de David Christian:

Un enfoque tan ambicioso del pasado plantea por fuerza preguntas sobre el porvenir (...) Plantear estas preguntas debería ser en nuestros días una parte esencial de la educación, ya que las valoraciones que hagamos del futuro afectarán a las decisiones que tomemos en la actualidad (2010; 26).

Los tres tipos de tiempos que conocemos responden a argumentos complejos que rebasan las cuestiones gramaticales, porque lo que alguna vez fue futuro, hoy es pasado y podemos verlo en las miradas que cómo se veían las sociedades en su mañana.

Al buscar en la teoría de la Historia comprendemos que nuestros pilares base, tiempo y espacio, son interpretados a partir de la corriente historiográfica que tengamos, los mismos conceptos aquí empleados tienen de trasfondo no solo ideas de la física como en algún momento platearon Annales con la noción de la relatividad en la Historia que tenía como inspiración a los preceptos de Albert Einstein. Es por eso que esta idea de tiempos que conlleva Kairós, rompe con la gramática de los usos del pasado, presente y futuro.

Por ejemplo, cuando surge la sociología por August Comte, tenía por finalidad mostrar la evolución de la sociedad, donde el progreso llevaría a la sociedad al positivismo. Pero la visión del futuro como algo ascendente cambia de acuerdo al grupo social, dice Norbert, “que el

desarrollo es todo menos irreversible, y que no avanza en línea recta, sino que da muchos pasos atrás y hace muchos zig-zags y rodeos” (1989; 52).

### **1.6.2 El tiempo como regla, como recurso y como poder**

Mientras que aquí podemos notar una división del tiempo en físico y humano, Javier L. Cristiano hace una división del tiempo el cual introduce a los dos, en donde el primero lo denomina como tiempo-regla. Este se caracteriza porque las normas dictaminan ese tiempo, como ejemplo podemos mencionar las normas religiosas “prescribe el valor del tiempo, y la exigencia de hacer con él algo concreto, no malgastarlo, emplearlo de manera metódica y productiva” (2017; 9).

Otro tipo de normas es el que ya lo hemos hablado, el de los calendarios, relojes o cronómetros, que si bien lo denominamos como tiempo lineal, tendríamos que entender que termina siendo un tipo de tiempo, que es una norma social, con el objetivo de sincronizar cualquier interacción. Dentro de las normas podemos encontrar los roles, que son “conjuntos de expectativas normativas” (2017; 9).

El segundo lo denomina tiempo-recurso, este tiene una correspondencia entre la distribución del tiempo con el poder. Ejemplo de ello es que el tiempo del trabajador se compra a través del capital. Entonces aquí el poder es el que organiza este tipo de tiempo social, esta correlación es importante porque el impacto llega en la “conformación de representaciones del pasado y del futuro” (2017; 11). No solo en la economía podemos ver estos ejemplos, sino en el campo político a través de las luchas “por la memoria y la construcción y reconstrucción del pasado común” (2017; 12).

Entonces el tiempo se convierte en un campo de poder, la Historia o, dicho de otra forma, el pasado, se vuelve más que un saber de erudición y se convierte en un elemento de autoridad. Pero

a fines del siglo XVIII deja de serlo y el poder del tiempo va de pasado a futuro (Hartog, 2008; 1421). Ejemplo del poder del pasado lo podemos ver en la siguiente cita:

Augusto se presentó como *restitutor* de Roma (...) Cuando se restauraban los antiguos templos de la ciudad, no se trataba ni de salvar el patrimonio ni de reconstruir los monumentos históricos sino de legitimar un nuevo orden presente de las cosas, valiéndose por ello de la autoridad de un pasado reconstituido (Hartog, 2008; 1424).

Uno de sus primeros ejemplos son las pinturas que datan de la prehistoria en las cuevas de Lascaux, en la Dordoña, en donde se pueden observar la muerte de un animal. Para Whitrow son antecedentes que el hombre buscaba fijar el acontecimiento por si este tenía una injerencia en su futuro cercano (1990; 37). El autor analiza que, si bien esto no significa una total conciencia de la temporalidad, si son indicios de querer ejercer cierto poder sobre lo que pudiera llegar a pasarle.

Un ejemplo actual es que bajo criterios de productividad se ha demostrado que la etapa más productiva y creativa en Norteamérica es entre los 35 y 45 años, bajo esta tónica Facebook y Apple ofrecen a sus trabajadoras como prestación laboral, la criogenia de sus los óvulos para no interrumpir su desarrollo laboral por la maternidad al postergarla (Jiménez, 2014).

El último lo denomina Tiempo-sentido, este es un tiempo más general y tiene que ver con los discursos sociales, estos son entendidos como “una matriz estructurante de lo que puede decirse y pensarse” (2017; 13). Hay una vinculación con la individualidad y también la asociación del tiempo con un bien escaso, aunque este podría aparecerse en casi la mayoría de los discursos. Como ejemplo podríamos aludir cuando decimos “fue mi culpa por no aprovechar el momento”, el tiempo entonces es un bien escaso, donde este se tiene que cuidar de acuerdo a lo dictaminado, ya no por la religión sino por el capital, donde el sentido del tiempo en el capitalismo significa dinero.

Esta otra división del tiempo pareciera diferente a la de la concepción desde Cronos y Kairós, pero es una ubicación desde los objetivos de los tiempos que ya hemos hablado. Sin embargo, si consideramos que es importante porque muestra los diferentes fines del tiempo y como pasado, presente y futuro, pueden adquirir un diferente grado de jerarquía de acuerdo a los intereses de los grupos.

Es por eso que, si se busca entender el tiempo Histórico o Kairológico, lo primero que debemos tomar en cuenta es que es una relación entre los tres tiempos: pasado, presente y futuro. Posteriormente conocer que para entender estas relaciones lo tenemos que ver a través de conceptos. A continuación, mostramos algunos.

### **1.6.3 ¿Qué conceptos podemos encontrar en el tiempo kairológico?**

¿Cómo podemos acceder al tiempo kairológico? Si el tiempo es un metaconcepto que conlleva otros, se puede explicar desde los conceptos secundarios o primarios que nos lleven a explicar la idea del tiempo histórico. Cuando nos referimos a un metaconcepto significa, de acuerdo a Asencio, Carretero y Pozo, a un concepto que necesita de otros para poder entenderse (1989; s/p), por ejemplo, explicar el tiempo histórico no solo conlleva explicar a la cronología sino el cambio, permanecía, simultaneidad empatía entre otros, “Si el lenguaje «mata al Tiempo» es también lo único que lo hace existir. Sólo mediante éste se puede reflejar, esas tonalidades y esos matices” (Valencia, 2007; 27).

Norbert Elías advierte que el tiempo se le puede convertir en un fetiche. Cuando dice esto se refieren a la creencia que se tiene sobre que el tiempo existe como un agente externo, lo cual se manifiesta a través de frases del lenguaje, esto significa un grado de abstracción elevado, porque el tiempo no solo se usa ya como ubicación en un plano simbólico, sino que a través de frases

como “El tiempo pasa”, nos estamos refiriendo al tiempo de Kairós, donde en realidad explicamos “los cambios continuos de nuestra vida o de las sociedades en que vivimos” (1989; 85).

Para los historiadores, en muchas ocasiones nos resulta muy complicado la idea del estudio del tiempo, puesto que hemos comprendido que la Historia no se circunscribe al pasado, sino que incluso la duración le permite estar en el futuro. Como ejemplo podemos citar a Josetxo Beriain, quien sostiene que hay una serie de “ritmos temporales que configuran distintas formas de conectar el pasado y el futuro” (2005; 467).

Beriain al describir el tiempo moderno, cita el concepto “ritmo partido” de E. Durkheim, como un “Conjunto de actividades sociales que realizan los individuos en la vida social”, es decir, de acuerdo a las actividades que ejecuten será su percepción del tiempo y por tanto su construcción histórica. Por ejemplo, el tiempo no tendrá la misma percepción para los hombres de la ciudad que para los del campo, puesto que nuestra idea del tiempo depende de nuestra experiencia o contexto, asimismo la edad es otro de los factores que influyen en ella.

Es por eso que Beriain nos brinda una característica: el tiempo denso dependerá de las actividades sociales del grupo: es por eso que la pregunta a responder sería cuál es la concepción del tiempo de los sujetos históricos.

Valencia entiende por ritmo a “el conjunto de rasgos típicamente temporales que exhiben dichas realidades cuando son vistas en su proceso mismo de constitución.” Luego entonces los ritmos no son más que los matices, lo que muestra las densidades de los momentos, puede ser “permanencia o cambio”, pero es una alteración de un ritmo que le antecedió (2007; 49).

#### **1.6.4 La memoria como espacio de Kairós**

Hacemos uso del pasado a través de la memoria. Esta es maleable, dependerá de los usos históricos que se demanden. Así como mencionamos con anterioridad que hay una dualidad en conceptos temporales, la memoria es uno de ellos, el olvido es su contraparte. Porque las sociedades igual tachan o borran lo que quieren ya no recordar, “El olvido marca el límite o la temporalidad de la memoria e introduce el tiempo como una cualidad de la imperfección humana” (2006; 141). El mantener vivo el pasado a través de la memoria o de ejercicios de recuerdos es muy importante, pero el olvido es una categoría que de acuerdo a Alberto Ceballos le pertenece a “los vencedores,” porque el olvido para los vencidos resulta generador de una memoria negativa como característica de su historia, y puede impactar su identidad (2006; 141).

Una de las características de nuestras sociedades es que somos “comunidades interpretativas”, que compartimos historias comunes. Que, aunque busquemos un pasado, el tipo de acercamiento cambia. Pero la memoria no solo es un campo de recuerdos, sino también de vacíos, y de cierta manera, hay sociedades que se caracterizan por una cierta “amnesia colectiva” (Beriaín; 2005; 470).

Entre los conceptos que podemos encontrar en el tiempo está el uso de la memoria. Con respecto a su uso y repetición Beriaín argumenta “la repetición regular de los mismos procura la tranquilidad, la uniformidad, la unidad en el carácter de los órdenes” (2005; 472). La memoria no es el pasado en sí, sino la “capacidad humana de imaginar cómo presente algo que, en realidad, no lo está, y relacionarlo con lo que, en verdad, sucede aquí y ahora” (Norbert, 1989; 86).

### 1.6.5 Objetivos del tiempo denso o kairológico

Entre los objetivos que podemos ver en el juego de los tiempos y la construcción de los discursos está la relación que hay del pasado como “estadio atrasado o primitivo”, siendo el “desarrollo” lo que se llevaría al “crecimiento, modernización”, y que en su origen están la filosofía de la historia a finales del siglo XVIII y de comienzos del XIX. Esta se enfrentó a una idea del futuro como declive o deterioro, en esta el pasado fue algo glorioso y se tiene una visión melancólica de él.

Pero la anterior versión de los pasados como una línea ascendente o descendente, Beriain explica que no son los únicos ritmos sociales, sino que podemos encontrar el *tiempo en zigzag* que es una combinación de dos discursos. El primero se le denomina narrativa de *emergencia y caída*, donde en un escenario trágico, deviene una historia de declive y fracaso, entre los ejemplos podremos encontrar la historia del imperio romano, español u otomano (2005; 471).

El segundo por su parte, Beriain le denomina narrativa de *caída y emergencia*, tiene como característica que es “un descenso pronunciado es frecuentemente invertido y convertido en un fuerte ascenso”, este tipo de tiempo lo podemos ejemplificar con las narrativas de conversión, en las que “un declive moral se invierte, convirtiéndose en el descubrimiento feliz de alguna fuente de luz espiritual, como el caso de los cristianos ‘renacidos’ (...) o Alcohólicos Anónimos” (2005; 471).

Otro de los alcances u objetivos que permite este tipo de tiempo es el uso de otros conceptos, “la simultaneidad permite cierta reversibilidad de la sucesión y contextualizar un estudio sincrónico particular con otros acontecimientos anteriores, paralelos y/o posteriores” (Ceballos, 2006; 138).



Lejos de un efecto del tiempo kairológico es cómo está presente este, el pasado al servirse de la memoria, llega a nosotros a través del *ejemplo*, porque este se “reactualiza” (Hartog, 2008; 1423). Kairós entonces sirve de modelo, pero también tiene otros usos y escenarios, “es una operación para tiempos de crisis (...) grandeza del pasado *versus* mediocridad del presente” (Hartog, 2008; 1424).

El pasado entonces tiene una función de legitimar y al apoyar el presente, esta toma su poder, entonces se restituyen los roles de dominio. Pero también el pasado puede verse como el que preparó la llegada de algo, como lo es el siguiente ejemplo: “el libro, convertido en el Antiguo Testamento, halla su verdadera autoridad que consiste en ser una ‘preparación’ para la llegada del Mesías” (Hartog, 2008; 1425).

La idea de Historia *magistra vita*, no prevalece, pues el futuro toma el poder que en algún momento el pasado tuvo. Porque si la historia tenía una utilidad como la que mostraba los ejemplos y era maestra, cuando el hombre descubre que él “hace” la Historia, el futuro se convierte en campo fructífero donde el hombre puede hacerse responsable de su provenir. Si bien empezó en el siglo XV, no será hasta el siglo XVIII con las ideas de progreso y ciencia lo que elevará al futuro a un grado de poder (Hartog, 2008; 1435).

Un efecto del tiempo kairológico, son los museos, donde están presentes los tiempos. Se muestra el pasado no como una legitimación del pasado al futuro. Sino es un lugar de herencia, no de enseñanza para el mañana:

Allí se reúnen, se conservan, pero también se separan algunas manifestaciones del pasado, sobre todo las obras de arte. En este espacio, las obras terminan por sustraerse del tiempo ordinario para entrar en lo que se convierte en la eternidad del arte. Son consagrados por la autoridad del tiempo (Hartog, 2008; 1435).

Es frecuente iniciar una Clase de Historia tratando de sensibilizar a los estudiantes como sujetos del devenir histórico, muchos docentes comienzan dando definiciones de los ejes constructores del acontecer del tiempo y el espacio de manera simple, algunos inducen a sus estudiantes a través de ejemplos para evidenciar la polisemia, otros mediante preguntas para que puedan vislumbrar la complejidad de la construcción del tiempo y reconocimiento del tiempo histórico y su relación con el espacio.

El iniciar preguntando ¿Qué hora es? nos lleva como interlocutores a preguntar en dónde, el poner una fecha precisa de un día al inicio de un evento, implica no sólo un anclaje de una periodización, también puede descubrirse la combinación de procesos con relaciones causales que se detonaron en un momento determinado, tal vez en un cambio estructural profundo cristalizando en una fecha; pero partiendo de Kairós podemos preguntar en primera persona y generar empatía con lo sucedido y cuestionarnos.

Por ejemplo, en la cuarentena a causa de la pandemia Covid-19, inició en México oficialmente el 16 de marzo de 2020 a través de medios de comunicación, haciendo mención de las medidas de prevención para controlar la inminente propagación epidemiológica. Cronos se hizo presente en una fecha estipulada por el gobierno, en este momento no parecía significar mucho para la mayoría de nosotros. Pero Kairós no tardó en hacerse notar cuando los muertos llegaron a nuestro círculo de conocidos, familiares o amigos.

En ese momento al adquirir un rostro, es cuando la pandemia significó algo histórico para el individuo. Cuando tuvo impacto emocional individual, que fue o es el reconocer el contagio de la enfermedad altamente infecciosa, el transitar el padecimiento en aislamiento o lo irremediable la muerte de un ser querido, fue entonces que se volvió el covid-19 el punto de encuentro de todos, muchos estamos aún en la lista de espera, siendo la imagen de nuestro futuro la incertidumbre.

El drama familiar se magnifica al no poderse despedir del ser querido al no vivenciar nuestro propio cierre, al no estar en su último instante, ahí está Kairós, en el momento que tomamos conciencia que compartimos este momento histórico a través de la muerte, se entiende el poema de John Donh donde dice que ningún hombre es una isla desierta:

Si el mar se lleva un terrón, toda Europa queda disminuida, como si fuera un promontorio, o la casa señorial de uno de tus amigos, o la tuya propia. La muerte de cualquier hombre me disminuye porque estoy ligado a la humanidad; por consiguiente, nunca hagas preguntas por quién doblan las campanas: doblan por ti (en Luna, 2017; s/p).

Para finalizar, después de haber visto y analizado la concepción del tiempo histórico desde Cronos y Kairós, además de algunas ideas que proponen los historiadores y sociólogos, veremos otros puntos de vista, la de los didactas especializados en la Historia.

## **1.7 La Enseñanza de la Historia**

“Que aburrida es la Historia”, “Son solo fechas y datos”, “El profesor solo nos pide que subrayemos y hagamos resúmenes”, “Leer nos da flojera”, “Yo para que estudio historia si no me voy a dedicar a eso”, “Total, no sirve para nada”, son algunas de las frases que escuchamos de los estudiantes desde el nivel básico, hasta nivel superior cuando se habla de la Historia. Pero si la mirada de la Historia se viera no solo en un plano horizontal, sino en uno vertical como el ejemplo anterior de la pandemia, sería otra visión.

El problema de la enseñanza de la historia en México, no solo involucra a los estudiantes y profesores, sino también desde dónde fueron formados, los planes y programas de estudios, los materiales de apoyo en clase, la premura de las reformas, la escasa o nula capacitación de los docentes, la naturaleza de los cambios, la ausencia de los materiales acorde a las demandas e

incluso el mismo gobierno en turno, al menos estas son algunas de las variables que identifica Trepát (2006; 137), López y Tinajero (2006; 1194).

En este capítulo esbozamos algunos de los puntos anteriormente tocados, pues nos interesa no sólo la identificación del problema, sino que han propuesto los didactas en la Historia para dar respuesta. Como punto de partida citamos a Leslie Mercado y Yabin Silva ya que identifican uno de los anteriores problemas mencionados:

La materia de Historia no es apreciada por los alumnos (...) quienes no muestran motivación para estudiarla. Esta situación es causada por dos factores principales: por un lado, la resistencia al cambio por los docentes por dejar a un lado la educación tradicional y, por otro, la falta de una adecuada preparación en Historia y en su didáctica (2012; 27).

En lo que concierne al profesorado y su enseñanza de la historia hay tres elementos: su visión de la historiografía, el modelo psicopedagógico que usan y, por último, pero no menos importante, la didáctica en la disciplina. Sáenz sugiere que si el licenciado en Historia busca dedicarse a la docencia tendría que ampliar áreas de estudio como la pedagogía y la didáctica especializada de la misma, que ayuden a una mejor difusión y transmisión de la disciplina (2012; 36).

Belinda Arteaga sostiene que las formas tradicionales de enseñanza de la Historia en México, se han ido transformando, cada período fue agregando, omitiendo o enfatizando ciertos aspectos, formas de enseñar o sentido de la Historia. Desde el método catequístico impuesto por diversas Congregaciones religiosas en la Nueva España, la historia ejemplarizante o modélica, la historia novela, la historia de los “grandes hechos” como lo son las batallas, vidas de grandes héroes, caudillos o políticos (2010; 172).

Así como las corrientes historiográficas tienen tintes políticos e ideológicos, los proyectos educativos no se separan de la visión histórica a transmitir y enseñar (Carretero, 2002; s/p). La memoria y el olvido se hacen presente, y uno de los usos de Kairós es el tiempo-recurso. El texto juega un papel muy importante, así como la iconografía (Toral, 2003; 19).

Las formas de historia que podemos encontrar en las aulas de clase son de tipo positivista por el uso de fechas y cronologías, e igualmente la transmisión de una historia teleológica, que tiene impregnados fines y valores (Mora y Ortiz, 2013; 19), Carretero argumenta lo siguiente: “los humanos manejamos la información de tal manera que no sólo somos reacios a cambiar nuestras ideas y actitudes sobre los fenómenos sociales, sino que incluso solemos deformar la información con tal de mantener nuestras posiciones” (2002/ s/p). A lo anterior habría que sumarle que de acuerdo a las investigaciones de Joan Pagès la visión histórica, la mayoría de las veces la Historia impartida en las aulas tiene un enfoque eurocéntrico y nacionalista que se impone a otras regiones y que no necesariamente se identifica con lo acontecido (1998; s/p).

A los estudiantes, se les enseña que el conocimiento del pasado que es objetivo, por tanto, no puede modificarse y sólo se tiene que ser aprendido, la exposición narrativa es el medio por excelencia en este tipo de enseñanza, un recurso del cual se vale para la interpretación temporal de cronos, son los ordenadores gráficos como las líneas del tiempo, donde podemos ver a Cronos representado (López, García y Sánchez, 2018; 256). Este último recurso didáctico, los explicaremos más adelante, ya se han trabajado para redireccionar sus fines, no únicamente con una lectura horizontal diacrónica, sino haciendo una lectura vertical sincrónica, pero esto segunda es poco frecuente porque necesita una comprensión de la estructura del tiempo.

Entre los problemas principales de la enseñanza y del aprendizaje de la Historia está la comprensión y uso de los conceptos de tiempo. Los maestros y estudiantes muestran dificultades

“para comprender la utilización de instrumentos cronológicos simples que permiten medir y situar diferentes acontecimientos históricos en eras, dichas dificultades persisten en el caso de estimar el momento temporal y la duración de distintos sucesos históricos” (Toral, 2003; 17). Asimismo, Díaz, considera que, aunque la cronología sea lo que el profesorado entiende como tiempo histórico, diversas investigaciones arrojan que ni este nivel de temporalidad el estudiantado es capaz de dominar (2016; 46).

Otro de los conceptos que causan confusión entre los estudiantes es pasado, presente y futuro. ¿Estos tienen límites temporales?, como decirle que el pasado es lo mismo que le acaba de suceder hace unos minutos e igual es pasado lo que ocurrió antes de invención de la escritura. La distancia histórica, es una de las categorías que le denomina Praga Toral, donde el profesor debe tener cuidado con el uso del pasado, porque puede que lo enseñe como un recurso de erudición y en donde la memoria tendría la función de acumuladora de datos y no tenga relación con su presente. El problema en ocasiones no son los conceptos, sino un desconocimiento del manejo de estos.

Otra de las dificultades está en el exceso de contenidos en los programas, lo que ocasiona que generalmente los primeros temas si sean explicados y los últimos, solo sean dados, en resumen (Vélez y Badillo, 2017; 2). Los adolescentes entre los 15 y 18 años presentan problemas para operar con el tiempo coyuntural y estructural, debido a que no tienen “consolidado el dominio del pensamiento formal abstracto.” Asimismo, porque el conocimiento del pasado se muestra como poco significativo o descontextualizado (Verstraete, 2013; 7).

El problema muchas veces no está en el aprendizaje de los estudiantes, sino desde la misma enseñanza del profesorado, como lo señalan Gerardo Mora y Rosa Ortiz, que “hay una disociación entre el enfoque pedagógico de los currículos (...) y las rutinas docentes” (2013; 15). Algunos de los recursos de los profesores son el dictado, el cuestionario, resúmenes o síntesis, los ponen a

exponer en equipos o de manera individual, en ocasiones los profesores revisaban los materiales que por lo regular se exponían en materiales digitales o escribían en el pizarrón (Huber, 2012; 45).

El problema tiene otras variables, como las que señala Lucrecia Álvarez que termina recayendo en la preparación de los profesores, puesto que ante el cúmulo de temas al momento de enseñar no se les habla de los tipos de Historia que pudieran transmitir, de los periodos, cuáles son los temas, para ser más precisos, los “contenidos posibles, conceptos específicos, metodología, fuentes, delimitación temporal” (2014; 330) como podemos analizar, la enseñanza de la historia es un tema complejo. Pagès señala algunas de las dificultades del estudiantado para poder ubicarse y comprender el tiempo histórico y su enseñanza:

Un primer problema es la consecuencia de la indefinición del propio concepto en la enseñanza o su identificación exclusivamente con la cronología ¿Qué entendemos por tiempo en la enseñanza de la Historia?, ¿cómo relacionamos el tiempo vivido, el tiempo social y el tiempo histórico? Este primer problema, de naturaleza epistemológica y didáctica, pues, nos remite a la historiografía y a la transposición del saber científico en saber escolar, generan otros muchos que se plasman en la selección y secuencia de los contenidos, en las relaciones entre la conciencia de la temporalidad que posee el alumnado y el concepto de tiempo que queremos enseñar, etc. Sin embargo, también denota (...) un problema de naturaleza axiológica - ¿para qué hemos de enseñar el tiempo histórico?, ¿para qué han de aprender los alumnos a situarse en el tiempo? - que nos remite al análisis sociológico y al problema de las finalidades de la enseñanza de la Historia y de las ciencias sociales. Finalmente, el tercer tipo de problema tiene relación con lo que sabemos de cómo construyen los niños y los adolescentes la temporalidad, y el papel que en esta construcción tiene la enseñanza y el aprendizaje de la Historia (Pagès, 1989; 190).

Los profesores continúan con los métodos ‘expositivos’ ante las dificultades para operar los ‘constructivistas’, por ‘competencias’ y ‘aprendizajes esperados’ (Mora y Ortiz, 2013; 8). López,

García y Sánchez expresan lo mismo, consideran que cuando se prepara a los estudiantes de profesorado no se explica el tiempo histórico puesto que se cree que implícitamente debieran de comprenderlo, a lo cual la mayoría de los estudiantes lo interpretan como cronología y apenas una noción de periodización (2018; 255).

La enseñanza de la Historia no podemos circunscribirla a una epistemología únicamente positivista, al menos no en las últimas décadas del siglo XX, porque si hay investigaciones y avances con respecto a búsqueda de una enseñanza diferente. Como lo es la introducción de una mirada desde escuelas historiográficas como la Escuela de los Annales y de la Nueva Historia. Pareciera entonces que el enfoque positivista entró en crisis, sin embargo, no es así (Pagès, 1989; S/P).

Trabajar desde un enfoque positivista tiene muchas ventajas, aunque esto no asegure una buena enseñanza. Su saber es estático, objetivo, difícilmente se discute. Es una enseñanza centrada en el profesor, y el aprendizaje se limita a lo memorístico y repetitivo. Es por eso que no se introducen formas nuevas de enseñanza que tengan de fondo una diferente episteme, sino que la didáctica y psicopedagogía siguen presentando procedimientos positivistas, aunque introduzcan una historiografía diferente (Pagès, 1989; S/P).

Historia tendría que acercarse más a una visión del pasado que se relacione con el presente. Debe de buscar el desarrollo del espíritu crítico en los estudiantes, pero, sobre todo, lo que subraya Praga Toral es “incluir estrategias pedagógicas para desarrollar un pensamiento histórico que implique la comparación y análisis de versiones alternativas de un mismo tema” (2003; 16).



## 1.8 Consecuencias de la enseñanza de la Historia

La enseñanza de la Historia en las aulas tiene un valor educativo y formativo, le ha servido al Estado para reforzar sentimientos patrióticos, sobrevalorar glorias nacionales y para crear adhesión política. En ocasiones hay un abuso del conocimiento de la misma, una tergiversación de los discursos, pretendiendo así, justificar o legitimar acciones presentes. Otra alusión que ha traído varias consecuencias es el ensalzamiento de mitos o epopeyas históricas. Lo que ha provocado en la población una manipulación inconsciente, además de que se suele ofrecer poca objetividad en lo que evocan.

En otros momentos de la Historia, está a sido usada como forma de propaganda. Como ejemplo podemos mencionar ciertos regímenes totalitarios en el siglo XX (Prats, Santacana, 2011; 27). Asimismo entre sus consecuencias ha generado valores que ven a los “héroes patrióticos” como figuras morales.

Una de las consecuencias de quedarse en la memorización, es no estimular en los estudiantes una actitud frente a la vida social y la responsabilidad nacional que como ciudadanos deben de tomar (Lima y Reinoso, 2014; 46).

La enseñanza de la Historia desde una visión lineal, que es meramente memorística, provoca que el discurso narrativo se trivialice y la temporalidad pase a ser estática (Aranguren, 2008; 107). De igual forma, la visión que proyectamos de la Historia sería parcial y reduccionista, porque negaría otras posturas que son necesarias para explicar y tratar de entender procesos históricos (Zatti, 2007; s/p). La mirada política en las aulas ha propiciado que los estudiantes desconozcan otras esferas y así poder hacer una lectura sincrónica de otros procesos.

Hay una característica temporal muy importante en las aulas al momento de la enseñanza de la Historia. El pasado es asociado con un conocimiento poco significativo o es visto como un recurso de erudición. A diferencia del presente, que es el tiempo de la acción y del momento. Sin embargo, los medios de comunicación, nos están llevando a un presentismo, ya que marcan una visión de corto plazo, donde la mayoría de los eventos son efímeros (Gortari, 1998; 19).

La supremacía del presente, es una de las características de nuestras sociedades modernas, que de acuerdo a Hartog, es producto de la sociedad de consumo. El tiempo histórico se ve sintetizado en tres palabras clave: “productividad, flexibilidad y movilidad” (Hartog, 2007; 140) y si a eso le sumamos lo que dice Bauman de que el tiempo es líquido y el espacio físico se pulveriza por el ciberespacio (2004; 44), luego entonces, pensaríamos que la sociedad de consumo ha creado una perspectiva presentista:

Piensan en el presente, viven en el presente, existen en el presente, que ellos delimitan a través de los medios de comunicación, de sus conversaciones, de su vida, de sus aspiraciones, es algo a corto plazo. Los medios hacen que todo se vuelva presente y, al mismo tiempo, que todo se vuelva efímero (Gortari, 1998; 19).

Asimismo, hay otra característica temporal en la mayoría de los discursos escolares o políticos, la cual es que la enseñanza de la Historia tiene como base una visión de la misma con dirección a un futuro ascendente, lo que ha provocado que la narración se vea guiada por una brújula escatológica, que de acuerdo a Karl Löwith nos “orienta en el espacio y nos capacita, para conquistarlo, la brújula escatológica proporciona orientación en el tiempo, al señalar nos un último objetivo y, por consiguiente, un sentido último del acontecer” (1998; 131). El mismo autor considera que los historiadores modernos, deberíamos no solo preguntarnos por “¿Cómo llego a ocurrir tal cosa?, sino incluir el “¿Hacia dónde vamos?” (Löwith, 1998; 131).

En ocasiones esta “brújula escatológica” se puede ver fracturada a través de la narración histórica. Un ejemplo de ello es la enseñanza de la disciplina desde una visión de “héroes y villanos”, muy marcada en la Historia oficial, en donde muestra ciertos procesos como trágicos e incluso traumáticos. Haciendo que al recordar estos eventos, se piense que el sentido de la Historia nacional está perdido, lo que trae como consecuencia que aquella esperanza en algún tipo de objetivo trascendental haya entrado en crisis o en definitiva, se haya perdido (Kozel, 2009; 72).

Luego entonces, si las repercusiones de la enseñanza de la Historia dependerán de los objetivos bajo los cuales son elaborados los discursos, tendríamos que retomar los planteamientos del pensar históricamente, que a su vez traerían una mejor manera para educar a jóvenes y ciudadanos.

La primera idea sería que una mejor enseñanza de la Historia ayudaría a los estudiantes a no caer en ideas asociadas al presentismo (Arteaga y Camargo, s/a; 9) (Carretero, 2002; s/p), porque muchas veces los estudiantes se acercan a los contextos históricos con valores del presente, lo que dificulta la empatía histórica.

Para evitar caer en visiones presentistas, la enseñanza de la Historia, podría estimular la imagen de flexibilidad en los discursos históricos en los jóvenes, las cuales se pueden ejemplificar con las ideas que asociemos al futuro. Posiblemente entre los objetivos que pudiera marcar la Historia sería las visiones que desde el pasado se han creado de este. Por ejemplo, la era industrial produjo como sinónimo de porvenir al progreso, pero que en la actualidad este modo de vida ha entrado en crisis (Kozel, 2009; 72) (Bauman, 2004; 141)

La historia se necesita para comprender del porqué de los constantes cambios, y adquiere relevancia porque ayuda a comprender el presente, ya que aporta conocimientos, desarrolla habilidades y valores para comprender el mundo actual (Arista, Bonilla y Lina, 2010; 2).

De igual forma, para combatir una visión lineal y única de la historia nacional, no es necesario hacer una visión total, sino una más plural, con otras perspectivas de los procesos, posiblemente más representativas de la diversidad social (Florescano, 2012; 3).

Una enseñanza de la Historia crítica, se pensaría desde las sociedades multiétnicas y pluriculturales, en donde se explique la conformación de las identidades múltiples. El discurso histórico debería propiciar la reflexión, el análisis crítico y juicios valorativos argumentados, que se apoyen de diferentes tiempos, conceptos, métodos y tengan por objetivo la formación de una conciencia histórica (Aranguren, 2008; 101).

El conocimiento histórico debe de ser crítico y plural, esto nos ayuda a situarnos en el presente, conocer lo que ha ocurrido y pensar en futuros posibles, Carmen Aranguren, considera que la enseñanza de la Historia involucra una formación ética y social, que vaya de la mano de saberes, valores y conocimientos socio-políticos, lo que ayudaría a regular el comportamiento de los ciudadanos y su participación social (2008; 101).

Marcela Zatti también sugiere que otra de las implicaciones de la enseñanza de la Historia es que los alumnos comprendan el mundo en el que les tocó vivir, para así convertirse en protagonistas sociales (2007; s/p). La Historia “reciente”<sup>1</sup>, ha sido incluida en algunos contextos educativos, como el argentino, para poder acercar al alumno a una formación de ciudadano autónomo, que busque sacar al estudiante de una Historia ejemplar y patriótica.

La enseñanza de la Historia crítica tendría como una de sus implicaciones, la formación de ciudadanos que tengan elementos teóricos para poder contribuir a debates públicos, donde las

---

<sup>1</sup> Nosotros utilizaremos este concepto a pesar de que ha tenido otras denominaciones como *Historia coetánea*, *historia inmediata* o *historia del tiempo presente*. De igual forma, entenderemos por Historia reciente a los sucesos acaecidos de la década de los 60 hasta la actualidad, es una historia de límites flexibles, de personajes vivos, las fuentes parten de los recuerdos, memorias o hechos vivos de generaciones que trascienden (Zatti, 2007; s/p).

fechas históricas se conviertan en espacios de reflexión de los procesos y no de olvidos o “traumas”, donde sea una especie de reconciliación histórica (Zatti, 2007; s/p).

Los problemas actuales podrían ubicarse desde la larga duración (Florescano, 2012; 3), para ver los periodos históricos en que se han agudizado, y así entender que ciertos periodos han sido muy extenso, e incluso, muchos de ellos, aún no terminan (Gortari, 1998; 20).

La enseñanza de la Historia pudiera ayudar además a contar con una mayor comprensión de las sociedades contemporáneas, y que participen en la sociedad de manera responsable e informada, además mostrar que el concepto de cambio como el de continuidades es característico de los grupos humanos (Gortari, 1998; 19).

Dentro de las Ciencias Sociales se reconoce a la Historia como una disciplina que explica los cambios y las continuidades, que no posee verdades absolutas, ya que sus discursos se ven matizados por nuevas fuentes o reflexiones. Además promueve el desarrollo de aptitudes y valores para el cuidado y conservación del patrimonio cultural e incluso natural (Arista, Bonilla y Lina, 2010; 5).

La enseñanza en la Historia podría causar, aplicada en un contexto más próximo, que el estudiante reconozca su historia personal, familiar o local, que les permita observar el espacio donde vive, también se podría conocer las relaciones causales que dejó consigo cambios en los paisajes y las formas de vida en esa región (Arista, Bonilla y Lina, 2010; 11).

Aunque Santacana y Prats no sean tan partidarios de la Historia comparada, si consideran que el estudio de una visión de las relaciones causales de procesos históricos puede ayudar a ver las posibilidades que emplearon los grupos humanos en el pasado, trabajar a través de un modelo de casos, para poder mostrar a la Historia como un “laboratorio de análisis social” (Prats, Santacana,

2011; 28). Lo cual ayudaría a tener nociones para comprender las muchas realidades socio-culturales, crear una visión crítica, facilitar la comprensión del presente, adquirir sensibilidad y empatía histórica, además de que pueden conectar con otros conocimientos que se le enseñan en el aula (Prats, Santacana, 2011; 30).

La formación de la conciencia histórica es necesaria para una buena convivencia en comunidad. Esto debido a que fomenta el respeto por lo diverso, y los vínculos que se establecen en las sociedades. Lo anterior se podría llevar a cabo mediante foros de discusión en donde se analice la diversidad cultural, social o religiosa, lo cual involucraría sociedades pasadas y actuales. De igual forma, ayudaría a identificar acciones que en el pasado como en el presente, favorezcan a ideas políticas, sociales y culturales, como la democracia, igualdad o justicia (Arista, Bonilla y Lina, 2010; 11).

Las consecuencias de la enseñanza de la Historia, genera desde una apatía, individualidad, el presentismo, hasta un pensamiento crítico, una participación como ciudadano, un sujeto histórico consiente que sabe de su papel en el presente. Todo ello pasa en las aulas de clase, luego entonces, la importancia de una buena enseñanza debe de partir de los objetivos que se quieran obtener. Porque si partimos que la enseñanza de la Historia se diferencia de las ciencias duras, por su impacto va en un sentido más que educativo, formativo de la ciudadanía, luego entonces, las consecuencias de una negligencia en su enseñanza, no serían un tema a la ligera.

## **1.9 La enseñanza de la Historia como objeto de estudio de la disciplina histórica**

Una de las dificultades que se encuentra es la disociación que hay entre docencia e investigación de la enseñanza de la historia, lo que ha llevado, según Mora y Ortiz a una afectación en la didáctica

especializada de la Historia, al proceso “enseñanza-aprendizaje” y al desarrollo de mejores programas de estudio (2013; 20).

La disociación la podemos ejemplificar desde el peso curricular que tienen las líneas de investigación, porque de acuerdo a Silvia Sáenz, las mayorías de las universidades en México promueve mayor espacio a las áreas de investigación y tratando con menos profundidad la divulgación, difusión y enseñanza de la Historia (2012; 29). Incluso esta separación es un ejemplo sobre la supremacía de unas líneas de investigación sobre otras.

Luego entonces, pasando a los problemas de una disciplina a otra, sobre quién tendría que investigar dicho objeto de estudio, en vez de buscar maneras de resolverlo seguiríamos problematizando sobre:

No es habitual que los historiadores y las historiadoras universitarios piensen en la formación de sus alumnos como profesores de enseñanza. Ni tan siquiera que tengan inquietudes y preocupaciones didácticas. Son pocos los profesores y profesoras de historia que creen que existe un campo de problemas, y una disciplina, que tiene por objetivo investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en cualquier contexto educativo (también, por supuesto, en la Universidad). Y formar al profesorado para que aprenda a enseñar historia (1997; 156, citado en Sáenz, 2013; 30).

A pesar de que haya universidades en México que no tengan en sus mapas curriculares materias dedicadas a la docencia, no significa que sus egresados en la licenciatura en historia no sean profesores, la misma autora sugiere que el egresado de la licenciatura tiene un campo potencial de participación en la investigación de la enseñanza o en el diseño de planes de estudio de Historia (2012; 31).

No es habitual que los historiadores y las historiadoras universitarios piensen en la formación de sus alumnos como profesores de enseñanza. Ni tan siquiera que tengan inquietudes y preocupaciones didácticas. Son pocos los profesores y profesoras de historia que creen que existe un campo de problemas, y una disciplina, que tiene por objetivo investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en cualquier contexto educativo (también, por supuesto, en la Universidad). Y formar al profesorado para que aprenda a enseñar historia (1997; 156, citado en Sáenz, 2013; 30).

Otro de los motivos es que el aula es uno de los mayores lugares de difusión de la Historia, sino es que el mayor por excelencia. El problema no es que sea este el lugar, sino que los objetivos que persigue muestran la idea de valores tradicionales y conservadores, se justifica a través de la necesidad de unificar un sistema de valores hegemónicos, que tienden al patriotismo y al nacionalismo, Pagès denuncia que uno de los fines de este tipo de Historia Positivista es “moldear la conciencia colectiva de la sociedad y la conciencia temporal de la ciudadanía” (1998; S/P).

La enseñanza de la Historia es una tarea interdisciplinar entre historiadores, psicopedagogos y didactas, porque como sugiere Santisteban, “no existen tiempo diferentes, sino diversas perspectivas de estudio que realizan distintas preguntas” (2007; 22). El mismo autor sostiene que las investigaciones de los últimos 25 años, legitiman las exploraciones tan necesarias para la interdisciplinariedad, en donde la historia se mueve, ya no solo entre el pasado y el presente, sino en el futuro:

El interés por el futuro en la historia surge del análisis del pasado y de la interrelación que guarda con el presente de las personas y con sus proyecciones (...) La enseñanza de la historia y de las ciencias sociales deben partir de problemas sociales relevantes que nos preocupan, analizar su evolución histórica, hasta llegar a construir una proyección hacia el futuro (Santisteban, 2017; 92).



Inexorablemente tendríamos que incorporar en el estudio de la Historia el tema del futuro, porque los movimientos políticos, sociales, culturales y el mismo cambio climático, nos tendrían que obligar para replantear la idea que se tiene de la Historia. Se pueden trabajar con el futuro, mostrándolo como fue concebido a lo largo de los distintos periodos de la Historia, cuáles de ellos si se volvieron realidad y cuáles siguen permaneciendo y traspasan el tiempo. Esta investigación comparte la siguiente idea de Sáenz:

Podemos darle otro giro a la didáctica de la Historia en nuestro país; realizar menos trabajos puramente teóricos y más teórico-prácticos; abandonar trabajos y reflexiones generales elaborando materiales concretos, por ejemplo. En éstos se prueba realmente la capacidad del historiador de hacer su materia significativa y atractiva para el público mayor y aplicar planteamientos generales y teóricos en la práctica (2012; 36).

La didáctica de la Historia tiene varios representantes, pero se centra en tres espacios, Estados Unidos, Argentina y España, en este último existen institutos especializados en el desarrollo de la didáctica. En México si bien ya no es un campo nuevo, si una veta donde hay investigaciones potenciales por hacerse.

### **1.10 El estudio del tiempo histórico en el aula**

Pensar en una redirección de la didáctica de la Historia, así como de una visión diferente de la historiografía, está íntimamente ligado con los objetivos de la perspectiva del modelo de educación que se busque, porque por una parte están las visiones decimonónicas de formar patriotas, y por otra el formar ciudadanos. Argumentan que entre los objetivos que se deben perseguir esta lo siguiente: “Más allá de la transmisión de la memoria colectiva y del patrimonio cultural, tiempo, espacio y sociedad deben articularse en las representaciones mentales de los estudiantes para

comprender el presente en el que viven, para interpretarlo críticamente” (Carretero y Montanero, 2008; 134).

Carretero y Montanero conciben que el aprendizaje debe de orientarse al pensar históricamente. Consideran que integran dos capacidades fundamentales: la de comprender el tiempo histórico y razonar causalmente; y por otro lado la capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información histórica (2008; 135).

Entre algunas de las propuestas que hay en la enseñanza de la Historia está lo que le han denominado el pensamiento histórico, donde se pretende que el estudiante “se asuma como un viajero perteneciente e identificado a un grupo, que se aproxime al ayer para entender su presente y reconozca el impacto de sus acciones en un futuro inmediato” (Vélez y Badillo, 2017; 2).

Por su parte Gerardo Mora y Rosa Ortiz han elaborado un “modelo didáctico” el cual es una sistematización de las mejores “estrategias” que han aplicado sus estudiantes, le llamaron a este proyecto *Modelo de Educación Histórica* (2013; 8), el cual pretende trabajar con las fuentes del historiador de la manera siguiente:

Mediante la percepción de fuentes históricas que denominaremos “sensibles” (narrativas, objetos, cultura inmaterial), que involucren los sentidos, emociones, sentimientos y valores del alumno. Y la interacción práctica con ellas, reproduciéndolas o representándolas en talleres colaborativos y en ‘proyectos’ autónomos a presentar en su comunidad escolar (2013; 16).

*La Educación Histórica*, argumenta Arteaga y Camargo tiene que partir del análisis e interpretación de fuentes primarias, puesto que consideran que es necesario dotar a los estudiantes de elementos de cómo los historiadores, “hacen” Historia. La propuesta de los anteriores autores se basa en contar con un modelo de cognición histórica, porque si partimos de la idea que la historia

es un conocimiento abstracto, a partir de un modelo que contenga conceptos organizativos y formas de investigación propias de la disciplina, nos puede ayudar.

Esta propuesta se compone de conceptos. En la primera parte están los denominados conceptos de primer orden o sustanciales y posteriormente los de segundo orden. Los primeros “comprenden los procesos históricos que se han desarrollado a lo largo del tiempo” (s/a; 11). Por lo regular estos conceptos constituyen una matriz de los planes y programas. Estos conceptos se refieren a conceptos que podemos encontrar en otras áreas del conocimiento social, ejemplo de ello es “Revolución”, “Estado” o “Independencia”, para que este concepto sea de primer orden debe contextualizarse. Por ejemplo “Revolución mexicana” o “Revolución francesa” aunque llevan el mismo concepto tienen diferentes matices de acuerdo a su tiempo y su espacio.

Por su parte los conceptos de segundo orden tienen que ver con la temporalidad, puesto que son nociones que proveen de herramientas, son metaconceptos, como lo menciona Asencio, Carretero y Pozo el tiempo es un metaconcepto y sólo podemos definirlo en relación con el conjunto de conceptos que lo integran y que le dan significado (1989). Los conceptos de segundo orden los compone el tiempo histórico (espacio-tiempo, procesos y actores), cambio y permanencia, causalidad, evidencia, relevancia y empatía (Arteaga y Camargo, s/a; 13).

Una de las barreras disciplinares entre la Historia y otras áreas es el uso de sus recursos, como lo es la imaginación, que de acuerdo a lo que proponen Santisteban en sus investigaciones es una herramienta propia de la historia, porque esta sirve de estímulo hacia el estudiante. La denomina como “imaginación histórica”, que se tendría que apoyar de la empatía, la contextualización y los juicios morales, aclarando que es una mera herramienta, teniendo como propósito causar una empatía histórica para poder estimular en el estudiante una “narración histórica” que lo lleve a una “conciencia histórica-temporal” (2017; 93).

El mismo autor aclara que la imaginación histórica no son los sentimientos de fantasía que las personas pudieran llegar a tener sobre el pasado, sino a la capacidad de articular las evidencias históricas (Santisteban, 2010; 46, en Barón, 2015; 31). Sostiene Barón que a través de la “imaginación histórica” se puede desarrollar la empatía (2015; 32). Entre los conceptos clave de estas nuevas perspectivas, está el de la conciencia histórica, Arista y Reynoso la describen como:

La capacidad del ser humano de concebirse como un hombre histórico, cuya base de autorreflexión es la concepción del tiempo de los hombres y del espacio histórico que ha habitado, con la finalidad de actuar como integrante de una sociedad dinámica e histórica; esa capacidad resulta del conocimiento de lo vivido por su especie para construir un futuro propio y, por tanto, diferente al pasado (2017; s/p).

Pero para poder llegar a una conciencia histórica debemos de partir desde conceptos básicos como lo es el tiempo y el espacio. Asimismo, habría que aclarar que el concepto se reelabora de acuerdo a la corriente historiográfica.

Praga Toral sostiene que, para comprender la enseñanza de la historia, tenemos que regresar a la misma disciplina histórica y cómo es la visión que transmite. Entre sus características propias podemos mencionar en primer lugar con qué implica un conocimiento distinto al de otras disciplinas, entre los conceptos clave está el uso de la diacronía y sincronía. Como mencionamos en el apartado anterior, una de las particularidades del tiempo histórico es que hay que comprenderlo a través de la dualidad, a lo cual la autora coincide en dar énfasis en los cambios y permanencias (Toral, 2003; 17).

El tiempo histórico es parte de lo que algunos didactas buscan en la orientación de los procesos de enseñanza de la Historia, lo cual se vincularía con objetivos que han denominado el “pensar históricamente”, “competencias de pensamiento histórico” o “conciencia histórica”. El tiempo histórico desde la didáctica de la disciplina tiene por objetivo:

Observar y analizar los movimientos, los cambios, las duraciones; reflexiona sobre si éstos se producen a un ritmo lento o rápido, si se mantienen a lo largo del tiempo, si conllevan progreso, retroceso o estancamiento, si otros procesos aparecen de forma simultánea en otros lugares. Poniendo en marcha estrategias y procesos cognitivos que ayudan a responder cómo y por qué se produjeron dichos fenómenos y cuáles fueron las causas (López, García y Sánchez, 2018; 255).

De igual forma, para llegar al tiempo histórico, tendríamos que tomar en cuenta nociones que introduce Piaget como el “tiempo vivido”, el “tiempo percibido” y el “tiempo concebido”. El primero tiene que ver con las experiencias personales y vivenciales, además no distingue “de forma clara el orden temporal, ni las duraciones” (en Díaz, 2016; 47).

De acuerdo a María Díaz el tiempo vivido es un espacio potencial desde el cual partir en la explicación de su tiempo, los períodos de su vida, la cronología, a los cambios más importantes, su historia personal a través de los documentos-fuente (documentos, fotografías, tradición oral y otros) que pudieran rescatar de su familia (2016; 47).

Estas experiencias construirán nuestra idea del tiempo, los cuales se complementarán con otros factores como “experiencias de cambios concretos (como los ritmos biológicos del cuerpo, desplazamiento de lugar, incomodidades y satisfacciones de necesidades biológicas)” (en Mora y Ortiz, 2013; 15).

Sin embargo, señala Santiesteban, cuando hablemos de los postulados que hizo Piaget, debemos de tener en cuenta que sus estudios se basan en la interrelación que hay de tres conceptos: tiempo, espacio y velocidad, teniendo un papel muy importante este último, puesto que “la elección de estos conceptos partió de una sugerencia que le hizo Albert Einstein desde la ciencia física” (Santiesteban, 2007; 20). Posteriormente aparecieron otros que reforzaron o contradijeron las ideas de Piaget, como lo fue Montagero (1984) y Rochardson (1982) quienes sostienen que la velocidad

no tiene un papel fundamental en la formación de la noción del tiempo, de igual forma argumentan que la temporalidad se adquiere a partir de la comprensión progresiva de la estructura conceptual del tiempo.

Otros autores dicen que se han hecho una mala interpretación de las teorías de Piaget (Calvani, 1988). Santisteban considera que las investigaciones de Mattozzi sobre el tiempo histórico ayudarían a comprenderse mejor el tema, este explica que la educación temporal es base en la educación histórica, puesto que este dota de organizadores cognitivos para la vida cotidiana y para la comprensión del conocimiento histórico (Santisteban, 2007; 20).

El “tiempo percibido” tiene que ver con representaciones externas, es decir con intervalos o con la noción de espacio, es aquí donde se empieza a tomar conciencia del tiempo personal a través de la frecuencia y regularidad. Asimismo, se introduce a la noción de pasado, presente y futuro.

Finalmente, el “tiempo concebido” o experiencias mentales son producto de la conjugación de la asimilación de las ideas del tiempo externas como de las personales, en esta “se permiten construir posiciones (simultaneidad y duración, permanencia y cambio, así como velocidad, lentitud y rapidez)” (Mora y Ortiz, 2013; 15). En este tipo de tiempo, no hay que olvidar que la transmisión de la historia tiene que adquirir significado, tratando que se asocien con recuerdos, experiencias vividas y conocidas por los estudiantes (Díaz, 2016; 48).

Pero por encima de estos tiempos habría que resaltar el tiempo vivido. Porque como lo denomina Santisteban “el tiempo familiar y el de los medios de comunicación”, juegan un papel muy importante en la construcción de los esquemas temporales de los estudiantes. Al menos estos han arrojado investigaciones actuales donde se han puesto a discutir al estudiantado, en el caso de España, la migración. En una prueba ficticia, la construcción de un muro en la frontera con

Marruecos. Las investigaciones arrojaron que los conocimientos históricos no eran utilizados como argumentación, sino más bien sus experiencias personales y lo que veían en los medios de comunicación. Las investigaciones arrojaron lo siguiente:

Como aspecto destacable de cambio, aumenta la empatía respecto de las personas que están al otro lado del muro. Y como otro aspecto positivo, un porcentaje significativo de alumnado manifiesta la esperanza de que en el futuro no haya la necesidad de construir más muros (2017; 95).

Carretero y Montanero comparten esta visión de partir desde el tiempo personal, continuando con diversas categorías de orientación temporal y de códigos de medición; para culminar con “la asimilación de las nociones esenciales para comprender el tiempo histórico”, en este sentido se relaciona con los conceptos de segundo orden que proponen Arteaga y Camargo porque podemos encontrar aquí desde la sucesión de los hechos, la continuidad, simultaneidad o duración.

El énfasis que se tendría que poner en la percepción del tiempo familiar es importante e incluso el tiempo de la vida cotidiana, porque el tiempo personal es emotivo y próximo, y sobre todo funcional. Los jóvenes recuerdan sus cumpleaños, períodos vacacionales, momentos con amigos o el tiempo destinado a sus series favoritas, porque este tiene una proximidad de horas, días o semanas, pero hay una diferencia con el tratamiento de años, décadas, siglos o milenios. Es por eso que el conocimiento del pasado tiene que dejar de ser distante y totalmente impersonal (Díaz, 2016; 45).

Por su parte María Verstraete, identifica tres dimensiones desde donde se trabaja el tiempo, el primero tiene que ver con el de los historiadores, le denomina “el disciplinar (tiempo histórico y cronológico, características, la relación entre los mismos, las relaciones braudelianas, tiempo interno y tiempo externo)” (2013; 14). El otro tiene que ver con el tiempo que postulan los

pedagogos, como Piaget, le llamó “el psicopedagógico (etapas de aprehensión del tiempo: vivido, percibido y concebido, las categorías temporales)”. Finalmente, el último tipo de tiempo es el que se manifiesta en los recursos de su enseñanza, en este caso le denominó “el didáctico (los recursos didácticos específicos para la representación del tiempo: tipos y características, modos de construcción)” (2013; 14).

López, García y Sánchez comentan que para el estudio del tiempo histórico debemos de tomar en cuenta algunos elementos. El tiempo debe de partir de la percepción personal del estudiantado. Aunque la cronología no es el tiempo histórico en sí, tenemos que comprender que es una herramienta. Los conceptos de cambios y continuidad son esenciales, así como el de simultaneidad y duración. Hay una relación dialéctica entre pasado, presente y futuro. Para finalmente abordar la enseñanza de la Historia desde una perspectiva global (2018; 259).

Mora y Ortiz refieren que, si bien los contenidos curriculares juegan un papel muy importante en la transmisión del pasado, el problema primordial que perciben son las estrategias de los modelos utilizados por los profesores (2013; 18).

Entre los nuevos objetivos de los maestros está el mostrar a la Historia como el campo desde donde mirar los futuros posibles o alternos, mostrándole al estudiante que este dependerá de sus acciones presentes. Álvarez subraya el papel de los docentes para la creación de la imagen del futuro que pretendan enseñar, para que posteriormente materializarlo en sus clases (2014; 332). Por su parte Santisteban considera lo siguiente de uno de los objetivos de la educación histórica “debe ayudarnos a comprender nuestra temporalidad, la importancia del cambio social y las relaciones entre el pasado, el presente y la construcción del futuro” (2007; 23). La propuesta de Santisteban del modelo estructural sobre el tiempo histórico es el siguiente:



<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Las cualidades del tiempo <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Irreversibilidad</li> <li>b. Indisolubilidad con respecto al espacio</li> <li>c. Relatividad</li> <li>d. Multiplicidad</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Las delimitaciones del tiempo <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Según su ámbito de aplicación <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Creencia: tiempo religioso</li> <li>b. Ciencia: tiempo físico o biológico</li> <li>c. Experiencia: tiempo social o personal <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Según su origen o naturaleza <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Alcance: tiempo finito o infinito</li> <li>b. Direccionalidad: tiempo lineal o cíclico</li> <li>c. Pensamiento: tiempo objetivo o subjetivo</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>1. La temporalidad humana <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Pasado: memoria y recuerdo</li> <li>2. Presente: instante, acontecimiento</li> <li>3. Futuro <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Creencias: escatología, apocalíptica, milenarismo, entre otros conceptos</li> <li>b. Ideologías: utopía</li> <li>c. Ciencia: prospectiva</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>1. El cambio y la continuidad <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Conceptos para valorar las cualidades del cambio <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Según el ángulo de observación: corta o larga duración</li> <li>b. El grado de incidencia: coyuntura, estructura</li> <li>c. El ritmo: ciclos, crisis <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Conceptos para valorar la concreción de los cambios <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Según criterios de velocidad-aceleración: evolución, revolución</li> <li>b. Cuantificación: crecimiento, desarrollo</li> <li>c. Madurez: transición, transformación <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Valoración del proceso (orden o desorden) <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Tendencias negativas: decadencia</li> <li>b. Tendencias positivas: modernidad y progreso</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>1. El dominio y la gestión del tiempo como conocimiento y como poder <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Medida del tiempo <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Instrumentos: calendario, relojes</li> <li>b. Cronología: sucesión, simultaneidad</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

1. Clasificación y explicación de los hechos
  - a. Clasificación temporal: periodización
  - b. Explicación histórica: causal e intencional
1. Control y poder sobre el tiempo
  - a. Distribución del tiempo: trabajo y ocio
  - b. Reestructuración del tiempo: control del tiempo personal
  - c. Construcción del futuro: intervención social

(Cuadro tomado de Antonio Santisteban, 2007; 23 y 24)

Una de las aclaraciones que debemos hacer es que no debemos de tomar las teorías como algo ya dado, sino como un punto de partida, que pueden modificarse y ajustarse al contexto. Porque otras visiones como la de Calvani sugieren que la edad no es un factor determinante para la comprensión del tiempo histórico, sino más bien el tratamiento y didáctica de los temas que se escojan, puesto que no parece que se progrese de forma lineal siguiendo etapas o estadios, aunque estas si tienen una función de orientación para el profesorado (En Díaz, 2016; 48).

El estudio del tiempo histórico también es: “importante conocer el tiempo no por su datación cronológica o por saber exactamente cuándo sucedió algún acontecimiento, sino para comprender el suceso, lo que representa, sus consecuencias, o la manera como influyó en la posteridad” (Arista y Reynoso, 2027; s/p).

Sobre el manejo del tiempo y el espacio, en la didáctica de la Historia lo importante es analizar cómo se manejan y traducen estas abstracciones en el aula. Una conducción inadecuada del tiempo puede traducirse en una sucesión cronológica sin sentido y, por el contrario, explicado en el contexto de un proceso lo hace mucho más entendible. En cuanto al tiempo, también se propone dividirlo en niveles como el local, regional, nacional, continental y universal. En muchas ocasiones, en las aulas estos dos elementos se imparten en historias inconexas (Silva, s/a; 102).

Arteaga y Camargo sostienen que la historia puede ayudar a comprender la relación entre pasado y presente, puesto que esta posee una lógica que puede ser aprehendida, pero no de forma natural, sino a través de lo que denominan “ejercicios de abstracción” (S/a; 8). Estos tienen que ver con aproximaciones sistemáticas y formales a la disciplina.

Otra de las advertencias que nos hacen los didactas es el tener cuidado en el uso de la explicación del pasado para el presente, porque podemos caer en un “presentismo”. Carretero y Montanero lo definen como “un sesgo egocéntrico, relacionado con una carencia de empatía histórica, que se traduce en una dificultad para comprender las acciones y emociones de los actores en su contexto histórico” (2008; 136).

Esto puede provocar anacronismos, especialmente cuando se comparan los dos tiempos, en donde muchas veces se muestra el pretérito como “caduco e inútil”, por eso la necesidad de cuidar el manejo de los conceptos, así como el énfasis en la contextualización de los mismos (Arteaga y Camargo, s/a; 9). Carretero considera que otras de las características del “presentismo” es que juzga a los sujetos históricos con valores del presente (2002; s/p).

Entre una de las variables que se desprenden de la búsqueda de formas distintas de enseñanza de la Historia está la evaluación. Los exámenes son el recurso más empleado, pero también aparecen en el escenario áulico exposiciones, cuestionarios, actividades como mapas, resúmenes, la asistencia, la participación en clase e incluso “la conducta” (Huber, 2012; 50).

Si el conocimiento histórico que se enseñará apuesta a lo cualitativo, tendrían que reflexionarse sobre el tipo de evaluaciones, que se emplea, si bien no desechamos las pruebas enfocadas en la recuperación del conocimiento fáctico o declarativo, si tendríamos que pensar en aplicarlas como lo es el uso de la entrevista, el cuestionario y la observación, entre otras (López, García y Sánchez,

2018; 259). Si bien en este apartado no era un objetivo tratar el tema de las evaluaciones, si era necesario esbozar algunos puntos clave, que se hacen evidentes al observar el manejo del tiempo y el espacio histórico en los libros de texto en el siguiente capítulo

## **Capítulo dos: El tiempo histórico en el libro de texto de bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México, edición 2018 y sus versiones 2006 y 2013.**

Historia en el contexto que les tocó vivir, para que puedan de esta manera ser sujetos de transformación (Álvarez, 2014; 335)

### **2.1 El libro de texto como materialidad para el estudio del tiempo histórico**

El campo de investigación de los libros de texto en América Latina y España está ya consolidado como objeto de estudio, particularmente ha acogido entre sus temáticas principales los que tienen que ver con la enseñanza de la Historia en nivel primaria para la primera región y para España se ha centrado más en secundaria (Sáez, 2016; 86). En este sentido, nuestro estudio contribuye a aportar en un campo poco desarrollado en México, el nivel medio superior.

Entre las materialidades en las que podemos estudiar los contenidos históricos oficiales y el tratamiento del tema del tiempo histórico están los libros de texto. El estudio del tiempo histórico en un primer momento nos permitió pensar y direccionar nuestra idea de la temporalidad, para después mirar de manera diferente las herramientas en el aula que involucran el tiempo. Como lo argumenta Gabriela Soria, muchas veces no es la búsqueda de nuevas formas de apoyo sino es “la necesidad de reflexionar alrededor de las nociones sobre el aprendizaje y la historia implícitas en

las formas de trabajo en el aula” (2010; 81). Salazar se expresa de la siguiente manera de los libros de texto de Historia:

El diseño de los libros de texto en México (...) corresponde una concepción de la historia que se inscribe en el culto a la descripción del acontecimiento histórico, presenta el contenido de manera ahistórica, como información previamente estructurada, concibiendo el pasado como una entidad muerta y no como algo que nos constituye y determina al presente” (2001; 82).

La polémica acerca de la elaboración de los libros de texto, es un tema mundial y tiene relación con la función asignada a la Historia por los diversos gobiernos (Carpio, 2019; 89). Los libros de texto son un objeto de estudio, ya que se presenta como una obra concluida, su construcción obedece a un proyecto determinado, posee una estructura que se apega a un currículum y propone un discurso coherente (Mendoza, 2014; 23).

La revisión del libro de texto, tenía que rescatar algunas de las propuestas de la Historia del libro, que estudia desde el análisis del mensaje, la recepción de un texto que está condicionada por la forma en que se le da, hasta el análisis de la evolución del mismo a lo largo del tiempo, su escritura y su presentación. Sin embargo, veremos algunas de los efectos que tienen lo escrito y lo impreso como lo es su objetivo que es ser un instrumento de poder, en manos de algunos grupos especializados (Martin, 1999, p. 13).

La importancia del estudio de los libros de texto de Historia, puede ayudarnos a entender porqué adoptamos ciertos modelos temporales y los reflejamos en nuestra construcciones del discurso histórico como Edad de Piedra, Edad Media o antes y después de Cristo. Algunos historiadores como Jack Goody sugiere que la visión eurocéntrica en libros, mantiene como matriz primordial los procesos sucedidos en Occidente, a pesar de que el desarrollo cultural sea diferente en otras

regiones, a este fenómeno le llamó el “el robo de la historia”, refiriéndose a la apropiación de la Historia mundial por parte de Occidente (Goody, 2006; 7).

Si bien en este trabajo, el libro de texto se analiza desde una postura de la Historia de la educación como objeto que contiene historicidad y la cual se puede estudiar, otra perspectiva que también ayudaría es el de la Historia cultural que concibe al libro como un objeto de estudio que da cuentas de los rasgos de la cultura escrita, ya que los libros de texto “permiten analizar la cultura escrita y las formas de comprensión y producción del conocimiento histórico” (Mendoza, 2017; 25-26).

El libro de texto de Historia tiene ciertas características, a diferencia de los otros, que lo hacen polémico y por lo mismo, se encuentra en el escenario de forma constante. No solo involucran discusiones de contenido histórico o didáctico, sino es el lugar donde se discute y proyecta la identidad nacional, los ideales del “buen” ciudadanos y lo qué es laico, los hechos que legitiman la creación de instituciones, donde se refuerzan las historias de héroes y villanos que legitiman el calendario cívico, se unifica, de cierta manera, la idea de la Historia para llegar a una versión única y oficial de nuestro pasado (Carpio, 2019; 99).

Asimismo, el libro de texto, de acuerdo a Zaira Celis, participa activamente en el proceso de socialización, de aculturación y adoctrinamiento de las jóvenes generaciones (s/a; 2). De acuerdo a Michael Apple, los libros de texto de Historia son producto de “construcciones particulares de la realidad, formas específicas de selección y organización de este vasto universo de conocimiento posible” 1987: 3), en el que podemos encontrar elementos sociales, políticos y culturales, y en el que se ven inmersos intereses personales o de grupos (Michael Apple, 1987: 3-4).

Cabero, Duarte y Romero consideran que el libro de texto es “un instrumento destinado a la enseñanza e instrucción (...) incluye teóricamente la información que debe ser procesada por el estudiante en un período de tiempo reglado” (1995, en Caballero y Palot, 2016; 204). Es por eso, que estos en la mayoría de las ocasiones tiene datos muy puntuales, donde es el tiempo cronológico el que se hace presente, aunque los mismo autores consideran que los libros se caracterizan por “compartimentalizar los contenidos, tanto diacrónicamente como sincrónicamente” (1995, en Caballero y Palot, 2016; 204), posiblemente sea lo primero lo que se impone por tratar de sintetizar la información.

Un libro de texto es editado con el objetivo de ser un guía para la enseñanza, creado para un determinado curso/nivel educativo que se acopla a un plan de estudios (Caballero y Palot, 2016; 205). Zaida Celis refiere que los libros de texto, al menos, cumple con tres funciones. El primero es que es representación o evidencia contundente del currículo escolar. En segunda, es un instrumento para la enseñanza aprendizaje y como último es que cumple una función ideológica (s/a; 2). En esta última función, se insertan en un sistema educativo, que a través de ellos legitima discursos sobre el saber (Sáez y Bellati, 2016; 350).

Joan Pagès considera que los conocimientos históricos en los libros de texto se muestran como hechos naturales, objetivos, que son narrados y descritos por los historiadores en muchas ocasiones como verdades absolutas, una concepción del tiempo ligada con la historiografía del positivismo. Posiblemente Kairós, solo se menciona, pero no se trata a profundidad porque el libro de texto pretende organizar sintetizar los contenidos, de una manera puntual y por esa misma razón la datación y ubicación la da Cronos, se trata de seguir una secuencia lineal de la forma oficial de contar la Historia, deberían estar organizado por complejidad creciente (Badía, 2020).



A pesar de que los libros de texto tienen todo un equipo de trabajo, como lo son las autoridades educativas, los autores, los especialistas en las disciplinas, maestros, pedagogos y editores, ¿por qué aún nos encontramos con problemas como lo es la información enciclopédica?, en donde no porque tenga mucha información signifique que ésta sea significativa para el estudiante (Llanes, 2012; 151).

Para el profesor el libro de texto toma una importancia fundamental porque es una guía para su curso, porque generalmente es el único material que cuenta con la información e instrumentos de evaluación para medir los contenidos factuales mínimos esperados que marcan los planes y programas de estudio (Llanes, 2012; 157). Probablemente sea el principal medio de consulta de los estudiantes, esta aseveración es porque encarna los contenidos del deber saber factual, y otras fuentes pueden ser muy buenas, pero no son consideradas porque no dictan la verdad objetiva, que se supuestamente tienen el libro de texto.

Leslie Mercado y Yabin Silva, consideran que a pesar de que haya nuevos enfoques de las reformas educativas, no se muestran en los libros de textos en México, porque aún se sigue viendo que “plantean una Historia en ocasiones parcial o incompleta, principalmente por la censura por parte del gobierno” (2011; 27) y estos son problemas que se ven concretizados en las pruebas desde la educación básica.

Es importante, no solo ver al libro de texto como objeto de estudio en la academia, sino como un material en el cual se puede intervenir, porque de acuerdo a la revisión bibliográfica de Sáez y Bellati, las conclusiones que han llegado las investigaciones en la última década publicadas en Latinoamérica y España, es que a pesar de que desde el ámbito académico se promuevan visiones

de la enseñanza alejadas de un canon historiográfico nacionalista, el discurso académico no ha tenido el alcance suficiente para impactar en los libros de texto de Historia (2016; 350).

Además de que estos tienen una utilidad, de acuerdo a Huber, de simple lectura como complemento de los resúmenes que los estudiantes investigan. Entre las exploraciones del mismo autor sobre los recursos y materiales empleados por parte de los profesores, el libro de texto destaca, puesto que es base para hacer cuestionarios, láminas, preparar, hacer exposiciones, leer y hacer resúmenes (2012; 48).

En los libros de texto, lo que podemos encontrar es ejemplo de que el sistema escolar y sus instituciones, tienden a entregar particulares representaciones, visiones e interpretaciones del conocimiento histórico. Que a su vez, las representaciones expresan prejuicios, discriminaciones y estereotipos (Escarza, 2007; 545).

Cabe aclarar que la elección del libro de texto para el estudio del tiempo histórico, no responden a que sea el único material del que se vale el profesorado, pero sí el primero por tradición y que a la vez no tendría por qué ser solo este, dice Llanes:

Aunque la propuesta didáctica de las obras sea muy buena, con excelentes recursos visuales e información y secciones bien tramadas, éstos no tendrán valor si sólo se considera la única alternativa de trabajo en el aula. Los libros de texto son sólo un vehículo para fomentar las capacidades intelectuales, destrezas y habilidades de los estudiantes. Son, en fin, un muestrario de sugerencias didácticas para acercarlos y facilitarles su aprendizaje y estudio (2012; 158).

Algunas de las características de los libros de texto que sugiere Prats son las siguientes: Se tiene que explicar las finalidades didácticas del material para los estudiantes. El libro debe de estimular el deseo de aprender del estudiante, a través de la presentación y disposición formal de los libros.

Sabemos que no todo depende del libro del estudiante, pero sí se hace un énfasis en la distribución de contenidos y uso de imágenes en el material. Eso nos lleva al siguiente punto que es la confiabilidad de la información, su correcto tratamiento, pero también una adecuada formulación de las cuestiones. El conocimiento se debe de mostrar como algo cambiante y no dado. Finalmente se sugiere que también tenga elementos metodológicos y técnicos de la disciplina (2012, en Gómez, Cózar y Miralles, 2014; 13).

Gómez por su parte considera que el libro de texto tiene que apuntar a lo siguiente:

Éste es uno de los principales retos de los libros de texto en los próximos años: plantear unas actividades adecuadas y el uso de imágenes y otros recursos que permitan el desarrollo del pensamiento histórico y de habilidades cognitivas sobre historia. Es decir, unos ejercicios que vayan más allá de la repetición acrítica de contenidos y apuesten por la reflexión a través del planteamiento de problemas y de cuestiones relevantes para el alumnado (2014; 18).

Entre los temas potenciales de estudio de libro de texto sostienen Gómez, Cózar y Miralles están la crónica de la historia oficial, los vínculos del poder, las reformas de los currículos, el uso partidista del pasado por parte de las instituciones, el papel de la historia en la creación de identidades sociales y culturales, y su reproducción en los manuales; los tópicos y estereotipos sobre contenidos históricos, su reproducción en la concepción de la historia por parte del alumnado, la selección y omisión de conocimientos del pasado y sus vínculos con la investigación académica; el tratamiento de las competencias educativas, el desarrollo de habilidades cognitivas complejas sobre en la historia y el desarrollo del pensamiento histórico y crítico a través de las actividades de los libros de texto, las imágenes y recursos textuales (2014, 18).

Es por eso que entenderemos por libro de texto a aquel instrumento diseñado para la enseñanza. El cual pretende transmitir información en un determinado lapso de tiempo. Aquí es donde encontramos las problemáticas pedagógicas y disciplinares propias del tratamiento del tema de su extensión y profundidad de contenidos. Entre las tres funciones que encontramos, el tratamiento particular de ciertos temas, no dependen siempre de los autores, sino desde los planes y programas, al ser el libro ejemplo de estos. La información enciclopédica responde a una necesidad de que todos sepamos lo mismo, y que el discurso del libro tenga cierta congruencia al interior para poder terminar bien en tiempo no tanto en forma el curso.

Para esta investigación nos apoyamos del modelo conceptual que propone Blanco Rebollo. Si bien podemos encontrar elementos como los conceptos de primer y segundo orden como sugiere Arteaga y Camargo, o los conceptos que contiene el modelo estructural del tiempo histórico que plantea Antoni Santisteban, consideramos que las categorías que supone Rebollo junto con las competencias que dictamina la Reforma Integral de Educación Media Superior, pudieran ayudarnos a analizar el tratamiento del tiempo histórico en los libros de texto de Historia de México del bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México.

## **2.2 Modelo conceptual para el análisis del libro**

El primer capítulo nos ayudó a poder entender y tener una mirada diferente de la historia desde un esbozo del tiempo histórico a partir de la historiografía y la didáctica de la Historia, pero para el análisis del libro de texto nos apoyamos en la propuesta de Blanco Rebollo. Las nociones para la construcción de dicho esquema son las siguientes:

- La tipología conceptual utilizada en los contenidos del texto explicativo.
- Los niveles de dificultad de dichos conceptos.

- Los recursos destinados a trabajar los contenidos de los textos y las actividades complementarias.
- Los niveles de dificultad de dichos recursos (Blanco, 2007; 109).

El modelo conceptual parte de un *corpus* al que llego Blanco Rebollo, al averiguar los conceptos que los investigadores aceptan al referirse al tiempo histórico y las nociones utilizadas con mayor frecuencia en los libros de texto (2007; 108). El modelo se compuso de un conceso historiográfico y didáctico, el cual está clasificado en función de su dificultad y quedó organizado en los siguientes niveles:

- Nivel de dificultad bajo: datación y sucesión.
- Nivel de dificultad medio: continuidad, permanencia, secuenciación y cambio.
- Nivel de dificultad alta: duración, periodización, causalidad, simultaneidad y empatía

**El esquema quedó de la siguiente manera:**

### **1. Datación**

#### a) Datación amplia:

- Era
- Edad.
- Datación exacta

### **2. Sucesión**

#### a) Sucesión cronológica

- Sucesión aumentativa de pasado a presente
- Sucesión de progresión creciente

- Sucesión lineal
- b) Sucesión biológica
  - Sucesión cíclica
  - Sucesión física
  - Sucesión natural

### **3. Permanencia**

- a) Permanencia por continuidad de un fenómeno en el presente
- b) Permanencia como duración de un fenómeno en el pasado
- c) Permanencia como resultado de la expansión de un cambio

### **4. Secuenciación**

- a) Secuenciación cerrada
- b) Secuenciación abierta

### **5. Continuidad**

- a) Continuidad con sentido de duración
- b) Continuidad con sentido de cambio

### **6. Cambio**

- a) Cambio de ritmo variable
- b) Cambios progresivos
- c) Cambios regresivos
- d) Cambio con sentido de permanencia

### **7. Duración**

- a) Duración corta
- b) Duración media
- c) Duración larga

## **8. Periodización**

## **9. Causalidad**

## **10. Simultaneidad**

- a) Simultaneidad cronológica
  - Simultaneidad cronológica externa
  - Simultaneidad cronológica interna
- b) Simultaneidad cualitativa o contemporaneidad
  - Contemporaneidad de tipo geográfico
  - Contemporaneidad generada por contacto

## **11. Empatía**

La cronología nos ayuda como un punto de ubicación, es un sitio en el tiempo que nos permite establecer causas y consecuencias con la ayuda temporal, asimismo nos apoya a establecer relaciones de las acciones entre sí, según hayan pasado antes o después (sucesión), o a la vez establecer sucesiones diacrónicas y sincrónicas (Rebollo, 2007; 27). Es por eso que en el nivel de dificultad bajo están categorías que nos ayudan para la ubicación de los sucesos y por eso lo consideramos como el plano de Cronos, porque este nos orienta a establecer relaciones y nos ubica. Sin embargo, no hay que perder de vista que solo es una herramienta, no el fin en sí misma para la comprensión del tiempo histórico.

Los conceptos que encontramos en el nivel de dificultad medio son los que nos van a ayudar a poder llegar a las categorías de los de dificultad alta. En el esquema original Blanco Rebollo había puesto a la simultaneidad como una categoría de complejidad baja, pensamos que el autor

consideró a la simultaneidad como la ubicación de procesos en un plano lineal, sin entender la complejidad que esta acarrea. Porque esta categoría de tiempos tiene que ver invariablemente con no solo ubicar fenómenos en una misma línea del tiempo. La coexistencia de tiempo tiene que englobar conceptos como “continuidad”, “cambios”, “duración”, “permanencia”, es por eso que estos conceptos son vehículo para poder llegar a la comprensión de categorías como “periodización”, “causalidad” y “simultaneidad”.

Otro concepto que nos ayudará en el proceso de análisis fue el de datación, este nos permite apreciar otros tipos de matices, más allá de las fechas, sino que pone un énfasis en la función del contexto que envuelve a un acontecimiento, así como la duración del tiempo transcurrido. Como punto a favor de este sistema temporal resulta que permite tener márgenes aceptables, asimismo está caracterizado por “la ambigüedad de los límites temporales y la imprecisión del acontecimiento” lo que permite una referencia temporal y situar fenómenos, que de acuerdo a Blanco Rebollo caracterizan los libros de texto (Rebollo, 2007; 113). Como ejemplo tenemos conceptos como “era” “edad”, “etapa”, “periodo”, “época”, “generación”, “reinado” o “momento”. Solo utilizaremos los dos conceptos de era y edad para el libro de texto.

### **2.2.1 Era**

El concepto de “Era” lo precisamos como “un amplio periodo histórico definido por cambios decisivos en todos los campos, asimismo se caracteriza por presentar formas de vida muy diferentes en comparación a periodos precedentes”, debido a que pertenece al campo de la datación amplia, como ejemplo podemos mencionar las Eras de la precámbrica, paleozoica, mesozoica y cenozoica, en esta última en el periodo cuaternario que cubre un espacio de 259 millones de años que no necesariamente es una fecha concreta.



### **2.2.2 Edad**

Es un sistema de datación amplio relacionado con la historia de la humanidad, por el ya mencionado margen de error<sup>2</sup>, dado por la imposición de calendarios que no fue homogénea y que no nos permite en la exactitud de las fechas, aclarando que esta es ejemplo de una periodización, de otras que existen. Los libros de texto proponen o parten de un sistema de datación exacto el cual valora la “medición fiel y la localización en el tiempo con gran aproximación”. (Rebollo, 2007; 113)

Entenderemos por “períodos, (aquellos) más o menos homogéneos que se han ido sucediendo, delimitados por hitos o hechos fundamentales que han supuesto un cambio importante en las estructuras socioeconómicas, políticas, ideológicas etc” (Quijano, s/a).

Es por eso que, para los didactas, el sistema de datación amplia serán únicamente parámetros, por su parte para el sistema de datación exacta están las “fechas concretas” (476 se considera el inicio de la Edad Media), “fechas altamente precisas” (16 de septiembre de 1810) y en ocasiones se da información temporal con “fechas aproximadas” (A finales del siglo XV la Edad Media vio su fin).

### **2.2.3 Sucesión**

Entenderemos por sucesión a la “ordenación de los acontecimientos según un antes y un después, de una manera lógica y progresiva” (Rebollo, 2007; 119). El sistema de sucesión lo podemos

---

<sup>2</sup> El margen de error es un término estadístico que se refiere al intervalo de imprecisión que puede tener una prueba. Por ejemplo. En ocasiones resulta complicado tener fechas precisas de algunos eventos históricos anteriores a la adopción del calendario Gregoriano, o incluso posterior a él, porque algunas culturas o no lo habían adoptado o no era su base para su ritmo. Por ejemplo, en Afganistán desde 1957 y en Irán desde 1925 se utiliza un calendario oficial, el Calendario persa/iraní, o el Calendario hebreo/judío que tiene una datación poco más del doble que el Gregoriano.

dividir en la cronología y la biología o evolución natural. Este último tiene como base pautas naturales, como lo son ciclos estacionales o prácticas agrarias, o el dividir el ciclo de vida en tres momentos biológicos (nacimiento, plenitud y muerte).

Por ejemplo el libro de texto edición 2018 muestra una secuencia en el proceso de los inicios de los mexicas, “El pueblo mexica, en sus inicios fue sometido por los tepanecas(...) en el año 1325, fundó su lugar de residencia (...) continuaron sojuzgados por los azcapotzalcas (...) en el año 1429 la Triple Alianza (...) arremetió contra los azcapotzalcas (...) El pueblo mexica se expandió por todo el centro y el sur de la región ” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 25). El uso de la sucesión para contar el proceso de una forma lineal podemos encontrarlo en los tres libros de texto que mostraremos más adelante.

#### **2.2.4 Permanencia**

En el grupo de los conceptos con grado de dificultad medio podemos encontrar a la permanencia. La definimos como aquella que a pesar de su resistencia al cambio para que se mantenga no conserva por completo sus características, sino que las cambia, sin embargo, las que se mantiene de una manera intacta son esenciales.

Debido a que la permuta de características es relativa, se ha catalogado en tres, la permanecía como duración de un fenómeno en el presente; la permanencia como duración de una estructura en el pasado y por último la permanencia como resultado de la expansión de un cambio (Rebollo, 2007; 126), los ejemplos se explicarán en cada uno de sus apartados.

#### **a) La permanencia como continuidad de un fenómeno en el presente**

Este tipo de concepto temporal se caracteriza por introducir “la idea de resistencia al paso del tiempo y de duración prolongada” (Rebollo, 2007; 127). Caracterizado porque de este fenómeno llegan otros a la actualidad, como es el caso del latín que llega a nosotros a través de sus distintas variantes de lenguas romances.

#### **b) La permanencia como duración de un fenómeno en el pasado**

Esta se puede matizar porque la pervivencia de este proceso tiene una larga prolongación, pero no llegó hasta nuestros días, puesto que implica la duración de milenios o hasta siglos, por ejemplo, la consolidación del imperio romano tomó doce siglos, sin embargo, tuvo una fecha de expiración.

#### **c) Permanencia como resultado de la expansión de un cambio**

Este tipo de permanencia responde a que, aunque el fenómeno haya terminado, tuvo una serie de injerencia en otros. “De este modo, la permanencia en origen se desplaza a otros destinos y se mantiene de forma prolongada, incluso después de la desaparición del fenómeno en el punto de procedencia” (Rebollo, 2007; 129). Ejemplo de lo anterior son las ideas de independencia que se plasmaron en la constitución de Cádiz en 1808 que ayudaron a los movimientos de autonomía de las colonias americanas.

### **2.2.5 Continuidad**

“Se utiliza para definir hechos o estructuras que se extienden en el tiempo y mantienen sus rasgos sin alteraciones excesivas” (Rebollo, 2007; 133). Este tipo de concepto tiene relación con los tipos de duración, porque las acciones pueden tener continuidad y cambiar los escenarios físico-temporales luego entonces “la continuidad extiende sus efectos en el tiempo y en él la acción

permanece indefinidamente o torna a transformarse si la situación se modifica” (Rebollo, 2007; 133). La continuidad podemos entenderla a partir de dos divisiones, por un lado, la que comporta un sentido de duración y otra que contiene elementos de cambio.

#### **a) Continuidad con sentido de duración**

La continuidad en este tipo de matización se considera como una extensión de lo que existió alguna vez, podríamos catalogar como una sucesión del pasado (Rebollo, 2007; 133). Ejemplo de ello fueron los mexicas cuando se consideraron herederos de la cultura Tolteca, es por eso que esta continuidad puede relacionarse con un pasado-presente en los mexicas.

#### **b) Continuidad con sentido de cambio**

Este tipo de continuidad a pesar de haber tenido un quiebre en algún momento, se vuelve a configurar para así poder prolongarse durante largo tiempo, aunque esa coyuntura no significa el cambio radical de todos sus elementos, ya que conserva parte de ellos (Rebollo, 2007; 134). Por ejemplo, el proceso de agricultura en Mesoamérica mostró cambios con la llegada de herramientas como los picas, las palas, el arado y las bestias de carga, sin embargo, se mantuvieron el cultivo de maíz calabaza o chile.

### **2.2.6) Cambio**

La idea del cambio que maneja Rebollo es “una categoría que se utiliza para definir acontecimientos o situaciones que han sufrido una transformación en el tiempo” (Rebollo, 2007; 135), pero que estos cambios a su vez han generado nuevos sistemas. Estos se ven modificados por los ritmos y velocidades que pueden afectarlos. Prats y Santacana dicen sobre este concepto

que se tienen que mencionar los diferentes tipos de cambio, “rápidos y acelerados”, pero Rebollo los ha catalogado en tres de acuerdo a sus parámetros: el ritmo, la progresión y la regresión.

#### **a) Cambios de ritmos variable**

“Son las transformaciones que se han producido en el seno de una cultura o un periodo de un modo diverso y con una frecuencia variable” (Rebollo, 2007; 136). Este tipo de concepto representa ya un grado de complejidad, debido a que el cambio es relativo, así como la velocidad, el grado de permeabilidad que pudo tener el mismo fenómeno en diferentes culturas y su contexto.

A pesar de la complejidad que pudiera representar este concepto es uno de los principales para poder explicar las diferencias culturales, económicas y sociales de diferentes grupos en la humanidad, Rebollo enfatiza su importancia en “observar la complejidad de los cambios, los mecanismos que implican el origen de los procesos y las razones de las desigualdades sociales” (Rebollo, 2007; 136). Lo podemos ejemplificar con los movimientos de independencia en América, donde los aristócratas criollos, buscaban recuperar su poder político, más no una emancipación de España, en donde después del movimiento ellos recuperan sus espacios, pero otros sectores empeoraron su situación.

El mismo autor estima que este tipo de tiempo es difícil encontrarlo en los libros de texto, esto a causa de que representa un grado de abstracción elevado. El cambio pudiéramos relacionarlo con la tesis de Norbert Elías y Guadalupe Valencia sobre la fetichización del lenguaje, porque consideran que a través de lenguaje es como se manifiesta esta subjetividad, Rebollo igual lo piensa de esta manera:

A veces, el ritmo que impulsa un cambio no es fácil de detectar y solo puede apreciarse por la comparación que se establece entre varias culturas o en el uso de conectores como “poco a poco, al principio... después, primero... luego, y otros similares” (Rebollo, 2007; 136).

Por ejemplo, si bien con la conquista militar de Tenochtitlan hubo un cambio en las formas de vida, que llevó tiempo llegar a las estructuras, fue “poco a poco” como se fueron reelaborando los símbolos ya preexistentes, tanto en el ámbito de la religión, como las instituciones políticas, económicas y las actividades cotidianas.

#### **b) Cambios progresivos**

Este tipo de tiempo está relacionado a una concepción lineal del tiempo como mejora, progreso, renovación y con una visión del futuro con la llegada de épocas mejores. Esta idea del tiempo futuro está relacionada con lo que plantea Koselleck, acerca de que con la modernidad la historia como maestra de la vida fue cambiada por la idea de futuro como progreso. Rebollo piensa que esta imagen del cambio es la que permea más en los libros de texto, esto también contribuye a pensarse a la Historia como una línea en ascenso, donde se enseña que todo mañana fue mejor que el ayer.

#### **c) Cambios regresivos**

Esta transformación tiene como matices elementos contrarios del primero, porque muestra a la historia como una linealidad en decadencia, de estancamiento o retroceso. Siguiendo a Rebollo, “se aplica para describir situaciones de depresión, conflictos y recesiones que han provocado la paralización o la alteración de sus estructuras” (Rebollo, 2007; 139). Ejemplo de lo anterior

podrían ser lo que pasaba con los imperios o culturas antiguas del mundo, por ejemplo, Teotihuacán que tuvo un declive en el siglo VII en un contexto de inestabilidad en varios aspectos.

#### **d) Cambio con sentido de permanencia**

En este tipo de concepto no parte de si el cambio llevó a algo positivo o algo negativo, sino que se ve en como un sentido de permanencia. Como ejemplo podemos mencionar las alianzas que hicieron los pueblos indígenas con Cortes para someter a los mexicas. La conquista significó un cambio, sin embargo, debido a estas alianzas, estos señoríos lograron obtener que no se alterarían sus territorios, jurisdicción y cabezas de gobierno.

Cabe aclarar que este concepto no aparece dentro de la propuesta de Blanco Rebollo, sino a partir de los elementos que encontramos llegamos a esta conclusión. Si bien este pudiera relacionarse con el de la continuidad con una mirada de cambio, no es así porque este tiene un sentido más de que algo que pasó por un cambio aún se conserva, pero este no se mantiene intacto, sino que si hay modificaciones en él.

#### **2.2.7) Duración**

Guibert considera a ésta como la “cualidad de los fenómenos que se resisten, a lo largo de intervalos de tiempo, a sufrir cambios significativos” (1994; 140). Asimismo, se considera que la duración no es lineal y los parámetros son relativos porque depende de la subjetividad. Para este apartado es de importancia las investigaciones de Braudel sobre las duraciones cortas, medias y largas.

### **a) Duración corta**

Considerado como el tiempo del acontecimiento o de la memoria. También podemos mirarlo como los momentos de coyuntura, Rebollo reflexiona que son “hechos indicados con precisión por la cronología” (Rebollo, 2007; 142). Por lo regular constituyen una etapa breve, asimismo hechos únicos e irrepetibles, por ejemplo, el festejo del bicentenario de la independencia en México.

### **b) Duración media**

En este tiempo se ve caracterizado por ser un periodo, donde, ya no es una coyuntura o un punto en el tiempo, sino una serie de fenómenos que confluyen en un momento y son capaces de generar o impedir un suceso. Asimismo, pudiéramos catalogarlo como un “tiempo más largo, cíclico, y que no está presente en la memoria de los hombres” (Rebollo, 2007; 143). Debido a que este tipo de tiempo no tiene un inicio y un final, puesto que depende de construcciones simbólicas que hacen los estudiosos, Rebollo ha introducido una serie de conceptos o nociones temporales que nos ayudan a entender este tipo de tiempo.

Entre ellos encontramos la noción de “**época**” y “**periodo**” como duración media, a su vez estas las conceptualiza como “espacio de tiempo entendido tanto desde el punto de vista genérico (...) como cronológico.” Asimismo “**tiempo**”, “**reinado**”, “**generación**”, “**época**”, estas las define como un “intervalo de duración prolongada y efectos duraderos”, por otra parte, también están los “**acontecimientos dilatados en el tiempo**” los cuales se caracterizan por tener como ejemplo a “periodos bélicos prologados, (...) dinastías (...) fechas que indican un intervalo o un periodo.” (Rebollo, 2007; 143-144) Por otra parte también está “**El siglo**”. Como ejemplo podríamos mencionar una crisis económica, la transición española o una guerra.



### **c) Duración Larga**

Este tipo de tiempo fue denominado por Braudel como el de las estructuras, porque se caracterizan por ser un tiempo muy lento que es de difícil percatarnos de los cambios. Sin embargo, el cambio en ellas no quiere decir que no existan, sino que este es lento y muchas veces imperceptible, ejemplo de ello son las mentalidades, la economía, las costumbres y creencias.

Rebollo considera que debido a que este tipo de duración abunda en los libros de texto es necesario una clasificación, en la cual él propone que las categorías pueden ser “**edades**” entendidas como el “*espacio de tiempo muy extenso entendido tanto desde el punto de vista genérico*”. Otra de las categorías es lo que denomina “**etapas largas**” en esta cataloga a periodos con una gran carga temporal como lo es el Paleolítico o el Neolítico. Mientras que a los tipos de gobierno que han estado en el poder por mucho tiempo, los ha denominado “periodos largos” (2007; 147). Difícilmente encontraremos este tipo de tiempo en los libros de texto, en donde la religiosidad o las costumbres servirán para ilustrar. Por ejemplo, el poder que la religión católica ha tenido en México o las peregrinaciones a los templos que tiene un vínculo desde la época prehispánica y son vigentes.

#### **2.2.8) Periodización**

La periodización es la división que se hace de la Historia en unidades más pequeñas, las cuales tienen una coherencia interna y comparten características, estas individualizan el periodo. Este tipo de “cortes en el tiempo” son una propuesta de los historiadores que no son perpetuas, sino que cambian con nuevas teorías (Rebollo, 2007; 147). Por ejemplo, la construcción de Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y finalmente la Edad Contemporánea, o para el caso de México, el

prehispánico, colonial y los posteriores, las definiciones de estas pueden acompañarlas en los libros de texto.

Por su parte Arista y Reynoso consideran que es “es un instrumento de medición que ayuda a ordenar acontecimientos del devenir humano, como abstracción se expresa a través de términos como edad, era, periodo, época” (2017; s/p).

### **2.2.9) Causalidad**

Es definido como “el estudio de los motivos que implican el origen de un proceso un hecho histórico” (Rebollo, 2007; 150). Este tipo de concepto se puede ver de dos maneras acorde a la lectura que se haga. La horizontal, es propia de cronos, y se relacionaría con las explicaciones secuenciales básicas. La lectura vertical implicaría observar la complejidad de Kairós y supone la diacronía y la simultaneidad.

Los libros de texto, por lo general, por lo amplió de sus contenidos tienen por propósito que el lector tenga una visión general del acontecer y por lo que no pueden desarrollar un ejercicio horizontal y vertical. Más bien a veces el docente en clase desarrolla un ejemplo para que el estudiante observe la causalidad con *mayúsculas- donde se vean los tipos y sus duraciones y ritmos de desarrollo-*.

Es indispensable remarcar que la causalidad implica una dinámica de redes complejas que interactúan directa e indirectamente de manera simultánea para producir conjuntos de procesos que no ocurrirían si esta retícula no se hubiese puesto en movimiento (Arteaga y Camargo, s/a; 16).

Como ejemplo podemos citar la coyuntura que marca el declive de Teotihuacán en la cual hay causas demográficas- crecimiento desmedido de la población flotante-, ecológicas - no se alcanza a producir y abastecer los requerimientos alimenticios de la ciudad-, políticas - inestabilidad política por el cambio de gobernante- entre otras.

### **2.2.10) Simultaneidad**

Nosotros habíamos catalogado este concepto como uno de alta complejidad, por el ejercicio mental que representa ubicar ya no horizontal, sino verticalmente varios procesos en paralelos. En la simultaneidad podemos encontrar otra división que es la que corresponde a una cronológica y otra a la contemporaneidad de eventos por región, o coetaneidad, que trata a eventos locales simultáneos en lo local, que a su vez tiene una división secundaria.

#### **a) Contemporaneidad de tipo geográfico**

“Implica a culturas que se encuentran en espacios diferentes, pero que participan de los mismos cambios y los mismos tiempos” (Rebollo, 2007; 125). Por ejemplo, los movimientos de Independencia de Iberoamérica que se dan en los diferentes virreinos con características comunes.

Eventos coetáneos son eventos simultáneos, pero con particularidades, por ejemplo, las acciones de criollos proindependentistas dadas por causas productivas específicas en los diferentes departamentos de la Nueva España.

## **b) Contemporaneidad generada por contacto**

Esto a diferencia del anterior, implica que los grupos a pesar de no compartir un mismo espacio si mantenían contacto entre sí, lo que implica que en algún momento uno fuese superior al otro y terminará imponiéndose ya fuese por un medio pacífico o violento. Como lo fueron la dominación cultural que generó Teotihuacán en otros grupos, o como los mexicas ejercieron su influencia comercial de la mano de la violencia.

### **2.2.11) Empatía**

Este tipo de concepto es menos utilizado en el desarrollo de las temáticas de los libros de texto, pero si lo podemos ver en las actividades, como son las ilustraciones. Esto debido a que la empatía “supone una reconstrucción del pasado a fuerza de imaginarlo desde el presente” (Rebollo, 2007; 152). Para lograr esto, se deben de implementar las actividades como recursos que ejerciten el papel de la imaginación, el caso de situaciones específicas que favorezcan la disposición del estudiante.

Mireya Lamonedá, definía a la empatía como “no juzgar las acciones de los hombres en el pasado desde nuestra perspectiva actual; sino de comprenderlas desde la circunstancia de ese mismo pasado” (2012; 7 en Badía, 2012; 191). Arteaga y Camargo sostienen que “A partir de las fuentes históricas, un ejercicio empático nos permite aproximarnos al contexto en el que los textos, objetos y vestigios del pasado se produjeron y a partir de este análisis, explicar lo que las personas hicieron” (s/a; 15).

Para terminar con este apartado, es pertinente comentar que la propuesta conceptual de Blanco Rebollo nos da los elementos requeridos para poder analizar las construcciones temporales del

tiempo histórico presentes en el discurso de los libros de texto. Como ya se mencionó con anterioridad, dicho modelo pretende que a través de la búsqueda de los conceptos en el texto, tanto explícita o implícitamente podamos llegar a un conceso del nivel de complejidad del tiempo histórico.

A manera de cierre, haremos un bosquejo sobre los objetivos de los tres niveles de complejidad. Los de dificultad baja se quedan en el nivel cronológico, el cual es elemental. Los segundos, son conectores entre los procesos que elevan el grado de dificultad y comprensión de lo disciplinar, al mencionar que algunos procesos históricos siguen presentes (continuidad), asimismo son aquellos donde se explican cómo esferas sociales a partir de determinados eventos históricos sufrieron cambios. Finalmente, los conceptos de dificultad alta, permiten diversificar las causas (causalidad), mostrar un plano sincrónico de los procesos históricos (simultaneidad) o hacer que los estudiantes puedan sentir cierta empatía por los sujetos históricos.

De cada uno de los conceptos se desprendieron ejemplos de categorías que permitieron reconocerlos en los libros de texto. Es importante mencionar, que algunos de los conceptos no aparecieron en el análisis, pero de manera general aparecen todas las categorías del modelo. En seguida, comenzaremos con un bosquejo general de los libros de texto, y culminaremos con el análisis de los tres libros de texto (edición 2006, 2013 y 2018).

### **2.3 Análisis de los tres libros de libro Historia de México: siglos XIX-XXI (edición 2006, 2013 y 2018)**

Los libros de texto de Historia de México XIX y XXI, que corresponden a la edición 2006 y 2013 nos permitieron marcar un antecedente del libro de texto de Historia de México edición 2018. En el libro de Historia de México que se hizo en 2006, participaron Fernando Díaz Reynoso, Joaquín

Hernández González y J. Félix Nateras Estrada, mientras que en la edición 2013 solo dos autores de la anterior edición participaron en la elaboración de este libro, Joaquín Hernández González y J. Félix Nateras Estrada, y se sumaron Fernando Díaz Ortega y Minerva González Gómez.

Las dos primeras ediciones únicamente serán utilizadas para comparar el tratamiento del tiempo histórico con la edición 2018, por lo cual no explicaremos mucho el contexto de su elaboración. A pesar de que la edición 2013 se escribió bajo el enfoque por competencias, el contenido es el mismo que la edición 2006. Por tanto, es una versión corregida en forma, pero en contenidos de la edición anterior siguen presentando los mismos, si hace una breve mención del enfoque, únicamente por cumplir con el discurso oficial.

El contexto de la creación de programas y libros de textos del 2009, (aclarando que el libro es una reimpresión de la edición 2006) al 2015, es muy dinámico y complejo. En esos momentos se están implementando la Reforma Integral de la Educación Media Superior y se están haciendo sobre la marcha cambios estructurales profundos. Uno de ellos, fue la participación obligada de los académicos en el Programa de Formación Docente en Educación Media Superior, que consistió en la capacitación y certificación de los docentes en el enfoque por competencias.

De igual forma, tomamos estos dos libros en consideración como el inicio del sistema por competencias, que plantea a su vez, un tratamiento didáctico del conocimiento histórico diferente a la simple memorización y repetición. Sin embargo, estos dos materiales, como ya se mencionó, son el principio de un tratamiento distinto del libro de texto, pero son de hace más de 5 años, es por eso que se compararon con la edición más actualizados, que corresponde a una reimpresión 2019, de la edición 2018. Esto nos ayudará a ver los cambios del uso del tiempo histórico.

Con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), a manera de síntesis se introdujeron el sistema por competencias, así como el Marco Curricular Común (MCC) y un enfoque pedagógico de corte constructivista, esto desde el 2008. Guadalupe López y Guadalupe Tinajero subrayan que el cambio pedagógico es fundamental y un reto, porque requiere que el profesorado tenga un mayor dominio de contenido disciplinar, para lograr ser mediadores entre el conocimiento y los estudiantes (2009; 1192).

El modelo que se considera que imperaba en la Escuela preparatoria que se enfoca en la memorización, tuvo un cambio en 2009 cuando la UAEMéx se adhirió al Sistema Nacional de Bachillerato. Se estima que pasa del anterior modelo mencionado al otro donde el aprendizaje está centrado en el sistema por competencias.

Desde la UAEMéx, en el Currículo de Bachillerato Universitario 2009 acogió el modelo constructivista basado en competencias. Lo cual repercutió en la actualización de áreas de formación y asignaturas, competencias docentes, recursos didácticos, entre ellos el libro de texto, además otras actualizaciones en los rubros educativos. El libro de texto 2013 al ubicarse en este contexto, difícilmente pudo cambiar su sentido y solo vemos una mirada distinta en cuanto a forma.

Solo el libro texto de la edición 2018 llamado Historia de México, hecho por otros autores cuenta con nuevas temáticas y su información denota que el equipo contaba con la certificación de PROFORDEMS<sup>3</sup>, su enfoque y la estructura si parte de la RIEMS<sup>4</sup>, además de que se refiere

---

<sup>3</sup> El Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS) fue creado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), para docentes de bachillerato, coadyuvando a su formación académica a través del Diplomado “Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior” (CONALEP; 2017)

<sup>4</sup> Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

indirectamente al manejo del tiempo Histórico y el pensar históricamente como veremos a continuación.

El tercer material se denomina Historia de México: Libro de texto basado en competencias, y fue escrito por el siguiente equipo de autores Jesús Josué Severo Sánchez, Miguel Ángel Pérez Villalva, Patricia Fabián Bueno, Clara Rodríguez Dávila, Diana Guadalupe Flores Millán, Delfino Feliciano Cárdenas y María Guadalupe Hernández Vilchis.

La mayoría del equipo participó en la elaboración de los programas del Historia del CBU-2015, todos ellos fueron capacitados por la Universidad y obtuvieron la certificación en PROFORDEMS por tanto, también conocen la función de las asignaturas de historia, en especial Historia de México acorde al tercer semestre y saben que la etapa formativa condiciona la forma de su impartición pues corresponde a la fase de transición cuyo propósito es *Profundizar en los conocimientos teóricos metodológicos de los diferentes campos disciplinares que pasen hacer parte de su cultura general, en esta fase se vincula la dimensión intelectual con la social, articulando transversalmente la dimensión humana* (Programa Historia México, CBU 2015) por tanto, la acentuación de los contenidos u de las actividades deben de reflejar de alguna manera las dimensiones.

La Reforma se soporta en diferentes acuerdos. Uno fue el 444 que trata sobre las competencias genéricas y disciplinares por área de conocimiento. La propuesta educativa de la RIEMS y por tanto de los materiales como los libros de texto fueron diseñados bajo propuesta pedagógica del socio-constructivismo y con enfoque por competencias.

Las competencias se definen en lo general como:



Una serie de dominios (habilidades, conocimientos y actitudes) que se evidencian mediante desempeños, que posee el individuo y desarrolla para actuar en una situación determinada. Es una manera más directa de tomar conciencia de las actitudes, habilidades y desempeños que obtendrán los estudiantes para fortalecer su convivencia diaria y vida futura (Llanes, 2012; 160).

Las competencias en el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato son de tres tipos, las genéricas, disciplinares básicas y disciplinares extendidas, y finalmente las profesionales básicas y las extendidas. Las primeras tienen como característica que son común a todos los egresados y como ya sabemos son clave y son transversales entre las disciplinas y transferibles a cualquier contexto. Siguiendo con las dimensiones se describen aspectos de las competencias genéricas que marcan la función del estudiante:

El estudiante como un autogestor de su conocimiento debe de:

- a) Dimensión humana. Actuar de forma creadora e imaginativa apoyándose en la autonomía, autoconocimiento y autoestima, asimismo mostrar interés para trabajar en equipo.
- b) Dimensión intelectual. Asociar la cultura, la tecnología y las humanidades, interpreta su entorno social y cultural de manera crítica como ciudadano crítico y participativo.
- c) Dimensión social. Participar de manera constructiva en las actividades, de igual modo tomar decisiones para la formación de una ciudadanía desde una conciencia cívica que promueva la construcción de una sociedad justa y equitativa.

El equipo de autores, hizo una selección de competencias genéricas y disciplinares que aparecen descritas en el programa y que en consonancia también en el libro de texto de Historia de México en la edición 2018 las cuales se muestran en el siguiente cuadro:

### Competencias genéricas y atributos

1 Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

Atributo:

**1.3 Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.**

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Atributos:

**4.2 Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue**

**4.3 Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.**

**4.5 Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.**

6 Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva

Atributos:

**6.1 Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.**

**6.4 Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética**

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Atributos:

**8.2 Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.**

**8.3 Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo**

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

Atributo:

**9.6 Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente. (Diario Oficial, 2008; 7).**

Las competencias se establecieron en relación con las dimensión humana, intelectual y social, primero hablaremos de ellas de manera discursiva y después las contrastaremos con el contenido de los libros de texto.

La humana, por ejemplo, se asocia con el conocerse y valorarse a sí mismo, o el elegir alternativas con criterios sustentados, de igual forma con la capacidad de valorar los puntos de vista diversos conjugándose con las competencias genéricas que corresponde a la comunicación y cuidado de sí mismo.

La dimensión intelectual tiene relación con el sustentar una postura crítica, en esta se vincula como el sujeto de devenir histórico ya es definido como un ciudadano reflexivo y participativo. Por su parte, la dimensión social supone el ejercicio de una conciencia cívica desde la ciudadanía, por lo que ya habría evidencias en el operar del programa y en el libro de texto, para propiciar el actuar en el sujeto y de esta manera *pensar históricamente*.

#### Competencias disciplinares

- 1. Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación.**
- 2. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente**
- 3. Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado.**
- 4. Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen.**

Asimismo, podemos vincular las competencias disciplinares, que, de diez, los autores seleccionaron cuatro, asociadas con conceptos temporales. Por ejemplo, para poder interpretar su

entorno social deben de responder al cómo y porqué se dieron los diversos fenómenos en México, y esto lo pueden hacer a través de la interpretación del fenómeno con ordenadores gráficos, diacrónicos-diacrónicos.

Al observar el ordenador de doble lectura el estudiante logra identificar el conocimiento como una construcción en constante transformación (competencia disciplinar 1), haciendo del cambio una categoría temporal del tiempo histórico. Para poder situar hechos en la Historia de México y vincularlos bidireccionalmente con el presente se debe de tener una idea de simultaneidad, continuidad y duración (segunda competencia disciplinar). La tercera competencia, relaciona por niveles el ser del hecho con un estar en un espacio determinado ya que pretende analizar una realidad social desde lo local, nacional e internacional, esta supone una lectura no sólo vertical sino horizontal.

Por último la cuarta competencia disciplinar otorga las temáticas de los espacios y sus tiempos, pretende que el alumno valore las diferencias “sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen” el valorar es un verbo que conlleva no solo conceptos de alta dificultad, ya que implica un análisis, argumentos que soporten los punto de vista y por tanto el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, discriminación entre información, en el que se conjugan conceptos como duración, causalidad, simultaneidad y empatía histórica (Diario Oficial, 2008; 7).

Como se puede apreciar en las características que muestran las competencias genéricas y disciplinares, las dimensiones humana, intelectual y social que dictamina el plan de estudios para la materia de Historia de México y que va en consonancia con el tratamiento de los contenidos del

libro de texto podemos notar la tendencia de observar lo acontecido desde el pensar históricamente, donde el estudiante se asuma como un ser en el tiempo, reflexivo y partícipe de su sociedad.

El libro de texto refleja la estructura del programa, el cual está organizado en cuatro módulos. Los cuales están desarrollados a través de subtemas. El texto parte de la idea central de que el estudiante debe ser autogestor de sus aprendizajes, responsable de terminar su formación, asimismo la función del maestro es simplemente acompañar, orientar en el proceso de los estudiantes.

El libro de texto de historia de México 2018, está constituido por cuatro módulos y abarca una temporalidad que va de 2500 antes de Cristo hasta el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León en el año 2000. Sus contenidos están estructurados como una selección de temas y subtemas que siguen de fondo el hilo conductor de la periodización tradicional de la Historia de México. Los nombres de cada capítulo son generalizaciones de momentos o hitos en la Historia Oficial de México, como se puede ver a continuación: México Antiguo; La independencia y el Nuevo Estado Nación; La Paz Porfiriana y la Revolución; México en el siglo XX.

A diferencia de los textos anteriores que iniciaban con el México independiente hasta los primeros gobernantes del México neoliberal, en éste texto se nota que sus autores revisaron diversos libros de textos de otros subsistemas que manejaban la periodización convencional de la Historia de México, conjuntamente a que posterior a la REIMS, con las Reformas hechas a la educación en el periodo de Peña Nieto, se fijaron contenidos mínimos para todos los programas de educación básica.

Dando por resultado la creación del módulo cuyo nombre es *México Antiguo*; que a decir de los autores tuvo por propósito darle una visión general de la Historia de México al bachiller que en

los textos anteriores había sido omitida. Pero al incorporar esta información extrañamente se hizo una combinación de temas teóricos; con otros contenidos como la conquista espiritual y militar y el México Colonial, que no corresponde en temporalidad al título del capítulo, que debe de marcar el eje.

### 2.3.1 Módulo 1 (edición 2006, 2013 y 2018)

<b>Módulo 1: El estudio de la Historia propia (edición 2006)</b>	<b>Módulo 1: Construcción del pasado mexicano (Edición 2013)</b>	<b>Módulo 1: El México Antiguo (Edición 2018)</b>
<p><b>1. ¿Qué es la historia?</b></p> <p><b>2. Por qué estudiar la historia mexicana</b></p> <p><b>3. De la enseñanza al aprendizaje de la Historia de México</b></p> <p>a) La enseñanza tradicional de la historia</p> <p>b) El aprendizaje de la historia</p> <p><b>4. Historiografía del siglo XX en México</b></p> <p>a) Evolución de la historiografía en México</p> <p>b) Siglo XX e historiografía</p>	<p><b>1) La importancia de estudiar Historia de México</b></p> <p>a. Vinculación del estudio de la historia con otras ciencias sociales-humanísticas</p> <p>b. La historia cercana</p> <p><b>2) Construcción del pensamiento histórico</b></p> <p>a. Categorías de la historia</p> <p>b. Períodos de la Historia de México</p> <p><b>3) Reescribiendo el pasado nacional</b></p> <p>a. El proceso de enseñanza aprendizaje de la historia</p> <p>b. Corrientes historiográficas</p>	<p><b>1. Historia, ¿para qué?</b></p> <p>1.1 ¿Qué es la Historia?</p> <p>1.2 Etapas de la Historia de México</p> <p>1.3 Utilidad e importancia</p> <p><b>2. Horizontes culturales: Mesoamérica</b></p> <p>2.1 Período Preclásico</p> <p>2.2 Período Clásico</p> <p>2.3 Período Posclásico</p> <p><b>3. La conquista militar y espiritual</b></p> <p>3.1 El arribo español y el sistema de alianzas</p> <p>3.2 La conquista de México-Tenochtitlán</p> <p>3.3 La evangelización</p> <p><b>4. La época colonial</b></p> <p>4.1 División política y territorial</p>

		4.2La sociedad novohispana 4.3Organización económica
--	--	---

Vale decir que las dos primeras versiones, son cuidadosas de incluir contenidos en este módulo que dan sentido al tratamiento teórico metodológico de los temas que se desarrollan en los otros capítulos, por ejemplo, el apartado de la Historiografía se omite para la edición 2018, a diferencia de las anteriores es por eso que a continuación mencionaremos lo que analizamos de ellas.

<b>Módulo 1: El estudio de la Historia propia (edición 2006)</b>	<b>Módulo 1: Construcción del pasado mexicano (Edición 2013)</b>
4. Historiografía del siglo XX en México a. Evolución de la historiografía en México b. Siglo XX e historiografía	3. Reescribiendo el pasado nacional  b. Corrientes historiográficas

El concepto base que recorre los párrafos en la edición 2006 y 2013 de estos dos apartados es la idea del cambio, porque es un recorrido de la historiografía. En el primero desde la época prehispánica hasta principios del siglo XX en México, y en el segundo con la llegada del marxismo, la corriente de Annales y el posmodernismo. En los apartados hay nombres de los personajes, ideas o proyectos y sus impactos, “En este sentido, destaca de manera especial la obra de Gabino Barreda por su impacto social al modificar de manera importante la educación y que sustenta de manera efectiva la dictadura porfirista” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 31).

La edición 2013, omite el apartado de la historiografía en México, y el segundo lo amplía con un desarrollo de las escuelas hablando del Positivismo, Marxismo y Annales, desde un enfoque temporal de la secuenciación, fundación, su división, representantes e ideas. La sección de Annales menciona algunas características del tiempo histórico, como lo son algunos ritmos en la temporalidad (Díaz, González, Hernández y Nateras, 2013; 24).

La actividad que aparece al final de la sección es muy interesante porque se podría ejemplificar el uso del tiempo histórico con el concepto de cambio. Se trabaja pensando desde lo local, en el contexto cercano, las calles, el transporte, la música o las formas de vestir y a través de los conceptos “tratar de construir algún tipo de historia, desde una corriente historiográfica, como la Positivista, el Materialismo Histórico y otra con la corriente de los Annales” (Díaz, González, Hernández y Nateras, 2013; 24).

Con respecto a las corrientes historiográficas y su mención en el libro de texto, si se trata de una construcción histórica desde el positivismo hasta Annales y esto nos lleva a preguntarnos, ¿Cuál es el enfoque historiográfico del que parten los autores para la construcción del libro de texto?

Tratando de contestar a la pregunta anterior en el libro de texto edición 2013 se refiere a Annales y su visión de la Historia, pero al menos las primeras dos ediciones sobrevaloran el dato. Pareciera que de fondo hay una Historia social, sin embargo, si lo comparamos con el libro de texto de Lamonedá y Ribó, *Historia Universal: Del hombre moderno al hombre contemporáneo*, éste sí está construido usando esta perspectiva y se nota por el uso de los conceptos.

En la edición 2013 faltarían ordenadores gráficos como líneas del tiempo, conceptos económicos como estructura y superestructura; sociales como proletariado, o lucha de clases; y



solo hay sustantivos políticos, pero no adjetivos. Vale notar que el texto no cita fuentes primarias, ni ejemplifica a través del arte aspectos con una visión social, ni desde la literatura, ni tampoco desde la ciencia y tecnología por lo que no hay elementos suficientes para notar los elementos constitutivos de Cronos y a Kairós.

Como ya se había dicho, para la edición 2018 el apartado sobre la historiografía se omite, a cambio se introducen temas sobre el periodo mesoamericano, la conquista de Tenochtitlan y el período novohispano. Siendo el contenido factual lo que predomina en el libro de texto.

### **1. Etapas de la Historia de México (edición 2018)**

Mencionamos anteriormente el tipo de estructura que prevalece en la periodización de las dos primeras ediciones son de corte político-social. A primera vista podemos analizar aquí cómo se hacen las periodizaciones y particularmente cómo se hicieron para el caso de México. El “cortar la Historia”, como lo denominó Le Goff, introduce a otros conceptos como duración, permanencia, cambio o simultaneidad. Como ejemplo podemos mencionar los cambios de ritmo variable que aparece en la edición 2018, porque después del México prehispánico no es tajante con los cambios en todas las áreas, “la economía de subsistencia prehispánica persiste hasta la Independencia, sin alterarse en su esencia” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 15).

En la división por etapas también podemos apreciar indirectamente cambios regresivos, “México sufrió inestabilidad política y social, no logró ningún tipo de desarrollo económico”

(Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 15). Conceptos como continuidad con sentido de duración en el presente también están inmersos:

Muchos de los problemas del siglo pasado siguen latentes en el siglo XXI. En el presente estas etapas de la Historia de México deberían ser útiles para crear conciencia y actuar de acuerdo a las circunstancias de nuestro tiempo (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 17).

Las actividades en los anteriores libros de texto son muy limitadas, las pocas que hay son cuadros de complementación, pero en la edición 2018 se proponen trabajarlas con el esquema de una secuencia didáctica, por momentos -apertura, desarrollo y cierre-, estas tienen un propósito, el cual es “promover el trabajo colaborativo entre los estudiantes” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 10).

En este caso, las primeras actividades del libro son dos. En la primera que viene en la apertura, está relacionada con cronos y refleja el contenido de la competencia disciplinar número dos que a la letra dice: “Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México”(SEP, 2008; 6). Y la actividad pide que se identifique los 10 acontecimientos más relevantes de México, en una línea del tiempo. En este quehacer hace un manejo únicamente una secuencia de cronos de tipo horizontal.

Posteriormente con el desarrollo de la temática, a partir de la información del libro y de lo expuesto en clase, en el momento de operar el conocimiento -en la fase de desarrollo- deberá elaborar un cuadro donde no solo identifique los principales acontecimientos, además contraste los proyectos de nación de cada periodo, con los que existen en la actualidad.

Finalmente, en el cierre se trabaja desde una dialéctica del tiempo (pasado, presente y futuro), como lo presenta el objetivo, el cual es “aprender a vincular los hechos históricos estudiados con los acontecimientos actuales, lo que a su vez te permita construir juicios y opiniones sustentados, formando tu propio pensamiento crítico” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 19).

## **2. Horizontes culturales: Mesoamérica (edición 2018)**

### **2.1 Periodo Preclásico**

### **2.2 Periodo Clásico**

### **2.3 Periodo Posclásico**

Este apartado tiene características propias en él se conjugan dos tratamientos temporales, uno de ellos es la periodización convencional de la historia de México y en otro punto la historia por horizontes culturales de corte antropológico.

Además de conceptos específicos como son el Mesoamérica, y las definiciones y delimitaciones espacio temporales particulares a cada horizonte en relación al periodo preclásico, clásico y posclásico.

Encontramos conceptos desde la datación, “se extendió hasta el 300 d.C.” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 20). Cierta noción de simultaneidad cronológica “En la parte central se desarrollan las primeras ciudades como Zacatenco, Cuicuilco y Teotihuacán” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 21). Se auxilian de la causalidad para explicar los procesos de decadencia de algunas ciudades.

Otro aspecto es, que los elementos económicos, políticos, sociales y culturales, nos ayudan a poder explicar desde otros conceptos los cambios de ritmo como son la aculturación de los grupos en la vida cotidiana a través del trabajo y uso de los metales o sobre el proceso de escritura con los códices (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 23). Prácticamente este apartado trata más el tema de la periodización, y en la actividad se buscó el reforzamiento de lo visto a través de un cuadro donde se ejercita la habilidad de detectar las ideas claves de un texto o discurso oral, para poder comparan las características de algunas culturas y sus periodos.

Para terminar en el cierre, se sugiere una visita virtual al Museo Nacional de Antropología e Historia, sin embargo, no se encuentra debidamente descrito que se quiere que vea en particular del museo de antropología.

### **3. La conquista militar y espiritual,**

Este tema se subdivide a su vez en tres de la siguiente manera:

#### **3.1 El arribo español y el sistema de alianzas**

#### **3.2 La conquista de México-Tenochtitlan**

#### **3.3 La evangelización**

En este apartado la cronología es la base para el tratamiento de los discursos, va marcada por la datación y secuenciación. No solo permite ordenar los hechos, sino observarlos a partir de dos lecturas una diacrónica y otra sincrónica de los sucesos, como otro fenómeno que aparece a la par de la conquista militar, que fue la epidemiológica “otra calamidad cayó sobre Tenochtitlan cuando se vio inmersa en una gran epidemia de enfermedades desconocida en Mesoamérica” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 29).

Los autores muestran que la idea del cambio no fue igual para todas las áreas, “tras la destrucción del imperio tenochca, los pueblos de la región del occidente y sureste fueron sometiéndose paulatinamente, algunos de forma pacífica (...) [otros] presentaron resistencia” esto para el aspecto militar y para el cambio religioso se expresan de la siguiente manera: “El proceso de evangelización fue largo y tedioso” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 30). Esta afirmación, nos permite ver no sólo los prejuicios de los autores, sino la consonancia que ellos le dieron a los contenidos, marca una idea sobre los cambios lentos, solo que no explican que los aspectos culturales como la religión y el idioma son de larga duración.

En el ámbito de las permanencias como resultado de la expansión de un cambio se ejemplifica en lo siguiente “la nueva religión no escapó a la integración de los elementos religiosos prehispánicos (...) logró la simbiosis y símbolos de ambas religiones, dando como resultado el sincretismo cultural” hasta ahora presente -larga duración- (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 31). Es este caso, la actividad tiene como objetivo el identificar la causalidad y en el cierre, se enfatiza la evangelización como duración, “es necesario comprender que la conquista militar también implicó una transformación de la vida espiritual de los grupos amerindios, lo cual son reflejo de la vida cotidiana” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 32).

#### **4. La época colonial**

Este apartado se constituye de tres incisos que son:

##### **4.1 División política y territorial**

##### **4.2 La sociedad novohispana**

##### **4.3 Organización económica**

En este último apartado de la tercera edición (2018) se encuentran presentes los tres tipos de concepto temporales. Vale recordar que el proceso de conquista y colonización se dio al mismo tiempo, pero es desigual según haya sido la proximidad geográfica, la resistencia de las comunidades y la fuerza de los grupos conquistadores, entre otros.

Por ejemplo, la idea de cambio con sentido de permanencia o continuidad. La simultaneidad geográfica para explicar la división política y geográfica de la Nueva España, asimismo se habla de conceptos específicos de la temática como son: encomienda, Audiencia, virreinato o Cajas de comunidad (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 34).

El apartado de **La sociedad novohispana**, es muy interesante porque expresa aspectos sociales no aislados o que hayan brotado únicamente del régimen español, “la organización de la sociedad se conformó de acuerdo con el modelo europeo, pero aprovechando la división de clases sociales que existían en la época anterior al arribo de los conquistadores” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 35), esto se puede catalogar como una continuidad tendiente al cambio. De igual forma explican, ilustran y conceptualizan el sistema social, llamado de Castas.

La actividad a pesar de mostrarse en el desarrollo como una serie de preguntas que buscan repasar sobre la tarea del virrey, el nombre del primer y último, los principales grupos raciales, las estructuras económicas o políticas y el papel de la Iglesia, el cierre es un ejercicio de un acercamiento a la empatía histórica, a través de buscar los “beneficios que trajo consigo el encuentro cultural” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 40).

Como ya habíamos comentado, en las dos primeras ediciones no se habían tocado las temáticas de México Antiguo ni México colonial. Estas se inician a partir del surgimiento como México como Nación. En el módulo uno se narra de manera descriptiva de la Historia como se ve a continuación: “para observar a través de las lecturas seleccionadas las diferentes formas que se han interpretado los mismos hechos” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 17). Además de que en este módulo los autores hacen mención de las corrientes historiográficas más representativas.

También de manera muy breve los autores refieren a los problemas tradicionales de la enseñanza de la historia, y hacen mención de cómo el texto trata de dar un tratamiento novedoso no en contenidos si no a través de enfocarse en el uso de herramientas tecnológicas y dando un enfoque a los temas desde la perspectiva cultural (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 17).

Las tres ediciones coinciden en el partir de una Historia que le sea cercana al estudiante, que sea significativa. A través del desarrollo de sus módulos se trabajan noción temporales y conceptuales como son: tiempo realización, pasado- presente- sujeto de la Historia y fuentes (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 15) (Díaz, González, Hernández y Nateras, 2013; 10) (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 12).

La edición 2013 que está adaptada al enfoque por competencias y la de 2018, que ya lo es, muestra la comprensión social, a decir de los autores, como una formación de autoconocimiento. También enfatizan en la constante reelaboración del conocimiento social.

En las primeras líneas de la introducción habla sobre la visión que se tienen de la Historia, refiriéndose como “la fuente de conocimiento del ser humano”, por lo que respecta a su papel como disciplina “el estudio de los hechos históricos permite conocer las obras cotidianas que mujeres y hombres moldearon con su papel de actores centrales en el espacio que les tocó vivir”.

Particularmente el estudio de la historia de México de acuerdo a los autores, es importante porque “permite conocer la realidad que hoy vivimos en el país”. Podemos ver conceptos de un nivel de dificultad medio y alto, como lo es la permanencia o la duración. Se mira al presente como un “producto del tiempo histórico transcurrido y de un camino andado” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 18).

A pesar de que el apartado conceptual es muy reducido en la edición 2018, en comparación a las del 2006 y 2013, donde comprende todo el módulo, podemos notar que el sentido de la Historia que muestran las tres ediciones es el de una disciplina que enseña a actuar, que busca determinar al lector como actor de devenir histórico activo. Otra manera de concebirla es como auxiliar en la formación de una conciencia sobre la historia de México, el cual debe partir de un análisis crítico, riguroso y sistemático.

Los autores de las tres ediciones pretenden mostrar en el módulo uno el libro como el principal instrumento de apoyo con un énfasis en la enseñanza de la historia que no sea nemotécnica y esto es notorio en productos donde se detectan las ideas centrales de un texto o discurso oral y se analizan problemas específicos mediante la elaboración de cuadros comparativos y ejercicios de ordenación por jerarquización de elementos sobre todo en la versión 18<sup>5</sup>.

De igual manera, se insiste al estudiante en que el conocimiento histórico tiene una utilidad como generador de la conciencia y sobre todo que promueve la participación de los estudiantes en su sociedad. Sin embargo, sobre el desarrollo de los módulos de la Historia de México en los tres

---

<sup>5</sup>Nos referiremos en ocasiones de esta forma a la edición 2018.



libros difícilmente se logró esto, porque siguen siendo muy amplios, y se perdieron en la información en el desarrollo de los contenidos.

De acuerdo a los autores de la edición 2006 y 2013, lo que no debió de entenderse por Historia es lo siguientes “crónicas, narraciones o anécdotas aplicadas por profesores que no están informados e involucrados en la materia y que sus propuestas teóricas están totalmente alejadas de la realidad del estudiante” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 19). Pero lo que encontramos como periodización de ambos libros de texto, es una división a partir de coyunturas políticas o económicas tradicionales.

Podemos ver que desde la misma estructura del texto se periodiza a partir de procesos políticos. Porque en el segundo módulo lleva por título “Siglo XIX. Construcción del Estado mexicano”, se expone el tema de la independencia de México, las estructuras económicas y sociales, las tendencias políticas decimonónicas, las monarquías, presidencias y dictaduras, y por último las reformas liberales y conflictos internacionales.

Es por eso que esta es una de las contradicciones que podemos descubrir en las dos primeras ediciones, porque la edición 2018 si bien se basa en la misma periodización, el tratamiento de los contenidos involucra otros aspectos sociales y culturales que no guardan una congruencia discursiva en todo el texto (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018).

Ante la duda del por qué fue organizado el módulo Uno así, entrevistamos a dos miembros del equipo de autores del programa, ellas fueron las maestras María Guadalupe Hernández Vilchis y Diana Guadalupe Flores Millán, partiendo de las siguientes preguntas:

¿A qué se debió la reestructuración en forma y contenidos del módulo Uno? Y ¿Por qué se llamó el título el módulo Historia Antiguo, si solo guarda correspondencia con la tercera parte del contenido?

Es un tema meramente introductorio, para encuadrar en la asignatura nuestra materia y que entren, ya en, hora si, en materia el alumno, por eso le pusimos temas introductorios, el ella vemos el título de la asignatura, y luego ya nos vamos a las etapas de la Historia (Hernández, M. Comunicación telefónica. 17 de agosto 2020).

Otro motivo importante de porqué se anexaron otros temas fue:

Primero, ante todo, fue esta necesidad que vimos, de que nuestros alumnos solo iban preparados a partir de la independencia en adelante. Entonces teníamos atrás la época prehispánica y la colonia y no sabían nada, tenían algunas nociones por la primaria, la secundaria, pero... nosotros en la prepa vemos con exactitud los demás. No a profundidad, pero si lo esencial, ya que tampoco vamos a ser historiadores. En efecto. Pero si les damos un esquema general, de los temas que se deben abordar y que deben conocer (Hernández, M. Comunicación telefónica. 17 de agosto 2020).

Cuando yo entre, en el 2014, vi esa ausencia de temas. Yo ya trabajaba a partir del 2010 en una Preparatoria Oficial. En las EPO's pues prácticamente vemos desde ¿Qué es Historia? La división territorial de Mesoamérica, hasta el contemporáneo, de hecho, en contemporáneo, ellos le llaman Estructura socioeconómica y política de México. Entonces estaba esa ausencia de temas. Cuando entro en mi academia le dije al maestro Delfino, ¿Cómo que tenemos esa ausencia de temáticas? Nos afecta porque no se comprende el proceso hasta la actualidad. Y aparte, también tenemos desventaja, porque cuando se hacen los concursos, pues obviamente la Universidad siempre queda fuera porque toda esa parte pues la desconocen porque tenemos un saltote de esa periodicidad que estamos viendo y dijo que lo iba a proponer (Flores, M. Comunicación telefónica. 23 de agosto 2020).

En relación al enfoque Historiográfico las maestras nos comentaron:

Quisimos adoptar, perdón que te interrumpa, la historia económica de los Annales, Ok, aja, porque, porque consultamos varias fuentes de información, pero siempre tratando de adaptarnos al programa y ejemplificando que los hechos se aplicaran por competencias. Entonces, este, bueno es lo que nosotros intentamos ver. De hecho, teníamos el libro más de 250 hojas, pues la universidad nos lo redujo. No nos permite, este, pues que, sea muy amplio, entonces tuvimos que ver la necesidad, todavía, de sintetizar lo que ya nosotros teníamos originalmente (Hernández, M. Comunicación telefónica. 17 de agosto 2020).

Esta la propuesta, es que estamos ante una situación política, entonces, los que están más apegados son lo que coordinan tanto planes, programas y el libro, entonces este, mi presidente de academia igual dijo, ¿Qué les parece si participamos? Yo supuse que sería una buena oportunidad. Entonces cuando nos reunimos dijeron: estos son los contenidos del programa, y los tenemos que trabajar en el libro. Pero es lo que te puedes dar cuenta en el libro son, las pasiones, intereses, y bajo qué contexto está escribiendo el autor. Cuando nos reuníamos y llevábamos el contenido, solo hacíamos correcciones de forma, porque había una profesora: dónde le decíamos, maestro no va así. Nos desesperábamos a veces y no se planteó la idea de una corriente en serio (Flores, M. Comunicación telefónica. 23 de agosto 2020).

Respecto a las actividades, que se refieren por análisis de caso y qué involucra el proyecto. La Mtra. Hernández Vilchis contestó lo siguiente:

El reporte de análisis de caso y el proyecto pretende generar una habilidad de escribir y de redactar para que después la puedan aplicar en caso concretos como las actividades del concurso. Van enfocados en crear un proyecto que tenga que ver con su Historia local, ahorita se están enfocando en algún edificio histórico local, por donde los estudiantes pasan Podría darme algunos ejemplos de las preguntas, Si claro, con gusto ¿Cómo está el edificio? ¿Qué le hace falta? ¿Cómo lo ven ellos? ¿La historia del edificio? (Hernández, M. Comunicación telefónica. 17 de agosto 2020).

En el programa y la planeación también de Historia de México, pues también como que no, no estoy tan de acuerdo y de hecho como nos repartimos las temáticas para escribir el libro, dije, ah bueno sí, y este, de hecho, los primeros temas que son de México Antiguo, a mí me gusta darlos con enfoque de la cosmogonía, cosmovisión, mitos, porque el mito es lo que genera toda esta situación de ser y hacer de las culturas. Si revisas la primera parte, es lo que siempre conocemos, este, la periodicidad de las culturas, quién fue primero, su economía y demás, y yo dije, de esta forma no me gusta. Es por eso que complemento con otras fuentes y no con el libro (D Flores, M. Comunicación telefónica. 23 de agosto 2020).

### 2.3.2 Módulo 2 (edición 2006, 2013 y 2018)

<p><b>Módulo 2: Siglo XIX. Construcción del Estado mexicano. (edición 2006)</b></p>	<p><b>Módulo 2: Proceso de la democracia en México en los siglos XIX-XXI (Edición 2013)</b></p>	<p><b>Módulo 2: La independencia y el nuevo Estado Nación (Edición 2018)</b></p>
---	---	--

**1- La independencia de México**

- a) El proceso en breve
- b) Efectos de la insurgencia
- c) La difícil cohesión nacional

**2- Estructura económica y social**

**3- Tendencias decimonónicas**

**4- Ordenamientos constitucionales en el siglo XIX**

- a) Constitución de 1824
- b) Nuevo ordenamiento constitucional
- c) Siete leyes centralistas
- d) Orden constitucional liberal

**5- Monarquías, presidencias y dictaduras**

- a) Imperio de Agustín de Iturbide
- b) Gobierno de Fernando de Maximiliano
- c) Gobierno de Benito Juárez García

**1. Proclamación de la independencia nacional**

- a) Masonería
- b) Federalismo-liberalismo vs centralismo conservadurismo
- . Constitución de 1824
- . Constitución de 1836
- . Constitución de 1857

**2. Sistema político en el siglo XIX**

- a) Democracia (1824, 1836 y 1957)
- b) Dictadura santanista
- c) Imperio de Maximiliano

**3. Porfiriato**

- a) Condiciones políticas
- b) Condiciones económicas
- c) Condiciones sociales

**1. La Guerra de Independencia**

- 1.1 Primera fase: Los primeros caudillos
- 1.2 Segunda fase: Sentimiento de la Nación y Congreso se Anáhuac
- 1.3 Consumación de la Independencia

**2. Del Imperio a la República Federal (1824)**

- 2.1 Iturbide y el primer Imperio Mexicano
- 2.2 La República Federal y las logias masónicas
- 2.3 La crisis del federalismo: La primera Reforma Liberal (1833)

**3. Centralismo vs Federalismo**

- 3.1 Constitución de 1836: "Las Sietes Leyes"
- 3.2 La dictadura de Santa Anna y las intervenciones
- 3.3 Revolución de Ayutla

<p>d) Gobierno de Sebastián Lerdo de Tejada</p> <p>e) La dictadura de Santa Anna</p> <p>f) La época porfirista</p> <p><b>6- Reformas liberales y conflictos internacionales.</b></p> <p>a) La reforma de 1833</p> <p>b) Revolución de Ayutla</p> <p>c) Decreto de Álvarez y Comonfort</p> <p>d) Juárez y las leyes de reforma</p> <p>e) Conflictos internacionales</p> <p>f) Recta final del siglo XIX</p>		<p><b>4. La reforma Liberal Juarista</b></p> <p>4.1 Constitución de 1857, Leyes y Guerra de Reforma</p> <p>4.2 Intervención Francesa y Segundo imperio</p> <p><b>4.3</b> La República Restaurada</p>
--	--	--

En la versión 2006 se estructura con las siguientes temáticas

1. **La independencia de México**
2. **El proceso en breve**
3. **Efectos de la insurgencia**
4. **La difícil cohesión nacional**

En este apartado encontramos conceptos desde datación, que ubican el inicio y el fin de la Independencia, la simultaneidad cualitativa, como ejemplo “El surgimiento de México como nación fue una dinámica que se realizó como resultado de los acontecimientos suscitados en el exterior y en el contexto local” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 38). Antes de continuar, es necesario aclarar que los apartados siguientes son del libro de 2006, porque la edición 2013, elimina el proceso de independencia saltándose al contenido del apartado **Tendencias decimonónicas**.

Entre los ejes temáticos de la versión 2006 destacan tres en especial, políticos, económicos y sociales, y en menor medida encontraremos culturales. Podemos ver conceptos de datación, simultaneidad, cambio con sentido de permanencia como el siguiente párrafo:

Muchas de sus habitantes compartieron la idea de llevar a cabo la lucha por la independencia desde su propia perspectiva de clase social. Los peninsulares que radicaban en la Nueva España se pronunciaban a favor de Fernando VII como legítimo rey de la Corona española pero no deseaban otorgar concesiones en la colonia por no convertir a sus intereses de grupo en el poder (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 40).

Igual hay conceptos de cambio con sentido de regresión “con la muerte de Morelos, a partir de 1915, el movimiento de independencia decayó por falta de dirección militar” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 40). Encontramos conceptos como simultaneidad cronológica interna “en suma, la ausencia de la deuda pública, el contrabando y la penetración del capitalismo extranjero constituyeron gran parte del rostro económico de México después de lograr la independencia” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 43). Entre los preceptos que concluyen podemos identificar a la continuidad con sentido de duración, como se verá a continuación:

La mayor parte de los trabajadores siguió cruelmente explotada y prácticamente sin derechos. Esta era una imagen de herencia colonial a pesar de la igualdad ciudadana

y la liquidación del servicio laboral obligatorio que evidentemente no eliminó la existencia de una sociedad clasista (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 43).

## **5. Estructura económica y social**

En este apartado podemos encontrar el desarrollo del concepto de duración marcados a partir de usar fechas precisas, porque habla de las estructuras económicas y sociales. La datación es base para poder ubicarnos, “durante, el siglo XIX”, “el 16 de octubre de 1830”, “fue clausurado en septiembre de 1824”, asimismo la continuidad con sentido de duración, “no faltaron algunos intentos por reactivarla (economía), pero fracasaban por no empezar con transformar la estructura económica heredada de la colonia” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 45).

Este apartado es interesante porque desarrolla temas de economía nacional como el precio del algodón, valiéndose del concepto de simultaneidad para poder comparar con el de otros contextos, los asuntos agrarios con el sentido de duración “La cuestión agraria transmitida de la colonia al México independiente, sin cambios profundos o sustanciales en cuanto a la posesión de la tierra en pocas manos y la tecnología atrasada” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 45), o podemos ver otro ejemplo:

La mala situación económica del país se reflejó en una sociedad con miseria, insalubridad, ya que el tifo, la viruela y el cólera cobran muchas vidas. Ignorancia y explotación en la mayor parte del pueblo, condiciones que perduraron en el México independiente (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 46).

El apartado explica los cambios lentos posteriores a la independencia, sin embargo, los temas de política y economía no son en su mayoría ejes que interesen a los estudiantes. De igual forma

tuvo que existir un cuidado en el uso de algunas palabras, por ejemplo, los adjetivos calificativos al referirse a la sociedad pueden suscitar consigo problemas de interpretación y prejuicios en el estudiantado como el siguiente: “durante las décadas de los veinte y los treinta del siglo XIX- la gran mayoría de los mexicanos estaban embrutecidos por la ignorancia y el alcohol” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 50).

## **6. Tendencias decimonónicas**

Se delimitaron algunos de los conceptos, por ejemplo “Las tendencias no eran partidos políticos como los que en la actualidad se conocen con organización, membresía y estatutos, sino que eran grupos de personas adheridas a intereses, puntos de vista y religiosidad que seguían a un caudillo de prestigio” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 51).

De igual forma se usaron ciertas nociones de duración media como los de cambio de ritmo variable, permanencia, como la duración de un fenómeno del pasado o su simultaneidad. La construcción del libro de texto edición 2006 gira en torno a personajes, batallas, procesos políticos o tratados (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 51-64).

Por su parte la edición 2013, en el apartado que se llama la *Masonería* pareciera ser un cambio de contenido a comparación del anterior libro, pero no es así, el texto fue lo mismo, únicamente hace una selección de párrafos.

## **7. Ordenamientos constitucionales en el siglo XIX**

Continuando con la versión 2006, el tema consta de los siguientes apartados:



- a) Constitución de 1824**
- b) Nuevo ordenamiento constitucional**
- c) Siete leyes centralistas**
- d) Orden constitucional liberal**

En el apartado “d” es una secuenciación del proceso de creación de las diferentes constituciones a lo largo del siglo XIX. Al texto lo acompañan fragmentos de algunas de éstas, mostrando indirectamente conceptos como continuidad con sentido de duración, la datación, simultaneidad, cambios, permanecía como resultado de la continuidad de intereses de grupo que son tradicionalmente privilegiados bajo argumentos de nacimiento o calidades así como ciertos cargos o funciones sociales en instituciones como la iglesia, la milicia y se transforman de manera muy lenta como en seguida lo podemos ver “los intereses criollos y la influencia extranjera tratarán de imponer el modelo político que más respondiera a sus pretensiones, no a los de la nación” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 57).

Podemos observar la continuidad de una condición social como lo es la ignorancia la cual da por resultado indirecto, el mantenimiento de privilegios de clase con sentido de duración, los cambios regresivos, o de ritmo variable como por ejemplo “Los resultados de la Constitución son relativos, pues la realidad era que el pueblo conocía poco de jurisprudencia; sin embargo las clases adineradas aprovecharon muy bien la coyuntura para [mantener y] obtener beneficios” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 63).

Este apartado se mantuvo casi íntegro en la versión 2013, en el cual se ejercita la temporalidad por cambios y permanencias pues se hace ejercicio objetivo a través de la realización de un cuadro

comparativo sobre las modificaciones constitucionales en materia política y social (Díaz, González, Hernández y Nateras, 2013; 39).

## **8. Monarquías, presidencias y dictaduras**

El segundo capítulo en las dos primeras versiones es muy similar, en especial la 2013 que es la versión corregida y aumentada comienza con una introducción sobre los cambios generados a partir de la constitución de 1824, el concepto de datación igual aparece. Se menciona el gobierno de Iturbide, Juárez, Lerdo, Santa Anna, Maximiliano y Díaz, los cuales son los mismos párrafos que la anterior edición.

Este inciso se constituye de seis elementos que son:

- g) Imperio de Agustín de Iturbide**
- h) Gobierno de Fernando de Maximiliano**
- i) Gobierno de Benito Juárez García**
- j) Gobierno de Sebastián Lerdo de Tejada**
- k) La dictadura de Santa Anna**
- l) La época porfirista**

Esta periodización se hizo a la manera tradicional positivista a partir de personajes y acciones gubernamentales, no guarda concordancia con el pensar históricamente, no desarrolla las causas en relación a las ideologías, ni mucho menos como éstas se desarrollan irregularmente en los procesos, algunas se traducen en realidades concretas y limitadas. Esta parte del libro texto rompe con el enfoque del primer módulo, a primera vista, pareciera ser que cada capítulo fue hecho por

autores diferentes sin tener un acuerdo sobre los ejes que debían estar presentes en el corpus de la obra.

Si bien encontramos conceptos temporales de cronos como fechas precisas, como son: “En 1856, se inauguraron las sesiones del Congreso”, “Decreto de la Ley Lafragua el 28 de diciembre de 1855” (Díaz, González, Hernández y Nateras, 2013; 62), en el primer ejemplo la Carta Magna lleva por nombre la fecha de su anclaje temporal. El segundo es un dato curioso o aislado, no se analiza el proceso, ya que, de hacerse, debía de hablar del rápido proceso y desarrollo de promulgación de una serie de leyes que después serán conocidas como *Leyes de Reforma*, debe ser explicado, como una época “Reforma” de cambio y continuidad de índole legislativo acorde a las propuestas del ejecutivo en turno y que perduran en esencia en la Constitución de 1917.

También hay apartados en donde el discurso es una narración tan general de lo sucedido que no se nota el entretejido causal, sino que parece algo meramente casual, sin que los lectores observen las continuidades ni la duración, tampoco los cambios regresivos ya que no explica la razón del regresar a la tradición y costumbre, de igual manera no son observables los cambios de ritmo variable acorde a la construcción del tiempo social, como por ejemplo “Difícil para la nación destruir la estructura política y socioeconómica, no fue posible a través del proceso de independencia, ni mediante la Constitución de 1824 y de 1857, tampoco por medio de la Revolución de Ayutla, sino que requirió de casi todo el siglo XIX y a un alto costo” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 51).

Por otra parte, algunos apartados enfatizan en contar una biografía de algunos hombres. Ejemplo de ello es el de Maximiliano. Donde de manera lineal se hace una secuencia de su llegada a México junto con Carlota, habla de algunas de las propuestas que realizó, sin vincularlas

debidamente con el pensamiento liberal- multicausal-. El texto es un collage, pues aunque marca los desacuerdos políticos del Emperador con conservadores (ruptura y cambio de proceso), no se logran desarrollar siendo estos fundamentales para entender cómo maduró la ideología de los liberales, gracias al Imperio, y finalmente destaca su muerte cerrando el episodio con un juicio de valor: "Se habían derrotado y fusilado no únicamente a las personas en sí, sino que serían sepultadas las intenciones conservadoras y el afán de dominio militar de los países extranjeros" (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 74).

Vale afirmar, que si no se explican las relaciones temporales de simultaneidad y coetaneidad no se logra observar aspectos esenciales de los procesos. La simultaneidad, se refiere a procesos en otros espacios que se relacionan directa o indirectamente con lo sucedido como son por ejemplo la primera paz armada; además de que los liberales habían logrado el reconocimiento de su gobierno en los Estados Unidos.

La coetaneidad se debería de mostrar a través aquellos eventos locales que surgen al mismo tiempo, por ejemplo, que los conservadores se desarticulan y que no participan activamente en las cámaras; o que la Iglesia no prosiguió dando su aceptación a Maximiliano; el repliegue y retiro de las tropas francesas de México, y que el Emperador agotó su fortuna personal y ya no contaba con recursos económicos para financiar la causa.

Este apartado en la versión 2006 y 2013 se encuentra redactado de manera monográfica básica, es una especie de semblanza de vida elemental y no de sujetos históricos en contexto, sin embargo, toca algunos elementos de vida cotidiana al referirse a la forma en que el pueblo de México recuerda a la emperatriz: "Adiós mamá Carlota / adiós mi tierno amor / Salieron los franceses / Se va el emperador" (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 73).

En el libro 2013, aparece una actividad interesante con el objetivo de definir conceptos de tipo de gobierno de acuerdo a lo visto, “Describe cuatro rasgos de las democracias, dictaduras e imperios que se desarrollaron en el tiempo” (Díaz, González, Hernández y Nateras, 2013; 48), se vincula con los conceptos de primer orden que sugiere Arteaga y Camargo, sobre acotar y contextualizar nociones, sin embargo, el libro de texto no podría ser la única fuente para dicha actividad porque en el contenido no delimita estos conceptos, por lo que suponemos que los docentes remiten a las fuentes de consulta sugeridas en el programa para poder completar la información.

## **9. Reformas liberales y conflictos internacionales.**

Este tema se subdivide a su vez en seis secciones de la siguiente manera:

- a) La reforma de 1833**
- b) Revolución de Ayutla**
- c) Decreto de Álvarez y Comonfort**
- d) Juárez y las leyes de reforma**
- e) Conflictos internacionales**
- f) Recta final del siglo XIX**

Lo que podemos observar en estos capítulos es el uso preferente de conceptos de datación, y ciertas nociones de causalidad, en especial aquellas que son constantes y por tanto continuidades en el discurso histórico, ejemplo de ello son la desigualdad y la pobreza, pero también hay metaconcepto como lo es el de Revolución, sin embargo, este concepto sobre el texto no está descrito ni asociado a cambios profundos.

Con respecto a los dos últimos apartados al mencionarse algunos de los motivos que desembocaron en la Revolución, igual aparecen otros como simultaneidad que insinúan una lectura sincrónica:

El advenimiento del régimen porfirista en el último cuarto del siglo XIX coincidió con el progreso ascendente del capitalismo internacional y también con la consolidación económica y política de los Estados Unidos, que entraron en la contienda por la hegemonía económica del mundo (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 88).

Las nociones que indirectamente podemos apreciar para el apartado de la *recta final del siglo XIX* refieren al cambio producto de las desigualdades sociales, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

Las haciendas porfiristas se conformaron por el injusto proceso tradicional de acaparar las tierras en manos de unos cuantos, por el fenómeno de despojo de tierras a los sectores indígenas, por la aplicación de la Ley Lerdo, la ley de Nacionalización de Bienes Eclesiásticos y las leyes de deslinde y colonización (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 93).

El concepto de continuidad con sentido de duración puede ser transversal, si se mira desde la historia social, como los problemas respecto a los derechos de propiedad de tierras, desde el periodo novohispano, que atraviesan todo el siglo XIX, cruza el porfirismo y adquiere un protagonismo específico en la Revolución, pero con ella no se ve reflejado en todas las regiones de México de la misma manera, a continuación mostramos un pequeño fragmento que introduce a esta idea: “La agricultura en el porfiriato no tuvo avances sensacionales a pesar de que hubo inyección de capital extranjero. No fue una negociación productiva y, salvo algunos casos, puede decirse que permaneció inmovilizada y en decadencia” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 92). Indirectamente se mencionan las desigualdades en las regiones del país, pero no lo desarrolla en concreto a través de ejemplos, por tanto, no llega a un análisis del proceso, ni en tiempo de la

Historia, ni tampoco en los espacios históricos determinados, son ideas que siguen una narración lineal simple.

Es de llamar la atención que es el primer apartado del libro edición 2006 donde podremos analizar algunos puntos con respecto a la cultura del México decimonónico, “Se ha dicho con frecuencia que, en el terreno económico, Porfirio Díaz, *anglonorteamerizó* a México y en lo cultural lo *afranceso*”. No se definen ambos conceptos, sin embargo, sí menciona algunos ejemplos, como obras literarias con influencia modernista. Otros ejemplos que no llega a desarrollar bien son los espacios donde se ejemplifica la arquitectura de tipo francés (como construcciones del Paseo de la Reforma, casonas y edificios de la avenida Chapultepec, la condesa y la Roma, y Edificios públicos como el palacio de comunicaciones y el de Correo en la ciudad de México, entre otros).

La educación es un rubro fundamental para ilustrar el éxito de los programas de gobierno, donde a través del simple número comparado con el porcentaje, se puede convertir en un dato de éxito o fracaso de un gobierno, por ejemplo si vemos que desde el porfiriato podemos perfectamente ilustrar una coyuntura con cambios de corta y mediana duración, donde se lograron de manera muy rápida cambios en la infraestructura, que aún permanecen sin, haber logrado abatir del todo, otros problemas que son de larga duración con continuidad como son la desigualdad social que imperaba en el país, los autores se refieren a esto como “En tres décadas el número de escuelas primarias aumento de 4500 a 9500, pero en general el 70% del pueblo mexicano seguía siendo analfabeta” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 94-95), pero no se explica el por qué, podría ser este fenómeno, tal vez por ser pobres y tener una economía de subsistencia o vivir en lugares aislados.

Para la edición 2013, solo se rescatan los siguientes temas “La industria”, “La minería”, “Comunicaciones y transporte”, “La industria petrolera”, “El sistema bancario”, “Agricultura y tenencia de la tierra”, “Rebeliones indígenas y campesinos, el problema obrero” y un apartado sobre la población y la “Sociedad y la cultura”. Si el tema de la cultura es visto a vuelo de pájaro en la edición 2006, en la 2013 se omite cuando se trabaja el siglo XIX.

Las actividades que se piden en la edición 2013 son una mejora, pues su estructura es de complejidad creciente en la versión 2006, porque se solicita que se comparen las características de las formas de gobierno. Podemos notar cierto manejo del tiempo básico cuando su tratamiento es con ordenadores gráficos lineales (diacronía) como líneas del tiempo.

El texto indica que “En una línea del tiempo describe brevemente las formas de gobierno que tuvo nuestro país durante el siglo XIX”, aunque solamente es una datación (Díaz, González, Hernández y Nateras, 2013; 54). Esta podría ilustrar muy bien si fuese acompañado de la explicación de conceptos de primera y segundo orden, es decir contextualizarlos e ilustrarlo

Lo anterior corresponde a las primeras dos ediciones. En lo que respecta al tercer libro dedicamos otro apartado porque las dos primeras son en realidad una misma versión, corregida y aumentada.

## **Módulo 2: La independencia y el nuevo Estado (edición 2018)**

Su propósito descrito en el programa es:

Ubica hechos históricos que han tenido lugar en distintas épocas en la Historia de México, con relación al presente, a partir de procesos significativos como son la Independencia de México, la Reforma liberal



y la República restaurada (Programa de Estudios de la asignatura de Historia, 2015).

No obstante, la edición 2018 a diferencia de las otras dos, no hace ninguna referencia al programa, no incluye los propósitos, las competencias ni los atributos. El propósito se vincula en un primer momento a la secuenciación o diacronía, sin embargo, para poder relacionar los contenidos con el presente los datos factuales no son desarrollados con suficiencia. Al mostrar como procesos significativos únicamente a los hechos políticos (usando la periodización tradicional: Independencia de México, Reforma liberal y República restaurada) en el texto no se muestran continuidades y los cambios parecen cortes tajantes, limpios sin restos, a través de dichos procesos que desembocan en el presente, sin explicar cómo se vincula el pasado con el presente.

## **1. La Guerra de Independencia (edición 2018)**

Este inciso se constituye de tres elementos que son:

### **1.1 Primera fase: Los primeros caudillos**

### **1.2 Segunda fase: Sentimiento de la Nación y Congreso se Anáhuac**

### **1.3 Consumación de la Independencia**

Esta sección parte de la datación para poder ubicar, “en el siglo XIX”, asimismo introducen el tipo de grupos que conformaban a la sociedad novohispana. Este primer apartado denominado “Antecedentes” muestra elementos causales básicos de lo que llevó al movimiento de Independencia. Encontramos el “panorama económico” como los vales reales o la crisis de capitales (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 43). En el ámbito político se señala una de las causas externas (la cual no es debidamente explicada), que es

la intervención napoleónica a España, pero es la única que nos permitiría una noción de simultaneidad.

La datación es recurrente para secuenciar el movimiento, los autores recurren a fuentes primarias para ejemplificar, podemos citar el apartado de la *Primera fase* está la excomunión del cura Hidalgo (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 45). Asimismo, aparecen los preceptos de los sentimientos de la nación. Aunque pudiéramos ampliar el uso de otras fuentes primarias, hubiese sido conveniente analizar a profundidad los Sentimientos de la Nación como una expresión de época en un contexto internacional para poder ilustrar mejor el sentir y pensar de los hombres de este momento con el surgimiento generalizado de los Estados Nación.

Con respecto al apartado de la *Consumación*, hayamos otros conceptos como el cambio con sentido de duración, en donde se apunta que el movimiento fue usado desde la política para recuperar riquezas y privilegios por la aristocracia novohispana, “el clero conservó fueros y privilegios; el pueblo de nuevo, fue olvidado y abandonado en la miseria” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 50).

En el apartado de la actividad se pretende alcanzar la idea de coetaneidad y simultaneidad al ilustrar e identificar las causas internas y externas en un cuadro, sin embargo, como lo mencionamos sólo se cita una causa externa, sin explicarla, lo que nos hace pensar que el estudiante tendrá dificultades para poder cumplir con el propósito del módulo pero no con los atributos de la competencias genérica y disciplinares del mismo, no es únicamente el situar hechos que hayan tenido lugar en distintas épocas de México sino adquirir conciencia de la constante transformación

del acontecer y sus relaciones de México, tanto en lo local regional y mundial (lectura horizontal y vertical del acontecer en tiempo y espacio histórico).

## **2. Del Imperio a la República Federal (1824) (edición 2018)**

Continuando con la versión 2013, el tema consta de los siguientes apartados:

### **2.1 Iturbide y el primer Imperio Mexicano**

### **2.2 La República Federal y las logias masónicas**

### **2.3 La crisis del federalismo: La primera Reforma Liberal (1833)**

El apartado maneja el concepto de cambio de ritmo variable porque explica a lo que se enfrentó el movimiento de emancipación ya consumado, en donde las distintas esferas no cambiaron drásticamente, sino el ritmo fue diferente, como lo muestra el siguiente ejemplo: “En el aspecto político, económico y social prevalecían muchas costumbres y tradiciones coloniales, así que el primer reto fue establecer una forma de gobierno” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 52).

De igual forma aparece los objetivos que se cumplieron a través de los cambios con sentido de duración, “La proclamación de la independencia mexicana se logró gracias al apoyo de las clases sociales económicamente fuertes que pretendían conservar sus privilegios [tradicionales]” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 53).

Podemos observar en la versión 18, que todavía mantienen narrativas similares a las anteriores versiones del libro de texto, que es el recurrente discurso desde parámetros políticos. Donde persiste la datación y secuenciación para explicar el primer Imperio, los golpes de Estado, o tipos

de gobierno y los nombres propios en los períodos presidenciales. Esporádicamente se tratará de las logias y su impacto en la vida política, siendo un tema que pudiera interesar a los estudiantes (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 55).

Partir de la política contextualizándola no está mal, sino que se pudieron explorar otras áreas como la social o cultural, por ejemplo, en la actividad se busca que “el estudiante reconozca la complejidad de la vida política mexicana” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 56), esto a través de comparar representantes, tendencias y problemas a su arribo al poder de las logias.

Antes de llegar al apartado de las intervenciones, se dan antecedentes internos a los que se enfrentó México en su vida independiente, como los problemas políticos entre centralistas y federalistas, ligados a otros factores como la independencia de Texas. En este apartado se mencionan algunas de las causas que llevaron a su independencia, como lo es la distancia geográfica, el interés de Estados Unidos por el territorio mexicano y desde la época novohispana la entrada de extranjeros al territorio para poblar (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 59).

Es poco recurrente el concepto de simultaneidad geográfica para explicar estas riñas políticas. Se menciona un proceso de mediana duración que es la desestabilidad política y las desigualdades sociales para el caso de México y simultáneamente un contexto expansionista estadounidense marcado por la Doctrina Monroe y el Destino Manifiesto provocando “consecuencias para México [entre ellas] la derrota y el desaliento, resultado de un país que estaba hundido en el caos y la anarquía. En casi cuarenta años no había tenido paz, el egoísmo y las luchas internas habían [desarticulado la producción y mermado la obtención de la] riquezas y los valores, para colmo, le

acababan de arrebatar más de la mitad de su territorio” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 60).

### **3. Centralismo vs Federalismo (edición 2018)**

Este tema se integra a su vez en solo tres secciones que son las siguientes:

- 3.1 Constitución de 1836: “Las Sietes Leyes”
- 3.2 La dictadura de Santa Anna y las intervenciones
- 3.3 Revolución de Ayutla

La coetaneidad es mencionada superficialmente en la promulgación de la Constitución de 1857, se refieren a algunos de los cambios sin hablar de las repercusiones que trajo consigo:

Reconocía las garantías individuales y establecía el juicio de amparo. Restablecía la República Federal (...) dividía el poder en tres (...) Exigía a los estados que adoptaran la forma de gobierno republicana (...) afectó intereses y privilegios de la Iglesia y el ejército, quienes se unieron al grito de ‘Religión y Fueros’ (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 63)

En el apartado de la *Intervención Francesa y el Segundo Imperio* se menciona lo que pudiera dar noción de simultaneidad en el contexto internacional, al hablar de la Convención de Londres y de que: “Con el apoyo de los conservadores, Napoleón III se propuso la creación de un imperio en México” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 65), sin embargo es el único elemento que pudiera ayudar para una lectura vertical.

La figura de Maximiliano es interpretada a través de sus acciones políticas a diferencia de las primeras dos ediciones que tiene un formato de biografía. Podemos observar un contraste de cambios de ritmo variable con respecto a los que los conservadores esperaban y las acciones que él llevó a cabo. Estos son algunos de los ejemplos que se mencionan en el libro: la creación del Estatuto Provisional Mexicano, que sustituyó la Constitución, pero que ratificó y si aplicó las leyes de Reforma, lo cual ocasionó el descontento con los conservadores y llamó a los liberales moderados, además “estableció la libertad de culto, que la Iglesia fuera controlada por el Estado, que los servicios religiosos fueran gratuitos, el registro civil, la secularización de los cementerios y la supresión de los fueros eclesiásticos” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 67)

#### **4. La reforma Liberal Juarista (edición 2018)**

Por su parte, este capítulo se compone de los siguientes incisos:

- 4.1 Constitución de 1857, Leyes y Guerra de Reforma
- 4.2 Intervención Francesa y Segundo imperio
- 4.3 La República Restaurada

En la República Restaurada se explican los cambios que llevó consigo la presidencia de Juárez y en las actividades seguimos encontrando una narración política. En ellas se pide que se identifiquen para el caso del Segundo Imperio los “principales protagonistas”, elementos causales o “factores internos y externos que permitieron la llegada de Maximiliano” y los “Avances legislativos durante el gobierno de Maximiliano” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández,

Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 69-70). Para el cierre se solicita que se identifiquen las reformas liberales juaristas y la “trascendencia de la Constitución”.

Un elemento importante a mencionar es que la cultura es tratada como “el dato curioso”, el que ilustra y no el elemento desde el cual poder mirar el proceso. Por ejemplo, aparece otra referencia a la educación, “Los niños de las familias ricas estudiaban con tutores o en las escuelas particulares. Los hijos de familias de clase media estudiaban en la clase en las casas de las ‘Amigas’, donde viudas o solteras enseñaban las primeras letras a cambio de una cuota. Algunos niños pobres aprendían en las escuelas parroquiales” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 68).

### 2.3.3 Módulo 3 (edición 2006, 2013 y 2018)

<b>Módulo 3: Primera mitad del siglo XX. Lucha armada y posrevolución (edición 2006)</b>	<b>Módulo 3: Búsqueda de la justicia en México en el siglo XX (edición 2013)</b>	<b>Módulo 3: La paz porfiriana y la Revolución (edición 2018)</b>
<p><b>1. Revolución y caudillismo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Presagio de una tormenta</li> <li>b. Madero y la política</li> <li>c. Zapata y el amor a la tierra</li> <li>d. Villa y la justicia social</li> <li>e. Carranza y el constitucionalismo</li> </ul> <p><b>2. El código de 1917</b></p>	<p><b>1. Justicia y desigualdad social al inicio del siglo XX</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Ocaso porfirista</li> <li>b) Problema campesino</li> <li>c) Problema obrero</li> </ul> <p><b>2. Igualdad social</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Partido Liberal Mexicano</li> <li>b) Plan de San Luis</li> <li>c) Plan de Ayala</li> </ul>	<p><b>1. El porfiriato</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1.1 Aspectos políticos, económicos, sociales y culturales</li> <li>1.2 Rebeliones campesinas y obreras</li> <li>1.3 Ocaso porfirista</li> </ul> <p><b>2. La Revolución Mexicana</b></p>

- a. Saldo de la revolución
- b. Reconstrucción nacional
- c. Gobierno de Álvaro Obregón
- d. Régimen de Plutarco Elías Calles

**3. Cristiada**

- a. Antecedentes de la Cristiada
- b. Desarrollo de la guerra cristera
- c. Significado ideológico de la Cristiada

**4. El Maximato**

- a. Interinato de Portes Gil
- b. El gobierno de Pascual Ortiz Rubio
- c. Presidencia de Abelardo Rodríguez

**5. Cardenismo y populismo**

- a. El Plan Sexenal
- b. Gobierno de Lázaro Cárdenas
- c. Reforma agraria cardenista

- d) Constitución de 1917

**3. Pos revolución**

- a) Gobierno os sonorenses y Maximato
- b) Populismo cardenista
- c) Plan sexenal

**4. Proyecto industrializador del México posrevolucionario**

- a) Milagro mexicano
- b) Movimientos sociales
- c) Neopopulismo, neoliberalismo y alternancia en el poder

- 2.1 Los primeros caudillos y el Plan de San Luis

- 2.2 Madero y la dictadura Huertista

- 2.3 Villistas, zapatistas y carrancistas

**3. Constitución de 1917**

- 3.1 Gobiernos de Venustiano Carranza

- 3.2 Plan de Agua Prieta



d. Nacionalización del petróleo		
e. Proyecto industrializador		
f. El milagro mexicano		

Primero analizaremos en su conjunto la edición 2006 y 2013, y posteriormente, en otro apartado la 2018.

### **1. Revolución y caudillismo**

- a) Presagio de una tormenta
- b) Madero y la política
- c) Zapata y el amor a la tierra
- d) Villa y la justicia social
- e) Carranza y el constitucionalismo

La causalidad es uno de los conceptos clave para poder vincular y explicar los procesos históricos. En la edición 2006 al explicar la Revolución mexicana se aluden a algunos ejemplos de coetaneidad como los son los preparativos que llevaba el gobierno de Díaz para el Centenario de la Independencia, la prensa independiente y su crítica al régimen (se citan puntualmente algunos diarios: Regeneración, El Hijo del Ahuizote y Diario del Hogar), se mencionan que hubo rebeliones campesinas y obreras, ejemplificadas para la edición 2006 en el segundo módulo y para la 2013 aparece lo mismo que la anterior solo que reubicado al principio del tercer módulo.

Posiblemente uno de los ejes transversales del libro de texto edición 2006 que implícitamente podemos observar, sean la mención, pero no el desarrollo de las condiciones sociales, particularmente la pobreza y desigualdad. A pesar de ello continúa trabajando con porcentajes y no se especifican los números de la población, “74.6% de los niños en edad no asistía a la escuela y el analfabetismo alcanzaba el 70%. Estos eran los datos oficiales, pero otros calculaban alrededor de un 84%” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 109).

Siguiendo con las causas, estas son otras que igual se mencionan: la opulencia de los hacendados y aristocracia, la burguesía con sus proyectos de industrialización, y simultáneamente “los Estados Unidos dejó de convenirles el gobierno de Díaz debido a la concepción industrial y comercial que este propicio con varios países europeos cuyas inversiones empezaban a rendir frutos en México” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 110).

La secuenciación aparece porque lleva de los antecedentes al inicio del movimiento, los problemas heredados de los anteriores levantamientos de los que hacen mención, son ejemplo del concepto de permanencia como duración de un fenómeno en el pasado:

Madero se comprometió a abordar el problema de miles de campesinos, quienes con la esperanza de mejorar sus condiciones de vida y verse libres de la leva (...) respaldaron a la burguesía dirigente del movimiento para obtener la libertad que desde un siglo atrás se les había prometido (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 111).

O también en el siguiente párrafo:

Aún están en la memoria las matanzas de campesinos realizadas por Juvencio Robles, con experiencia en genocidios ya que durante el porfiriato fue enviado al norte para aniquilar a los indios rebeldes, su táctica era muy frecuente: concentraba a la gente pacífica fuera de las poblaciones para poder vigilar mejor y evitar que proporcionan armas y alimentos, después incendiaba las aldeas (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 118).

El uso de fuentes primarias como los Planes, se mencionan solo para ilustrar las demandas (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 117). El apartado de Madero, y Carranza son lo que aparecen en la edición 2013, porque, aunque se menciona a Villa y Zapata, no se les dejó su apartado, y para cubrir la omisión se pide en la actividad que en un cuadro identifiquen sus ideas centrales de los caudillos (Díaz, González, Hernández y Nateras, 2013; 54)

## **2. El código de 1917(en la versión 2013)**

- a) Saldos de la revolución
- b) Reconstrucción nacional
- c) Gobierno de Álvaro Obregón
- d) Régimen de Plutarco Elías Calles

La introducción es una secuenciación de los cambios de la constitución desde la de 1824 hasta la de 1917, los factores que influyeron, podemos denominarlos sus causalidades “La mayoría de radicales en el congreso y las presiones revolucionarias influyeron en la nueva Constitución que se da a conocer el 5 de febrero de 1917” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 128). El efecto o cambios que esta trajo también se hacen mención al final del apartado.

El tema de los “Saldos de la revolución” para la edición 2006 o la “Posrevolución” para la del 2013, podríamos verlo como diferentes tipo de cambios, se mencionan desde las consecuencias en la economía como agricultura, comercio interior y exterior, ganadería, minería, vías de comunicación y transporte y en el ejército donde se visibiliza un tipo de cambio regresivo “Cuando la lucha armada vino a menos, el ejército mexicano contaba con poco más o menos de 110 mil

soldados que irónicamente pasaban a otro ejército, pero ahora de desempleados” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 131).

Los gobiernos de Obregón y Calles encontramos conceptos como datación, simultaneidad y la única oración con respecto a la cultura está en el apartado del primero, “En el arte se impulsó la pintura mural” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 134), sin embargo, este punto pudo haber sido explotado, ya que a través de él se puede observar por primera vez como el Estado cuenta la Historia nacional. Otra idea, que se da noción es el de cambio de ritmo variable, “Los cuatro años del gobierno de “Álvaro Obregón (...) se fueron más en resolver problemas que en realizar las profundas transformaciones revolucionarias que el país reclamaba y las que se hicieron de gran importancia para el naciente Estado” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 135).

Es otro de los apartados que se mantiene en las ediciones, a excepción de las actividades, donde en la edición 2013 se pide con base en un cuadro comparativo “valorar los logros de Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles” (Díaz, González, Hernández y Nateras, 2013; 81).

### **3. Cristiada**

- a) Antecedentes de la Cristiada
- b) Desarrollo de la guerra Cristera
- c) Significado ideológico de la Cristiada

En los antecedentes de la Cristiada es muy interesante el manejo de la causalidad, porque no solo lo cierra a los problemas sobre la subordinación de la Iglesia a los regímenes de Obregón y

Calles, “el problema va más allá de un enfrentamiento armado entre Iglesia y Estado” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 138). Los antecedentes los enumeran desde el siglo XIX con las reformas sobre algunas facultades de la Iglesia, pero sólo en 2006, porque la edición 2013 omite esta sección, los siguientes apartados son los mismos en ambos libros. La secuenciación de los hechos para el apartado del desarrollo de la Cristiada, también aparece el concepto de cambio, simultaneidad, datación o permanencia como duración de un fenómeno en el pasado:

En realidad, la guerra dejó resentimientos en muchos de sus protagonistas. La amnistía no funcionó adecuadamente ya que varios cristeros fueron perseguidos y ejecutados en los años siguientes. Simpatizantes de la Cristiada estuvieron activos en la época de Lázaro Cárdenas (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 142).

Un elemento que no podemos omitir, porque no es nuestro objetivo, pero sí un potencial tema de investigación, son los juicios de valor en los libros de texto, porque los autores pueden tener posturas historiográficas sobre la Historia, pero ciertos temas no pueden ser tratados sin considerar las consecuencias, se tendría que pensar en la narración de los procesos, por ejemplo “El conflicto religioso fue una muestra de la lucha por el poder en México que arrastró injustamente a los hombres y mujeres a los campos de batalla para defender a la espiritualidad religiosa que fue administrada cuatrocientos años atrás” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 142).

#### **4. El Maximato**

- a) Interinato de Portes Gil
- b) El gobierno de Pascual Ortiz Rubio
- c) Presidencia de Abelardo Rodríguez

La datación es un elemento básico en todos los apartados, sucesión, en los casos de los gobiernos de Portes Gil y Ortiz Rubio, también aparece el concepto de cambio. En esta sucesión encontramos de manera brevísima lo que hicieron y cómo dejaron el poder en ambas ediciones, no hay ninguna diferencia (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 143-148).

## **5. Cardenismo y populismo**

- a) El Plan Sexenal
- b) Gobierno de Lázaro Cárdenas
- c) Reforma agraria cardenista
- d) Nacionalización del petróleo
- e) Proyecto industrializador
- f) El milagro mexicano

Solo hay un cambio de títulos en el segundo libro, pero el contenido es el mismo. El apartado empieza con una introducción del cardenismo, donde el concepto duración se hace mención “el régimen (...) constituye uno de los temas más destacados del México posrevolucionario. Estos seis años dejaron huella imborrable en la historia nacional” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 148), o en otro ejemplo “La administración cardenista sirve para medir cómo han sido los otros gobiernos de México antes y después del *Tata Lázaro*” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 148).

La datación es en base, como ejemplos, está “entre 1930 y 1931” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 149), hay secuenciación en los efectos que tuvieron sus políticas como en las industriales, sociales con los obreros y campesinas y en la educación (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 151). Otro concepto es permanencia como duración de un fenómeno en el pasado: “Fue era una realidad nacionalista, indigenista y moralizante, pero también una utopía mexicana en la que se cifraron

grandes esperanzas del pueblo.” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 151) o “El cardenismo había heredado la organización corporativa de la clase mexicana” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 156).

## **1.El porfiriato (Edición 2018)**

- 1.1 Aspectos políticos, económicos, sociales y culturales
- 1.2 Rebeliones campesinas y obreras
- 1.3 Ocaso porfirista

En este apartado de la edición 2018, primero define a grandes rasgos qué es el Porfiriato, los años que comprende y los efectos que tuvo su estancia en el poder. Al mismo tiempo, esto es la causalidad que marcan los movimientos revolucionarios. Se señalan aspectos económicos como el desarrollo industrial, la expansión del ferrocarril en México, inversiones extranjeras; la situación social con respecto a los dueños de la tierra o las condiciones sociales (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 72-73).

Otro factor social que se menciona son las rebeliones obreras y campesinas, donde exponen brevemente algunas de las condiciones que padecían, “abusos en las tiendas de raya, los bajos salarios, discriminación étnica, el despotismo del patrón extranjero y las pésimas relaciones laborales” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 74).

Es así, como en el apartado del Porfiriato, se dan las causas que llevaron a la Revolución. En la sección del Ocaso Porfirista, son las últimas que dieron lugar al movimiento. Como ejemplo están la entrevista de Díaz con Creelman y como consecuencia, la fundación de diversos partidos políticos.

Lo interesante de este apartado es la parte de actividades, lo que se pide es ver los ritmos de tiempo, “Redactar en equipos (...) un escrito (...) donde se ponga énfasis en los avances y retrocesos de este periodo histórico”, que puede llevar la simultaneidad, porque no solo se pide en un único ámbito sino que tiene que verse en “económico, industrial, poblacional, rebeliones campesinas y obreras, las manifestaciones a favor de un gobierno democrático” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 76)

## **2. La Revolución Mexicana**

- 2.1 Los primeros caudillos y el Plan de San Luis
- 2.2 Madero y la dictadura Huertista
- 2.3 Villistas, zapatistas y carrancistas

En este apartado podemos notar el concepto de cambio de ritmo variable, “Las propuestas, lejos de aminorar el conflicto, incrementan el descontento en los diferentes sectores (...) las medidas reformistas de Madero ocasionaron movimientos de oposición y enfrentamiento violentos” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 78).

La simultaneidad geográfica la representan a través de un cuadro, en dónde muestra las rebeliones y sus distintas demandas en el país. Las figuras de Villa y Zapata se representan a través de sus movimientos, la figura de otro actor social, la mujer, aparece por esta ocasión (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 82).

El uso de periodizar a través de hechos “importantes” en la política, como lo son las constituciones, es algo que comparten las tres ediciones. En esta parte se muestra dicho documento como una permanencia por continuidad de un fenómeno en el presente, “La Constitución de 1917 representa el fundamento ideológico y jurídico heredado por la Revolución Mexicana que



permanece vigente hasta nuestros días” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 85).

Los efectos de los gobiernos se mostraron a través de cambios, “se incrementaron las huelgas, el desempleo estaba en niveles alarmantes y la inseguridad predominaba en todo el país” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 85). En el proceso de Revolución podremos apreciar conceptos de cambio desde la política, asimismo una periodización que parte de planes o documentos de esta misma índole.

### 2.3.4 Módulo 4 (edición 2006, 2013 y 2018)

<b>Módulo 4: Segunda mitad del siglo XX. Hacia el tercer milenio (edición 2006)</b>	<b>Módulo 4: Educación, cultura y sociedad (edición 2013)</b>	<b>Módulo 4: México en el siglo XX (edición 2018)</b>
<p><b>1. Movimientos sociales y contracultura</b></p> <p>a) El movimiento ferrocarrilero</p> <p>b) Movimiento magisterial</p> <p>c) El movimiento médico</p> <p>d) Movimiento estudiantil del 68</p> <p>e) La guerrilla de los 70</p>	<p><b>1. Positivismo y educación en México</b></p> <p>a) El positivismo durante la dictadura porfirista</p> <p><b>2. Constitución de 1917</b> <b>Análisis del Artículo 3°</b></p> <p>a) Obligatoriedad y laicismo</p> <p><b>3. Proyecto educativo Cardenista</b></p> <p>a) Educación básica</p> <p>b) Formación de profesores</p> <p>c) Transformación de la</p>	<p><b>1. Los Gobiernos Sonorenses</b></p> <p>1.1 Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles</p> <p>1.2 El Maximato</p> <p>1.3 La Guerra Cristera</p> <p><b>2. El Cardenismo</b></p> <p>2.1 Plan Sexenal</p> <p>2.2 Reforma Agraria y Expropiación Petrolera</p> <p>2.3 Educación socialista</p>

<p>f) El movimiento del EZLN</p> <p><b>2. El neoliberalismo y México ante la globalización</b></p> <p><b>3. Pluripartidismo y alternancia en el poder</b></p> <p><b>4. Políticas y relaciones exteriores</b></p> <p><b>5. Derechos humanos y cultura de paz</b></p> <p>a. Los organismos gubernamentales (ONGs) no</p> <p><b>6. Desafíos y retos de México frente al siglo XXI</b></p>	<p>UNAM. Creación del IPN</p> <p><b>4. Reforma del Artículo 3° constitucional</b></p> <p>a) Obligatoriedad preescolar, secundaria y preparatoria</p> <p><b>5. Neoliberalismo y educación</b></p> <p><b>6. Los Derechos Humanos</b></p>	<p><b>3. La estabilidad Cardenista frente al cambio</b></p> <p>3.1 El Milagro Mexicano</p> <p>3.2 Desarrollo estabilizador, 1954-1970.</p> <p>3.3 Sustitución de importaciones.</p> <p><b>4. Movimientos sociales</b></p> <p>4.1 Ferrocarrilero, Magisterial y Médico</p> <p>4.2 Estudiantil del 68</p> <p>4.3 Guerrilla de los setenta</p> <p><b>5. Gobiernos Contemporáneos</b></p> <p>5.1 José López Portillo y la Nacionalización de la Banca</p> <p>5.2 Miguel de la Madrid Hurtado y la crisis de 1982.</p> <p>5.3 Carlos Salinas de Gortari y el Neoliberalismo</p> <p>5.4 Ernesto Zedillo Ponce de León y la alternancia en el poder</p>
--	--	--

## **Cuarto módulo**

Antes de analizar el cuarto módulo, tenemos que hacer algunas anotaciones con respecto a las tres ediciones. La primera tiene que ver con el contenido de las ediciones 2006 y 2013, para la primera empieza en la segunda mitad del siglo XX con los movimientos sociales y finaliza con algunos desafíos de la nación frente al siglo XXI, mencionando el papel del PRI en la política, y la alternancia del poder con el Partido Acción Nacional en el 2000 y algunas modificaciones en las leyes.

Por su parte, la edición 2013, recupera el mismo módulo del libro anterior, solo que quita unos párrafos y anexa algunas ideas, éstos se incluyeron en el último apartado del módulo tres. En el cuarto, se pusieron temas con respecto a la educación. Respecto a lo anterior, es un recorrido a través de esta, partiendo del positivismo en el porfiriato, posteriormente recuperando algunos puntos del artículo tercero de la Constitución de 1917, más adelante trata sobre la educación socialista Cardenista, y finalmente las modificaciones de Salinas de Gortari al artículo tercero.

Por último, la edición 2018 reubica contenidos, pues en el anterior módulo solo terminó hasta la Constitución de 1917, y en este apartado se tocarán temas de los gobiernos sonorenses, y del Cardenismo, El milagro mexicano, desarrollo estabilizador y sustitución de importaciones, los movimientos sociales, y los gobiernos desde el de López Portillo, hasta Zedillo.

En la edición 2006 se inicia este módulo con las siguientes temáticas:

### **1. Movimientos sociales y contracultura**

#### **a) El movimiento ferrocarrilero**

- b) Movimiento magisterial
- c) El movimiento médico
- d) Movimiento estudiantil del 68
- e) La guerrilla de los 70
- f) El movimiento del EZLN

Comienza con un recuento de lo que había dejado el “milagro mexicano”, la noción de causalidad muestra los antecedentes de los movimientos sociales “el panorama general del país indican que el crecimiento de las ciudades [su relación con] la migración del campo a los espacios urbanos [que fue y es, por tanto podemos observar una continuidad de larga duración ya que la pobreza y las condiciones de marginación son el mismo problema a través de los tiempos-] cotidiana, la burguesía nacional se consolidaba” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 162), o podemos mostrar otro ejemplo con:

Los años sesenta del siglo XX constituye la llamada década prodigiosa en la música, de las revoluciones y de la contracultura. La invasión inglesa en el mundo del rock (...) la revolución en Cuba (...) la guerra de Vietnam, en tanto que en África se alcanzaban procesos libertarios como el de Argelia (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 164).

La contracultura tiene dos lecturas temporales diacrónica y sincrónica- horizontal y vertical- Es de las pocas temáticas del libro donde se puede observar la relación de los eventos simultáneos de lo internacional, nacional y local. En específico en el movimiento estudiantil de 1968, sin embargo, se le da solo una relación horizontal, la secuenciación se utiliza para explicar cómo llegó aquel 2 de octubre, se menciona la existencia de un pliego petitorio sin comentarlo y finalmente menciona la matanza de Tlatelolco sin detallar nada.

El tratamiento superficial de una idea de cambio en las relaciones sociales fue descrito de la siguiente manera:

Concluía de esta forma el movimiento estudiantil que, si bien no puso en peligro al sistema gubernamental, sí sentó las bases para lograr reformas políticas y democráticas en México en las décadas posteriores y en la recta final del siglo XX (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 170).

En el apartado del movimiento guerrillero, encontramos a cronos en la secuenciación, datación y de acuerdo al contexto del libro, podríamos aplicar el concepto de continuidad de un fenómeno en el presente, por el siguiente fragmento:

El subcomandante Marcos y el EZLN tampoco han dicho la última palabra, por tanto, el compromiso de negociación y pacificación dependerá de buenas voluntades y acciones adecuadas del gobierno mexicano y de los guerrilleros que se insurreccionaron en las cañadas hace más de una década (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 173).

Para la edición 2013, el orden del libro anterior se mantiene de los “movimientos sociales” hasta el “movimiento estudiantil”, porque solo el título de “La guerrilla de los 70” se sustituye por “Neopopulismo” y el apartado que leeremos en el siguiente párrafo, se junta con el contenido de la guerrilla y se tituló “Neoliberalismo”, finalmente cierra el apartado el tema “el movimiento del EZLN” (Díaz, González, Hernández y Nateras, 2013; 91-101).

## **2. El neoliberalismo y México ante la globalización**

La datación y secuenciación son conceptos que igual aparecen, asimismo la idea de simultaneidad sin explicar casos concretos, como se enuncia: “en el último cuarto del siglo XX, la economía mundial entró en un proceso de inestabilidad y crisis, la Organización de Países

Exportadores de Petróleo (OPEP) sacudió a las naciones industriales de occidente” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 174).

El tema principal es la economía, que se narra con una connotación temporal de cambios, por ejemplo “rápidamente el neoliberalismo en México comenzó a tomar color en esta administración” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 174), o uno de tipo regresivo, “la inversión se estancó, por ende la producción también se acentúa el desempleo, la inflación y la devaluación, los efectos del neoliberalismo pronto se dejaron sentir entre la población mayoritaria” Vale decir, que los autores no explican los porqué de esta situación no hablan del sobreendeudamiento del Estado mexicanos como una constante de mediana duración, de la nacionalización banca y sus consecuencias inmediatas a corto y mediano plazo, no se refieren a eventos inesperados como el sismo de 85 ni tampoco a la caída del precio del petróleo ni mucho menos al fenómeno de la corrupción, ni a la guerra sucia (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 175).

### **3. Pluripartidismo y alternancia en el poder**

Es un apartado exclusivo de la edición 2006. Sobre la política, se empieza con una datación aproximada “al final del siglo XX y el comienzo del siglo XXI nuestro país vive cambios hacia una nueva cultura de nuevos escenarios en la política” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 178). Posteriormente la casualidad “es difícil establecer cuando inició el fenómeno político, habrá quienes opinen que fue a raíz del movimiento estudiantil del 68 (...) otros, que las reformas se dieron en 1977” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 178).

La idea de cambio que se menciona es de ritmo variable como lo podemos apreciar en el siguiente ejemplo: “La transformación política de México fue un proceso que nació y avanzó a

través de varias décadas, los municipios fueron los escenarios donde se dieron las primeras alternancias” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 179). Aparecen superficialmente connotaciones de permanencia por continuidad de un fenómeno en el presente, “las transformaciones políticas, sin embargo, son apenas un avance hacia la democracia, lo que sigue es muy importante” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 181).

#### **4. Políticas y relaciones exteriores**

Este apartado es el segundo en omitirse en la edición 2013. Es una sección sobre la postura de México sobre problemas internacionales tratados a través de la diplomacia en México, un pequeño recorrido histórico, la cual se narra a través de personajes y documentos, además de algunas posturas en contextos simultáneos (coetáneos). Finalmente, se ejemplifica con problemas actuales, teniendo la intención de mostrar a la diplomacia como la permanencia por continuidad de un fenómeno en el presente, “en la actualidad entre los casos más sonados de la política exterior mexicana fue un distanciamiento entre los gobiernos de México y Cuba” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 183).

#### **5. Derechos humanos y cultura de paz**

##### **a) Los organismos no gubernamentales (ONGs)**

Es un apartado sobre la historia cívica, es breve y es una secuenciación de algunas políticas públicas desde el siglo XIX. Además, el texto trata de algunas recomendaciones, leyes en las que se amparan en la actualidad y cita organizaciones no gubernamentales. El concepto de cambio a través de los valores es mencionado muy superficialmente “desde luego que el núcleo familiar ha

tenido cambios a través del tiempo, pero en esencia conserva la función de socializar” (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 190). Lo anterior es para la edición 2006, porque en la del 2013, es la explicación de algunos derechos humanos y que leyes las legitiman (Díaz, González, Hernández y Nateras, 2013; 132-133).

En relación a la cita anterior, vale la pena marcar que los cambios dados en instituciones primarias como son las familias, son de larga duración y cuesta trabajo distinguirlos, esta información se refiere ya al siglo XX en especial al final de este donde se hacen visible gracias a que se aceleraron los cambios a partir de la contracultura, cosa que no se desarrolla en ninguna de las tres versiones.

## **6. Desafíos y retos de México frente al siglo XXI**

Es el último de las divisiones de la edición 2006, que es omitido para la edición 2013. Este apartado es importante no solo porque hace un recorrido sino porque marca las transformaciones de México, hay cambios rápidos de mediana duración, donde propios de una coyuntura:

México transitó de la revolución a una justicia social representada por el gobierno cardenista y un proyecto industrializador que profundizó las diferencias entre los mexicanos y monopolizó las diferencias (Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 191).

Menciona algunas definiciones políticas y finalmente los únicos dos renglones que tiene relación con el primer módulo sobre la necesidad de pensar de manera distinta la Historia que contrasta con el contenido del libro, citaremos el primero que es una referencia de Aguirre Rojas:

Escribir y enseñar una historia diferente, que esté acorde con las nuevas realidades que hoy viven nuestro país y el mundo. Una historia que, entonces, no pueda seguir siendo el relato descriptivo del pasado construido por la glorificación del presente, sino más bien el rescate crítico de la memoria y de la historia, pasadas y presentes,



de las luchas, las resistencias, los olvidos y las marginaciones que han llevado a cabo esa misma historia descriptiva y complaciente que hoy queremos superar (Aguirre, s/a; 118 en Díaz, Hernández y Nateras, 2006; 193).

#### **Cuarto módulo de la edición 2013**

##### **1. Los Gobiernos Sonorenses**

1.1 Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles

1.2 El Maximato

1.3 La Guerra Cristera

Este cuarto módulo, como ya habíamos mencionado, es diferente al 2006, ya que hace un breve recorrido de la educación en México. Tiene conceptos temporales básicos como la datación “primeras décadas del siglo XIX” (Díaz, González, Hernández y Nateras, 2013; 108), cierta noción de cambio de ritmo variable “aunque de momento estas medidas (reforma de 1833) habían de surtir un efecto limitado, el desarrollo de las corrientes liberales las llevaría más tarde a su plena madurez en la Constitución de 1857” (Díaz, González, Hernández y Nateras, 2013; 109).

El apartado del *Positivismo y Educación en México*, es atractivo porque es una muestra de lo que se necesita para introducir a los conceptos de primer y segundo orden que sugieren Arteaga y Camargo. Debido a que primero se da una noción muy general sobre dónde surgió el positivismo (concepto de primer orden), para poder aterrizar en el contexto mexicano y cómo fue puesta en práctica (conceptos de segundo orden). Algunos apartados del positivismo en la edición 2013 son los mismos párrafos que la 2006, pero en menor medida que los anteriores módulos.

Sobre la cultura en el porfiriato, tiene un apartado que le denomina *Curiosidades de una sociedad porfirista*, donde de las 19 ilustraciones que podemos encontrar en todo libro, 4 de ellas están en este apartado, que narra e ilustra elementos de vida cotidiana, como son la moda o eventos hechos por la clase alta, además de observar el espacio ciudadano. Al final de la sección se pide un

ejercicio de comparación entre lo leído en apartados del porfiriato en lo social y contrastarlo con éste:

La gente que podía pagar comenzó a vivir como lo dictaminaban los nuevos modelos de belleza e higiene. Imagínate que para ellos era nuevo, y un privilegio, tener agua corriente, drenaje y dormir en una recámara individual. ¿Pero la prosperidad fue para todos? Tú, ¿qué piensas (Díaz, González, Hernández y Nateras, 2013; 117).

El texto continúa con el tema de la *Constitución de 1917. Artículo 3°* es una secuenciación, en un primer momento, refiere al contexto de la misma. Posteriormente, podemos observar un desglose de conceptos como la laicidad y obligatoriedad, a la forma de Arteaga y Camargo, pero que termina centrándose en un plano legal, más no contrastándolo con ejemplos que permitan ver las inequidades (Díaz, González, Hernández y Nateras, 2013; 118-120).

En el apartado *Proyecto educativo Cardenista* podemos resaltar cierta noción de cambio, desde lo que pasó en educación básica, las mejoras y lo que se tuvieron que enfrentar los profesores, la transformación de la UNAM y la creación del IPN. Así como la permanencia como resultado de la expansión de un cambio, “La creación de este Instituto significó uno de los mayores logros que se han hecho en la historia de nuestro país, al conseguir los ideales perseguidos por muchos años en la lucha revolucionaria” (Díaz, González, Hernández y Nateras, 2013; 125).

En el apartado correspondiente a la *Reforma salinista del Artículo 3° constitucional*, se muestra la idea de cambio al introducir en México a un contexto neoliberal, donde se vio afectada también la educación. Se ejemplifica este impacto económico con los cambios en la educación a través de las reformas (Díaz, González, Hernández y Nateras, 2013; 128-131).

#### **Módulo 4: México en el siglo XX (edición 2018)**

## **Los Gobiernos Sonorenses**

1.1 Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles

1.2 El Maximato

1.3 La Guerra Cristera

El módulo cuarto, acorde al programa enuncia el siguiente propósito:” Asume una actitud crítica y reflexiva respecto a los logros y desafíos económicos, políticos y sociales de los gobiernos posrevolucionarios y contemporáneos estructurando ideas, argumentos de manera clara, coherente, sintética” (Programa de Historia de México, s/a), que pareciera la adopción de una competencia genérica que difícilmente veremos marcadas en el texto y menos en las actividades.

A pesar de que es el último apartado, no podemos dejar de mencionar a la datación como elemento nodal en todos los apartados, así como la secuenciación. La noción de cambio se muestra a través de hitos, dejaron los movimientos sociales según el discurso de la historia oficial y es poco frecuente las nociones de continuidad y simultaneidad.

Podremos apreciar que la periodización política continúa como las otras dos ediciones, debido a que dividen el tiempo a través de periodos gubernamentales o sexenios presidenciales. En el módulo cuarto en su primer apartado, hay una actividad a través de la cual se compara al gobierno de Álvaro Obregón con el de Calles, en relación a un eje, el cual es el reparto agrario (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 91).

Otra noción temporal que pudiera referirse es el de continuidad con sentido de cambio como lo muestra el siguiente ejemplo, “Calles fue presidente constitucional [...] la tendencia política de su

gobierno continuó con la establecida por Obregón, empero no significó una copia fiel de éste” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 90)

El periodo del Maximato, cambia el ritmo temporal del discurso, pero no los marcan los autores solo se refieren a este tiempo como: “En el que la política mexicana fue dirigida por el “Jefe Máximo”, (...) Calles” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 92). Se muestra a los gobiernos de Portes Gil, Ortiz Rubio y Abelardo Luján Rodríguez como un tiempo histórico de continuidad, sin marcar claramente que el eje es el personaje de fondo además de su proyecto político. Finalmente, la datación es base para mostrar fechas icónicas (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 92)

Hasta este momento, podemos adelantarnos y decir que los libros de texto deben ser guiados a través del hilo conductor de Cronos, porque este nos marca la secuencia, la pauta, el orden y permite situarnos.

Por su parte, sobre el discurso, los autores marcaron anclajes o para que quede más claro momentos altamente significativos de su versión de la historia, a través de los cuales podemos vislumbrar Kairós, de manera precaria en los tres libros de texto, si acaso en unos cuantos párrafos y es en hay ejemplos muy puntuales.

A continuación, se muestra cierta noción de continuidad con sentido de permanencia al hablar sobre las posiciones religiosas en la Cristiada, “desde los tiempos de la lucha armada, los líderes revolucionarios habían propiciado una política con un giro anticlerical, que en repetidas ocasiones se tornó antirreligiosas” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 95).

En el apartado de la Guerra Cristera se involucra un elemento de larga duración que es la religión, sin embargo, esto no significa que se haya tratado a profundidad. Asimismo, podemos observar cierta idea de permanencia por continuidad de un fenómeno en el presente, “La fama del padre Pío se internacionalizó en poco tiempo y en 1986 fue proclamado beato y su tumba sigue siendo concurrida” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 96)

Otro aspecto a reflexionar es el ¿Por qué narramos determinado sexenio en un sentido positivo o negativo? ¿Qué mirada de la historia política mostramos? El apartado de Cárdenas es uno de los que más llama la atención. Porque el tiempo histórico se caracteriza por ser muy dinámico, de cambios rápidos y coyunturales, que se postergaron en el siguiente periodo ayudaron afianzar una etapa próspera, de cambios económico sociales y culturales positivos para el país, pero en la edición 2018 se muestran algunos aspectos sin ejemplificarlos en casos concretos (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 99).

Es el único apartado en la edición 2018 donde se habla de la educación, particularmente algunas de las características socialista, así como su función. En este apartado la idea del cambio de ritmo variable se hace presente, “La educación socialista, cabe señalar, desató críticas en la Universidad, la oposición y cierto grupo de representantes católicos calificaron su aproximación educativa como dogmática y adroctinatoria” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 106).

### **3. La estabilidad Cardenista frente al cambio**

3.1 El Milagro Mexicano

3.2 Desarrollo estabilizador, 1954-1970.

3.3 Sustitución de importaciones.

En el libro también aparece cierta noción del concepto referente al “Milagro Mexicano”, sin embargo, se explica a través de un caso aislado, y no en su conjunto con otros contextos simultáneos latinoamericanos, siendo solo una causa internacional mencionada, “la participación de Estados Unidos a finales de 1941 en la Segunda Guerra Mundial repercutió positivamente en la economía mexicana” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 107)

Para referirse a los efectos en la economía mexicana los autores no son conscientes, pero de fondo podrían ilustrar el concepto de cambio de ritmo variable, porque no en todas las esferas fue igual el impacto: “En consecuencia, el proceso de industrialización modificó la estructura social mexicana (...) migración (...) demanda de empleos (...) surgen grandes urbes (...) cinturones de miseria” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 109)

Es esta sección del libro, se periodiza a través de cambios en las estructuras sociales visibles a través de la economía, primero con el de “El Milagro Mexicano” y el segundo con el del modelo “Desarrollo Estabilizador”, aquí se explica en qué consistió, los puntos centrales y de nuevo hay ideas tratadas que debiesen ser vistas como cambios de ritmo variable, y algunas continuidades estructurales “alentó el máximo nivel de producción mientras garantizó precios fijos (...) no erradicó la pobreza ni la desigualdad y, mientras la industria vivió un apogeo, la agricultura vio mermado su desempeño” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 111)

Siguiendo con la periodización a través de la economía, secunda el modelo de “Sustitución de Importaciones”, de igual forma que el anterior apartado se menciona como una de las causas las

demandas del extranjero por materias primas. Asimismo, debiese tratarse explícitamente noción de simultaneidad, cuando se menciona lo siguiente “México no ingresó al Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (...) celebrado en la Habana” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 112), es de las contadas menciones del contexto internacional.

#### **4. Movimientos sociales**

4.1 Ferrocarrilero, Magisterial y Médico

4.2 Estudiantil del 68

4.3 Guerrilla de los setenta

La coetaneidad es un concepto que se utiliza para poder insertar los movimientos sociales de un mismo país en la ya periodización política de los presidentes, “durante los sexenios de Adolfo López Mateo (...) y Gustavo Díaz Ordaz se suscitaron olas de protesta” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 114). Si la causalidad no quedaba clara, en los anteriores apartados, aquí es parte de la introducción:

A la par de una serie de críticas sociales en materia de desigualdad social, miseria, pobreza, injusticia, charrismo sindical y corrupción de distintos funcionarios (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 114).

Por primera vez se menciona un fenómeno natural como parte del contexto, esto no quiere decir que sea un elemento de la causalidad en sí mismo, sino que al suceder se hacen visibles problemáticas no resueltas: “alrededor de las 2:44 a.m.-, se registró un sismo de 7.7 grados en la escala de Richter” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 114-

115). Esto se refiere al sismo de 1957, en la Ciudad de México, que se hizo famoso por que se cayó el Ángel de la independencia, y a partir de este evento natural se aceleraron las manifestaciones sociales en la capital del República.

Los autores tratan a los movimientos Ferrocarrilero, Magisterial y Médico a grandes rasgos, sin detallar solo como cronos lo podemos percibir en el uso de la datación. Los tres eventos se muestran como hechos aislados, únicamente son vinculados porque son coetáneos:

En abril de 1958, se lanzó a las calles el MRM (Movimiento Revolucionario del Magisterio) (...) con el objeto de mejorar el salario de los profesores (...) Por otro lado (...) miembros del Partido Comunista Mexicano- asumieron el liderazgo de la clase trabajadora ferrocarrilera (...) En este clima social de reclamos y protestas surgió el Movimiento de Liberación Nacional (MLN) en torno al ex presidente Lázaro Cárdenas (...) Por otra parte, ocurrió una movilización en noviembre de 1964, durante la gestión de Gustavo Díaz Ordaz, cuando los residentes e internos del Hospital (...) se inconformaron por la falta de pago de aguinaldos atrasados” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 114-115).

Con respecto al movimiento estudiantil, es un apartado pequeño que no permite desarrollar la idea de simultaneidad, sin embargo, solo se mencionan algunos contextos sin explicarlos:

En 1968, la agitación estudiantil en contra del Estado y sus formas de hacer política, que prevalecía en las universidades de Estados Unidos y que recorrió varias partes del mundo como el caso de Francia, llegó también a México (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 116).

Hay un acercamiento a la noción de coetaneidad, además de mencionar la relación entre instituciones educativas, refiere a un evento que ejemplifica la confusión ideológica de momento, sin embargo su desarrollo deja mucho que desear: “previo al trágico desenlace de la matanza del 2 de octubre del 68, ocurrió un hecho violento en San Miguel ‘Arcángel’ (...) algunos vecinos de



dicha población llevaron a cabo un linchamiento” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 117).

De igual forma, se mencionan las ideas centrales del pliego petitorio, la postura del gobierno “estaba desesperado pues el movimiento tenía alcances inesperados [el presidente] temía que el comunismo se convirtiera en una posibilidad, como había ocurrido en Cuba” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 119). Lo sucedido en Tlatelolco se narra de la siguiente manera:

Asistieron obreros, amas de casa, adolescentes y niños (...) sin embargo, como característica de este periodo el gobierno reprimió violentamente el mitin (...) al otro día el gobierno se encargó de dejar limpia la Plaza (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 119).

Al referirse a lo que pasó con el movimiento estudiantil, se omite lo que sucedió después del lanzamiento de las bengalas. Diciendo, posteriormente que se cumplió el cometido: “el gobierno logró terminar con el movimiento para que se llevarán a cabo los Juegos Olímpicos” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 119).

El apartado se cierra con una cita que posiblemente sea, de manera indirecta, una noción de continuidad, ya que refiere a una encuesta del 2002, en donde se pedía asociar el 2 de octubre de 1968 con un acontecimiento. El 60%, aproximadamente, lo vinculó con lo sucedido en Tlatelolco con los estudiantes.

El apartado de la *Guerrilla de los setenta*, sugiere que la disidencia social no terminó con el movimiento estudiantil, sino que hay implícitamente un acercamiento a la noción de continuidad, donde el Estado Mexicano optó por la violencia. Esto se ejemplifica con la Guerra Sucia que efectuó el gobierno: “decidió enfrentarlos con violencia, de esa manera rebasaba los marcos legales

plasmados en la ley” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 122).

El apartado ejemplifica esta violencia de Estado, los métodos de tortura, conceptualiza guerrilla, que de nuevo nos acerca a la metodología de Arteaga y Camargo, la coetaneidad de Lucio Cabañas y Genaro Vázquez, y cómo estos generaron todo un movimiento que impactó para que se crearan otros como el Movimiento de Acción Revolucionaria (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 122). Particularmente esta sección, podría ser un ejemplo de cómo vincular elementos y verse nociones de continuidad.

En esta edición se incluye el tema de *El Halconazo*, a diferencia de la narración que se tiene en el apartado del 68, en ésta, fueron detallistas con respecto a algunos puntos. Primero datan una de las causas, que fue cuando el gobernador de Nuevo León habló sobre uno de los acuerdos para la autonomía de la UANL.

Se cita la manifestación 10 de junio en la ciudad de México, donde se profundiza aún más sobre lo sucedido a diferencia con el mismo 2 de octubre: “los estudiantes del IPN gritaban que no olvidaban lo de Tlatelolco, tiendas cerraron y la gente que veía los contingentes aplaudía con temor de momento quedaba silenciosa” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 123), se narra lo que gritaban “¡Viva el Che Guevara!” y posteriormente la represión por parte del equipo de granaderos al ver a supuestos estudiantes dispararles.

Los autores definen a “Los Halcones” como “un grupo de exmilitares que fueron dados de baja, expulsados o que desertaron” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 123). Refuerzan la idea de la violencia de Estado a través de una llamada donde Echeverría

dice que no quiere fotografías de lo sucedido y que a todos se les llevara al campo militar (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 123).

## **5. Gobiernos Contemporáneos**

5.1 José López Portillo y la Nacionalización de la Banca

5.2 Miguel de la Madrid Hurtado y la crisis de 1982.

5.3 Carlos Salinas de Gortari y el Neoliberalismo

5.4 Ernesto Zedillo Ponce de León y la alternancia en el poder

Se menciona puntualmente algunas instituciones que equivocadamente se le adjudican al gobierno de López Portillo, como son la apertura de la Universidad Autónoma Metropolitana, y la creación del INFONAVIT, estas fueron en el sexenio anterior. Sin embargo, el sexenio de López Portillo si empezó con una crisis económica, y posteriormente se hicieron la nacionalización de empresas, industrias y negocios, y hubo un periodo de confianza del gobierno por haberse encontrado petróleo en Veracruz (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 124).

Hay cierta noción de simultaneidad al mencionarse la postura política de rechazo del gobierno de México al régimen nicaragüense de Anastasio Somoza, brevemente se refieren a otro elemento respecto a la política exterior, acerca de que López Portillo invitó a Castro al país para “exponer ideas” que tenían con respecto a lo que pasaba en el país centroamericano. El tema de la nacionalización de la banca sólo aparece como una de las causas del desequilibrio de finanzas debido al incremento de interés de la deuda. Un elemento que no se menciona, pero también podría

ser de larga duración, sería el tema de la corrupción, el cual ayudaría a explicar muchas de las realidades sociales aún presentes (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 124).

Cuando tratan al gobierno de Miguel de la Madrid, se sigue marcando una noción de continuidad con respecto a la crisis económica, su objetivo, de acuerdo a los autores fue: “controlar la inflación que absorbía los ingresos de obreros, campesinos y de la clase media” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 125), pero esto no se contrasta con ejemplos.

Una de las realidades sociales que había sido omitida en las anteriores ediciones, es el tema del narcotráfico, siendo un elemento coetáneo junto a la crisis económica. Asimismo, se vislumbra el tema de pobreza y desigualdad que inconscientemente los autores dejan entrever: “la juventud prefería apoyar a sus familias y difícilmente continuaba con la secundaria” además encontramos otro factor causal, el terremoto de 1985. Lo que ocasionó efectos en la política y la percepción del presidente: “fue duramente criticado por la lentitud de su respuesta, por sus malas decisiones y el desorden de varias acciones” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 127).

Al tratar el gobierno de Miguel de la Madrid, solo se hace mención de eventos aislados de poca significación política, social y económica, como es que citan los autores como algo importante que para poder justificar que la crisis no haya provocado manifestaciones sociales:

Schettino afirma que la razón primordial por lo cual no hubo una catástrofe social que se levantara contra las circunstancias mencionadas [crisis económica], fue por la celebración del Mundial de Fútbol en México, que logró distraer la atención

popular lo suficiente para mantenerla quieta (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 127).

Sin embargo, es solo un elemento causal más bien los juegos o circos son una constante en la Historia usado desde antes de los romanos para controlar el malestar social, por tanto, no hacen mención de que, si hubo manifestaciones violentas, y que el mundial no permite hacer una interpretación profunda del acontecer de ese momento. Asimismo, se menciona brevemente el fraude electoral al hablarse de “la sorprendente caída del sistema de cómputo de votos, la cual declaró vencedor al priista Salinas” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 127).

Finalmente, en la actividad se pide que se elabore un cuadro comparativo de los movimientos sociales donde identifiquen: año, nombre del líder, causas, desarrollo, consecuencias y fuentes bibliográficas. Esta actividad será utilizada para efectuar un debate donde se “valoren las diferencias sociales, políticas y económicas que produjeron estos movimientos” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 128).

De hacerse bien la discusión necesariamente marcaría la coetaneidad de eventos y las relaciones causales, con sus protagonistas. La simultaneidad en la mayoría de los apartados del libro aparece como parteaguas del tema, y se queda como una breve introducción que pocas veces marca en detalle lo coetáneo en México como a continuación lo citamos:

A finales de los años ochenta e inicios de los noventa sucedieron cambios significativos en el mundo con la caída del muro de Berlín, la desaparición de la U.R.S.S. (...) la hegemonía de Estados Unidos y la aplicación de un nuevo modelo económico: neoliberalismo (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 128).

La sección no se circunscribe a explicar únicamente algunas características generales del gobierno de Salinas, sino observamos por tercera vez en el libro, la búsqueda por explicar, primero el concepto, en este caso neoliberalismo, siguiendo algunas acciones producto de su aplicación en México (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 129).

Se mencionan cambios en la política, en este caso las negociaciones para el TLCAN y privatizaciones de empresas. En lo político ocasionó reformas en la Constitución. Desde lo social se mencionan la creación de programas de apoyo social como PROCAMPO.

Se vincula al modelo económico neoliberal con el período de gobierno de Salinas de Gortari, diciendo que había empezado desde el mandato de Miguel de la Madrid, pero se concretiza hasta el de Salinas (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 129).

Seguimos encontrando coetáneamente elementos de forma indirecta, como la del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), caracterizando su aparición por la denuncia de elementos sociales de continuidad de larga duración como la: “marginación, la injusticia y el rezago social. Es decir, las bondades del modelo neoliberal no había [siquiera visibilizado a los grupos indígenas y a la] mayor parte de la población” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 130).

Sobre el sexenio de Ernesto Zedillo, los autores hablan de que se inicia con la devaluación del peso, y provocando desempleo. A través de una cita explican el contexto de la creación del Fondo Bancario para la Protección del Ahorro, lo cual muestra la idea de continuidad indirecta al mencionarse que la crisis económica “tuvo su origen en la crisis crediticia del sexenio anterior” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 130). Señalando que el FOBAPROA tenía un objetivo el rescatar el sistema bancario.

Se enuncia la creación de PROGRESA, la implementación del AFORE, problemas sociales como el desempleo, el narcotráfico, la corrupción, los feminicidios en Ciudad Juárez, entre otras dificultades sociales pendientes a resolver. El libro, ejemplifica el caso de “Aguas Blancas” en el Estado de Guerrero, donde la policía asesinó a campesinos vinculados al Zapatismo” (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 131).

La descripción de los sexenios es muy puntual y corta, en muchas partes hay “saltos” temporales que no permiten la vinculación de cronos. Por ejemplo, se habla de los acuerdos de San Andrés en Chiapas en 1996, pero no cómo estos, no se lograron cumplir para el año siguiente, y tampoco refiere a cómo miembros de EZLN se movilizaron a la capital del país.

Así como aparecen “saltos” temporales, los hay con respecto a las temáticas, debido a que después de mencionarse lo de la movilización zapatista se habla de los cambios que hubo en el Instituto Federal Electoral (IFE) y finalmente dedica seis renglones a la alternancia del poder, donde dos de ellos son citas, y los demás se encargan de tratar la pérdida de mayoría en Cámara de Diputados por parte del PRI, el jefe de gobierno del Distrito Federal Cuauhtémoc Cárdenas y el caso más concreto que refiere a Vicente Fox.

En la última actividad se pide que se identifique a los presidentes, con sus acciones políticas, además de que se señalan las ventajas y desventajas de cada sexenio en materia política, económica y social. (Fabián, Feliciano, Flores, Hernández, Rodríguez, Severo y Pérez, 2018; 133).

Los sexenios son marcados como un bloque donde se narra mediante características generales, lo que se hizo en las etapas de gobierno. Es una historia que aísla los hechos y no muestra una continuidad.

## 2.4 Reflexiones Finales

El apartado sobre la didáctica de la disciplina nos ayudó a contextualizar y justificar el libro de texto como un objeto de estudio desde la Historia de la Educación. Sin embargo, la discusión teórica sobre el tiempo histórico, fue la parte primordial para este análisis. Que en su conjunto con el libro de texto, nos llevaron a las siguientes consideraciones finales.

La Historia es un discurso ideológico, construido por instituciones públicas o privadas, y sus objetivos narrativos dependerán de estas. En la mayoría de los discursos su fin es legitimar una Historia oficial. Los libros de texto analizados son un ejemplo de ello, ya que los autores intentaron salir de una narración patriótica, sin embargo, el texto fue modificado y mutilado por el departamento editorial de la UAEMéx.

El tiempo histórico nos ayudó como perspectiva de análisis de los libros de texto de Historia. Además, apporto una discusión sobre algunas de sus características e implicaciones teóricas, lo cual consideramos que es importante recuperarse como análisis sobre los efectos de la temporalidad de la Historia.

La enseñanza de la Historia es un tema que necesita ir de la mano con la teoría de la misma, en donde se discuta el impacto que tiene la disciplina en lo niños, jóvenes y adultos. Los libros de texto de Historia al ser una herramienta en la enseñanza deben contener un cuidado especial sobre la temporalidad de lo histórico.

Estas reflexiones finales se encuentran organizadas de la siguiente manera, principalmente se refieren a las dos últimas ediciones y se dividen en tres apartados: el primero, nos permite ver lo que sí encontramos en el texto; el segundo refiere a lo que consideramos problemas de



temporalidad en el texto y el tercero lo que proponemos como fundamental y que debe estar en el libro de texto.

### **2.4.1 Lo que sí encontramos**

Hablar de la creación de un libro de texto implica el trabajo coordinados de un equipo de expertos que plasman los contenidos de un programa en una obra o libros de texto. Porque aparte de los autores existen otras personas que participan y condicionan un libro de texto de manera determinante, a veces sobre lo escrito por los mismos autores, estos son las autoridades administrativas y la editorial de la Universidad.

Uno busca que la obra cumpla con los requerimientos básicos de las políticas educativas del momento, es decir en las dos versiones de libros de texto más significativas para este trabajo la 2013 y la 2018, son libros hechos, uno en franca transición y otro ya con diseño y actividades bajo el enfoque por competencias, pero también sobre todo la última versión se le adicionó los contenidos mínimos obligatorios para la educación media superior propios de la Reforma educativa de Enrique Peña Nieto.

Aunque nuestro libro principal es la edición 2018, tenemos que mencionar que el 2013 a pesar de que dice que está hechos ya bajo el enfoque por competencias, este es aplicado en esquema, pero no en contenidos, es un texto de transición porque la mayoría del capital humano del bachillerato se estaba apenas certificando en el enfoque por competencias, por tanto, aún no quedaba claro cómo plasmar este en un libro de texto.

Luego entonces, fue ejemplo de un libro de texto de transición, bajo un enfoque por competencias, ya que como habíamos comentado sobre el trabajo, fue una edición corregida y

aumentada de la edición 2006. Por su parte, en la edición 2018 se observa un enfoque por competencias genéricas, principalmente en su diseño de actividades, donde se nota la inclusión de atributos.

Otro aspecto importante a marcar es que en la edición 2013 y 2018, si hay una vinculación al operar las actividades acordes al orden de los temas del libro según lo estipulado en los programas respectivos. Sin embargo, hay una paradoja al imponer el libro de texto como el principal apoyo y al mismo tiempo responsabilizar al estudiante para buscar sus fuentes, como lo indica el programa al citar el atributo 6.1 que a la letra dice: “Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad” (SEP, 2008; 7).

El libro de texto edición 2018, se presume diferente, y de cierta manera lo es, ya que en su forma se nota el enfoque por competencias, sobre todo en las actividades dónde se guarda correspondencia con los atributos, además que su narración es más ligera, como lo presentan los autores: (se) *busca salirse de una narración “aburrida” y puntual*, pero al revisarlo de fondo los cambios son de estilo y no de manejo de contenido.

Sin embargo, desde la forma hay un avance en la edición 2018 a comparación de 2006 y 2013 cuando se abordan algunos personajes históricos. En el 2018 se trata de explicar a los actores sociales representativos a partir de sus causas -ideología- y no de su biografía, recuperan algunas nociones de su contexto que permiten explicar el proceso.

Otro acierto de esta última edición, es que hay un intento por definir primero lo conceptual, y posteriormente contextualizarlos en el caso mexicano, lo cual asemeja al modelo que propone

Arteaga y Camargo. La edición 2018 presenta avances con respecto a las otras ediciones, pero continúa con algunos de los problemas, como se enuncian a continuación.

### **2.4.2 Lo que no tiene**

En la edición 2018 no hay un eje transversal historiográfico. No hay conceptos de una teoría a través de la cual se analice la información, más bien, es una crónica de eventos, contados de manera brevísima.

Asimismo, en la obra no hay un esquema uniforme de fondo para el tratamiento de los módulos. Pareciera que cada uno de los capítulos hubiese sido redactado por autores diferentes, se nota reutilización de la información de los mismos temas, sobre todo en las dos primeras versiones lo que nos permite afirmar que en el rubro de contenido la segunda (2013) es una versión corregida y aumentada de la primera (2006), solo que ya cuenta con ciertos aspectos del enfoque por competencias.

Implícitamente tratamos de encontrar algunos tópicos a forma de ejes que se entrecruzan entre los temas generales. Pareciera que estos son los de índole social, tales son los casos de la pobreza, la hambruna y las desigualdades, pero no se encuentran debidamente desarrollados. Al no hacerlo, al dejarlos sin explicarlos en relación a sus contextos y a las duraciones, perdemos la idea de la sustancialidad de éstos como continuidades, desarticulando a posteriori la relación con las rupturas las cuales marcan los cambios. Tristemente lo anteriormente dicho no se encuentra en el texto 2013 y parcialmente desarrollado en el 2018 ya que en este encontramos algunos ejemplos que no logran ser explicados.

Con respecto a la dimensión humana y social, que refiere el plan de estudio 2015 y el programa de la asignatura, aunque hay aspectos vinculados con el pensar históricamente y con que el lector es un ser social en el tiempo, pudimos observar que no se logran concretizar en el contenido del libro en la versión 2013 y 2018.

Asimismo, esta última versión, aunque ya está diseñada bajo el enfoque por competencias y maneja otro tipo de información más social y menos política, al igual que las otras versiones vuelve a caer en el vicio de un amplio contenido sin el debido ejercicio de análisis del mismo.

A diferencia de las otras dos versiones, cuyo módulo 1 se hizo nombrar *El estudio de la Historia propia* (edición 2006) y *Construcción del pasado mexicano* (Edición 2013) y era un apartado con algunas nociones teóricas e historiográficas en la 2018, no solo se suprime el encuadre teórico, sino que se anexan 2 temas a este apartado.

En las dos primeras versiones del libro de texto, el equipo de autores hizo un planteamiento teórico no bien definido en ese breve apartado introductorio. Ellos trataron de explicar el ser y quehacer de la Historia como disciplina, se referían a los ejes constructores de la Historia, a la enseñanza de la disciplina y cerraba con una pequeña exposición de las corrientes historiográficas, sin que logran explicar a través de cual de ella se tratarían los contenidos de cada uno de los módulos de los textos.

En la versión 2018 este módulo se le nombra *México Antiguo*, el nuevo equipo de autores, generaron un esquema particular para este módulo desarrollando en el contenido no únicamente Mesoamérica, sino una parte teoría de la Historia y ciertos rasgos del novohispano. Mutilaron el anterior módulo introductorio sobre algunos conceptos teóricos, la cual es imprescindible para definir el tratamiento de los contenidos, pero no solo eso, sino que aumentaron temáticas sin

vincularla adecuadamente. Anexaron un apartado titulado *Historia, ¿para qué?*, que es una parte del apartado metodológico de las dos versiones anteriores. Otros temas de este módulo es *Horizontes culturales: Mesoamérica*, en el cual se da una brevísima explicación de estos, llegando a la conquista. En este momento entra otro *La conquista militar y espiritual* y finalmente *La época colonial*, estos tópicos son más bien una mención de contenidos y no un desarrollo de los mismos.

Si vemos en su conjunto el corpus del módulo, es claro que está maltrecho, que desde el título es erróneo, ya que no es el eje que cruza los contenidos, sino una sola temática. Por su naturaleza este módulo debió haberse desarrollado en tres, pero el tratamiento de los contenidos es insuficiente y no debe fungir como el principal material y para ventaja de todas las partes tanto en plan como el programa remarca el atributo 6.1 de las competencias genéricas por tanto el estudiante y en consonancia también el docente deberá seleccionar las fuentes de consulta en relación a su relevancia y pertinencia.

Al notar esta enorme inconsistencia se habló con dos miembros del equipo de autores de la versión 2018 estas nos comentaron que el trabajo original sufrió cambios serios en su estructura debido a criterios distintos a los académicos estos fueron:

1. Unificación del diseño por la editorial, siendo cortada la obra en el número de páginas y no permitiendo hacer una selección de imágenes. Bajo esta idea el texto sólo podía contener el mismo número de módulos que el programa es decir 4, no importando si estos estaban acorde a la idea que, de origen de los autores, por lo que únicamente pudieron hacer añadidos.
2. Además de lo anterior se presentaron controversias entre los autores, mal lográndose la estructura común del texto, por lo que se optó por que cada quién se hiciera

responsable de los contenidos y sus tratamientos de sus capítulos (entrevistas a las maestras Hernández y Flores, comunicación telefónica, 17 de agosto 2020)

También en pocas veces y no de manera clara muestra adjetivos que pudieran ser significativos para Kairós en ciertos periodos. En especial podemos notarlos en el módulo 1 *Mundo Antiguo*, en el apartado *la conquista militar y espiritual*, en la que como ya se había comentado previamente, no se hace la distinción de elementos culturales como son la religión, la cual por ser uno de los llamados factores de unión, debe ser explicado como elemento de larga duración ya que de no hacerlo no se podrá correlacionar contenidos de otras asignaturas como son las expresiones de la religiosidad popular que se ven en antropología e Historia Arte y Cultura.

La omisión de contenidos, los obstáculos que tuvieron los autores, la incongruencia al seleccionar las competencias y no estar bien definidas en el desarrollo del libro, las podemos catalogar como características en cuanto a forma en los libros de texto. Sin embargo, las carencias en el tratamiento del tiempo histórico tenemos que señalarlas.

En primera, consideramos, que cuando se imprimen adjetivos en un libro de Historia, indirectamente se puede estar refiriendo a Kairós, pero lastimosamente en el libro edición 2018 esto no se logra desarrollar ya que se quedan cortos en su proceso de las ideas limitándonos a una narración de las efemérides, donde se preocuparon más por una fecha y no por el proceso histórico.

Los autores intentaron salirse de una historia ejemplarizante o modélica, sin embargo en los libros de texto, solo abarcaron la cronología y ciertas nociones de conceptos temporales complejos. Otra de las características es que hay impregnados valores al mencionar ciertos periodos de la Historia, asimismo tiene una visión eurocéntrica y en algunos temas nacionalista.

La temporalidad lineal y cronológica que predomina en los libros de texto, se muestran como un saber estático, objetivo, en donde difícilmente se discuten los contenidos. Así mismo, las actividades se limitan a lo memorístico y repetitivo. Si estos libros de texto únicamente manejan a la cronología, lograrán que el estudiante pueda datar, ubicar y orientarse, pero difícilmente se consiguiera salir de un visión de la Historia ejemplarizante. De igual forma, si los estudiantes solo ven a la Historia como sinónimo de memorización, no tomaran una postura ante la vida social y mucho menos una responsabilidad como ciudadanos.

Recuperando la idea de Beriaín sobre la relación entre Historia y tiempo, y el discurso caduco de la linealidad temporal que marcan los libros de texto, podemos decir que estos materiales al sellar a la Historia como una flecha hacia adelante que avanza a una misma velocidad, muestran a la disciplina como un conocimiento que no cambia. Luego entonces si no exponen los procesos con diferentes ritmos, los movimientos coyunturales pierden sentido cuando todos los procesos históricos tienen la misma jerarquía.

Esta nula aparición en los libros de Historia de los ritmos de los procesos, posiblemente tenga vínculo con la tesis de Norbert Eliás, sobre que vivimos en un mundo de símbolos en el cual ya no somos capaces de distinguir entre estos y la realidad. Los libros de texto analizados, son un ejemplo de lo anterior, porque no se explica a profundidad la parte teórica y lo factual es lo que predomina.

La narración del libro al ser tan general y tan amplio en contenidos caricaturiza lo acontecido, el querer abarcar varios temas propicias dificultades para entablar las relaciones causales, no permitiendo observar de qué manera clara las continuidades, ni cómo cambian los ritmos de las duraciones y cómo hay rupturas que dan lugar a los cambios estructurales.

Otro punto, es que al no explicar las relaciones diacrónicas y sincrónicas de las temáticas en distintos espacios -lo que llama Pagès la lectura vertical y horizontal del acontecer- difícilmente podremos comprender la interconexión que hay entre los eventos locales, regionales e internacionales la dinámica, ya que esto creándose el efecto aislamiento, por ejemplo, en el caso de la Revolución de independencia, y en la Revolución Mexicana.

El concepto de duración solo se menciona indirectamente, pero no se ejemplifica. En relación a las continuidades éstas al ser más complejas no hay ningún ejemplo con conceptos secundarios como lo dice Arteaga y Camargo. Desde la visión temporal de Koselleck no hay tiempo histórico en estos libros de texto, porque la Historia sigue siendo un pretérito caduco que es utilizada para explicar el presente como una relación causa-efecto, sin comprenderse a la Historia como el espacio que se explica a través de los cambios y continuidades.

La periodización político-económica del programa y del libro edición 2018, marcan las rupturas, las cuales deberían de mostrar el ritmo social. Sin embargo, los temas son mencionados en un contexto de periodización, pero esto no significa que la información en la misma esté articulada temporalmente para poder conceptualizar adecuadamente, por tanto, se parcializa y no permitiendo notar la relación de continuidad entre los procesos históricos.

Un acontecer es el resultado de múltiples relaciones que se conjugan en un momento y que dan un suceso particular de manera azarosa y que cuando se estudia se busca examinarlos por variables para comprenderlos mejor. Cuando se habla de estas periodizaciones tradicionales, que no signifique que estén mal hechas, se habla en realidad de rupturas de cambios estructurales profundos, donde a través de los elementos la idea que debe permear es que México ya no será igual. Pero esto no se alcanza a detectar por los autores, o al menos en el libro no se concreta.



De igual forma, al desarrollar la explicación política hace una crónica simple donde escasamente se mencionan dos o tres relaciones causales que no son suficientes para ejemplificar al estudiante las relaciones multicausalidad de los periodos como una estructura temporal.

De la manera en que se encuentra relatado siguen contando una historia de bronce, ya que se dan datos relevantes de personajes y de hechos notables con conceptos que se difuminan haciéndose lineales. Lo anterior lleva a una manipulación inconsciente de los jóvenes, además que muestran poca objetividad en lo que narran.

Otro punto a reflexionar, es el tratamiento de fuentes primarias, la cual es una de las características para el pensar históricamente, sin embargo, su objetivo no es el que marcan los libros de texto, el de solo ilustrar el proceso como en algunos apartados de la edición 2006 aparecen, debido a que únicamente las transcriben. Mientras que en las de 2013 y 2018, los sintetiza, mencionan menos fragmentos o en su defecto solo aluden los nombres. Además, no únicamente se tendría que trabajar con documentos, decretos o leyes, sino que tiene que ser una selección que acompañada de actividades, busque acercar al estudiante al pensamiento de la época.

El manejo temporal de la versión 2018, es fundamentado en las periodizaciones tradicionales de Cronos. Kairós aparece eventualmente, más por accidente, que, por conocimiento del mismo, ya que se nota que los autores no estructuraron el tiempo de la narración del texto bajo la idea de densidad del tiempo, duraciones, relaciones causales, continuidad y cambio

Algo que se desprende del tipo de la narración y que son escasos, por no decir nulos, son los ejemplos que tienen que ver con un contexto regional que pudieran ayudar a relacionar la

información con los estudiantes, la mayoría de citas en los tres libros asemejan a los ejemplos de una Historia tradicional.

Las imágenes del libro de texto edición 2018 son más con una función ilustrativa de corte estético, que propiamente de las temáticas o del tiempo histórico. Sobre la disposición y selección de las imágenes se le preguntó a una de las autoras cómo fue, a lo que contestó que el equipo editorial, solo les dio derecho a poder elegir la portada y contraportada del libro, las del interior la edición se encargó. Luego entonces, podríamos pensar que los criterios de diseño estuvieron por encima de los contenidos de contenido.

Así como los libros no tienen contenidos inscritos bajo un tratamiento historiográfico específico y enseñados con una óptica pedagógica particular, carecen de un enfoque ideológico, y esto es un problema grave, porque al ser libros de texto coordinados por la UAEMéx, no se ven matizados por una ideología de la institución.

Un factor clave para entender la elaboración y visión del libro de texto son los autores. Consultamos a dos de ellos de la edición 2018, quienes corroboraron algunos de los problemas que encontramos en el material, argumentan que dentro del grupo no hubo una unificación de criterios y los desacuerdos por parte de los mismos.

El libro de texto, como ya se mencionó, es una guía que debe seguirse de manera puntual, ya que tienen que permitir en tiempo y forma acabar el programa en los plazos establecidos acorde al diseño. Pero muchas veces, y es lo que podemos observar en los libros consultados, es que por querer terminar en tiempo y forma, los temas son vistos superficialmente, no hay una vinculación con el presente como lo dictaminan los atributos, las actividades son elementales y están enfocadas a la recuperación de datos puntuales como ejemplo está: ¿quién fue el primer y último Virrey de

la Nueva España?, que es parte del cuestionario del primer Módulo, y que hay un error desde el planteamiento de la pregunta.

### **2.4.3 Que debería de tener**

Después de haber mencionado las carencias de la edición 2013 y principalmente la 2018, consideramos importante hacer propuestas de que ayuden en la elaboración de los libros de texto de Historia de México para el bachillerato de la UAEMéx.

Así como la Universidad atinadamente organizó un Diplomado de PROFORDEMS, de esa misma manera debe de hacerse un curso taller o diplomado para la elaboración del principal material de apoyo que es el libro de texto en cual involucra tres partes: la primera, la pedagógica de cómo se va aplicar el enfoque por competencias; la segunda de qué se va a enseñar acorde con el programa y cómo se va a operar los contenidos oficiales a través de las actividades y la tercera que debe ser condicionada por las otras dos, la editorial, con criterios comunes de forma que no perjudiquen los contenidos. Este curso implica asesores pedagógicos y disciplinarios y editoriales que acompañen al equipo de autores durante todo el proceso.

Podemos mencionar que lo anterior ayudaría a organizar y subsanar los problemas de formación derivados de algunos autores que han sido instruidos en disciplinas de la Ciencias sociales diferentes a la Historia.

Esto es posible, pues la facultad de Humanidades, a través del departamento de Educación continua, ya cuenta con diplomados dirigidos al personal que imparte las asignaturas Historia. Dando muy buenos resultados. No menos importante es la formación instrumental de cómo

impartir o cómo diseñar los materiales de apoyo como son los libros de texto ya que estos representan un mercado en crecimiento que dota de un ingreso a la Universidad.

Para iniciar las propuestas de contenido, es fundamental unificar los programas y libros de texto acorde a los contenidos mínimos sugeridos por la Secretaría de Educación Pública, ya que la Historia es la asignatura fundamental para identificar al estudiante como mexicano.

Sugerimos algunas modificaciones estructurales al libro de texto, este debe ser dividido en dos, una parte en un apartado teórico conceptual y lo demás de textos donde vengan desarrollados los contenidos temáticos propuestos por la SEP.

El módulo teórico metodológico, no solo debe de describir el ser y quehacer de la Historia, sino que se explique con detalle los ejes constructores, en especial la taxonomía de Cronos y Kairós, además de tocar con cierto detenimiento las corrientes historiográficas enfatizando en aquella que cruce los contenidos del texto, utilizando en los módulos su marco conceptual.

Como otras sugerencias podría ser para evitar los amplios contenidos hacer una selección y que el libro de texto, no fuese hecho a la forma tradicional, sino es preferente hacer un libros de temas selectos donde de cada unidad se desarróllese un solo un tema a profundidad que le permitiese observar al educando la forma de trabajar de un Historiador.

Los libros de texto bien elaborados, son un instrumento, su lectura debiera de propiciar el ejercicio del pensamiento crítico y desarrollar actitudes proactivas como sujetos de devenir histórico que concuerden en el pensar históricamente, por esto no deben ser enciclopédicos ya que es el principal apoyo al discurso oral.

De seguir con la misma idea de libro de texto, sugerimos un libro de ejercicios de temas históricos donde se desarrollen algunos aspectos o que estimulen a los estudiantes metodológicamente además de ilustrarse con otro tipo de corriente histórica, como la historia cotidiana, la vida privada. Como ejemplo pudiese ser también historia cultural, estudios subalternos, estudios de género o moda.

Elaborar un libro de texto a la forma tradicional en estos momentos es oneroso por lo que se sugiere hacer una versión digital de los textos que sea resultado de un programa de capacitación, con asesores pedagógicos y disciplinares donde los autores tengan el derecho de mantener la integridad de su obra acorde a lo planeado y no bajo la censura institucional de la editorial. De esta manera ellos podrían no sólo ampliar los módulos, sino ilustrar este material de apoyo con mapas, gráficas y cuadros comparativos y otros, que ayuden a explicar el acontecer y su impacto local regional y mundial, de esta manera hacer visible la simultaneidad y las continuidades, y no sólo ilustrar para cumplir como un aspecto estético.

Para la elaboración futura de los libros de texto de Historia, podríamos apoyarnos en las nociones temporales de Cronos y Kairós, en conjunto con las propuestas de los didactas especializados que sugieren el tiempo histórico se puede explicar a través de conceptos.

Tanto Cronos como Kairós aportan habilidades temporales. El primero es base para comprender el tiempo histórico, en vista de que nos permite dar un orden a los hechos y observar las continuidades. Mientras que Kairós, es la densidad del momento, es lo emotivo, el instante perpetuo o fugaz. Ambos conjugan al tiempo histórico, porque sin ellos no se podría llegar a la temporalidad de lo histórico, y paulatinamente alcanzar el pensar históricamente.

Unos de primer orden, que son los sustanciales, en donde ayudan a entender procesos históricos que se han dado a lo largo de la Historia, en donde son conceptos generales que se adaptan al contexto, estos tienen que ver con una mirada diacrónica. Por su parte los conceptos de segundo orden nos permiten hacer una lectura horizontal desde la sincronía valiéndonos de conceptos temporales como espacio-tiempo, procesos y actores), cambio y permanencia, causalidad, evidencia, relevancia y empatía.

Entre las características temporales que deben de mostrar y aclarar los libros son los ritmos en la Historia, que ayudaría a salir de una visión lineal. Construir libros de texto donde se muestren las categorías pasado, presente y futuro desde la postura de Koselleck. El pretérito como sinónimo de experiencia y el futuro como expectativa, mostrar cómo han sido los cambios y continuidades de estos conceptos en las diferentes sociedades. Lo anterior combatiría las ideas de una homogénea.

Para concluir, consideramos, que se podría hacer algo parecido a lo hecho en el proyecto 13-16, que es una obra española que comprendía una serie de fascículos con casos hipotéticos que ilustran el quehacer del historiador, denominado “el método del investigador”. Lo anterior permite observar que no hay un solo método dentro de la disciplina histórica, lo que retoma este compendio son el acercamiento a las fuentes primarias con la finalidad de que el estudiante con una serie de pistas y un cuestionario se guíe para postular hipótesis e ir descubriendo y argumentando la mejor posible resolución de los casos.

Este tipo de ejercicio adquiere una alta significatividad durante su desarrollo, los estudiantes no sólo sienten que es de fácil ejecución, sino que despierta su interés, que los hace pensar, su

ejecución está estructurada bajo complejidad creciente, como se puede observar en el siguiente ejercicio cuya autoría personal ilustra el cómo se puede se desarrolla el pensamiento histórico.

## Fuentes

### Bibliográficas:

Apple, M. (1987). *Educación y poder*. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Arteaga, B. (2010). “La historia en la educación mexicana: sentidos, consensos y dilemas”. En Rodríguez, X. (Coord.). *Pasado en construcción: La historia y sus procesos de aprendizaje*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 171-193.

Arteaga, B. y Camargo, S. (2013). *Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.

Aurell, J. (2013). “La historiografía medieval: siglos IX-XV”. En Aurell, J., Balmaceda, C., Burke, P. y Soza, F. *Comprender el pasado: Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. España: Ediciones Akal, S.A, 98-115.

Badía, I. (2012). “El tiempo/espacio histórico en la enseñanza de la Historia”. En Galván, L. (coord.). *La educación a través del tiempo: historias y enseñanzas*. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 183-206.

Badillo, J. y Vélez, R. (2017). *El pensamiento histórico como estrategia para el aprendizaje de la Historia*. México: Congreso Nacional de Investigación Educativa / COMIE.

Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.



Bellatti, I. y Sáez, I. (2016). *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales*. España: Universidad de Santiago de Compostela.

Blanco, R. (2007). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria*. España: Universitat de Barcelona.

Calvani, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. Italia: La Nuova Italia.

Carpio, A. (2019). “De historia y poderes de lo escrito: libros de texto y las condicionantes de su escritura”. En Sánchez, J. y Arciga, S. (Coord.). *Psicología cultural, narración y educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 89-113.

Carretero, M. (2002). “Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia”. En Carretero. *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Argentina: Aique.

Celis, Z. (S/A). *Los libros de texto gratuitos en México. Vigencia y perspectiva*. México: Congreso Nacional de Investigación Educativa / COMIE.

Codazzi, L. (2003). *La naturaleza histórica del tiempo en el colectivo social y su transmisión*. Argentina: Comunicaciones Científicas y Tecnológicas.

Díaz, F., González, M., Hernández, J., y Nateras, F. (2013). *Historia de México siglos XIX-XXI*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Díaz, F., Hernández, J., y Nateras, F. (2006). *Historia de México: siglos XIX-XXI*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Díaz, M. (2016). El aprendizaje del tiempo y su enseñanza en la educación primaria. *TABANQUE Revista pedagógica*, (29), 43-68.

Elias, N. (1989). *Sobre el tiempo*. España: Fondo de Cultura Económica.

Fabián, P., Feliciano, D., Flores, D., Hernández, M., Rodríguez, C., Severo, J., y Pérez, Á. (2018). *Historia de México: Libro de texto basado en competencias*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Florescano, E. (2010). *La función social de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Florescano, E. (2012). *La función social de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Goody J. (2006). *El robo de la historia*. España: Akal.

Guibert, M (1994). *Tiempo y tiempo histórico. Un saber que se aprende, un saber que se enseña*. España: Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.

Huber, J. (2012). “¿Cómo se enseña Historia?”. En Llanes, L. (coord.), *Didáctica de la historia para el siglo XXI*. México: Palabra de Clío / Asociación Civil de Historiadores Mexicanos, 43-53.

Koselleck, R. (2002). *Los estratos del tiempo; estudios sobre la historia*. España: Ediciones Paidós.

Llanes, L. (2012). “La didáctica en los libros de texto de Historia en la educación básica”. En Llanes, L. (coord.), *Didáctica de la historia para el siglo XXI*. México: Palabra de Clío / Asociación Civil de Historiadores Mexicanos, 149-165.

López, E., Rosa, C., y Sánchez, M. (2018). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*. España: Ediciones Universidad de Valladolid.

Löwith, K. (1998). *El hombre en el centro de la historia: balance filosófico del siglo XX*. España: Herder.

Márquez, R. (s/a). *Uso de la tecnología como recurso para la enseñanza: Las líneas del tiempo*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Martin, H. J. (1999). *Historia y poderes de lo escrito*. Gijón: Ediciones Trea.

Mendoza, G. (2014). “Editores y autores de los libros de texto de historia de secundaria de la RIEB”. En *Cuaderno de investigación educativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Mendoza, G. (2017). “El seminario de textos escolares y educación histórica en la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Toluca)”. En Latapí, P. Blázquez, J. y Camargo, S. (Comp.). *Caminos en la Enseñanza de la Historia*. México: Universidad Autónoma de Querétaro, 23-39.

Mercado, L. y Silva, Y. (2012). “El cine, una alternativa didáctica para la enseñanza de la Historia”. En Llanes, L. (coord.). *Didáctica de la historia para el siglo XXI*. México: Palabra de Clío / Asociación Civil de Historiadores Mexicanos, 139-149.

Mercado, L. y Silva, Y. (2012). “La formación de los docentes de educación primaria y secundaria en la Escuela Normal Superior”. En Llanes, L. (coord.), *Didáctica de la historia para el siglo XXI*. México: Palabra de Clío / Asociación Civil de Historiadores Mexicanos, 19-29.

Pagès, J. (1998). “El tiempo histórico”. En Benejam, P., y Pages, J. (coord.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. España: Horsi / Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, 189-108.

Pérez, B. (2010). “La enseñanza de la Historia a través de la problematización”. En Rodríguez, X. (Coord.), *Pasado en construcción: La historia y sus procesos de aprendizaje*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 83-99.

Pla, S. (s/a). *El presente como tiempo de la didáctica de la historia*. México: Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Prats, J. y Santacana, J. (1998). “Principios para la enseñanza de la historia”. En Prats, J y Santacana, J., *Enciclopedia General de la Educación*. España: Editorial Océano.

Ramírez, L. (2012). “El manejo del tiempo histórico como un recurso didáctico en el aula”. En Llanes, L. (coord.), *Didáctica de la historia para el siglo XXI*. México: Palabra de Clío / Asociación Civil de Historiadores Mexicanos, 165-177.

Richards, D. (1982). “Children’s time concepts: Going the distance”. En Friedman, W.J. (ed.), *The Developmental Psychology of Time*. Estados Unidos: Academic Press.

Romo, F. (2012). “La divulgación de la Historia en Europa y en México”. En Llanes, L. (coord.), *Didáctica de la historia para el siglo XXI*. México: Palabra de Clío / Asociación Civil de Historiadores Mexicanos, 55-71.

Sáenz, S. (2012). “La formación del historiador como docente”. En Llanes, L. (coord.), *Didáctica de la historia para el siglo XXI*. México: Palabra de Clío / Asociación Civil de Historiadores Mexicanos, 29-43.

Sáenz, S. (2012). “Los museos como recursos didácticos para la enseñanza de la Historia”. En Llanes, L. (coord.), *Didáctica de la historia para el siglo XXI*. México: Palabra de Clío/Asociación Civil de Historiadores Mexicanos, 117-129.

Sáez, I. (2016). *Análisis de actividades en libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile* (tesis de doctorado). España: Universitat de Barcelona.

Salazar, J. (2001). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la Historia*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Silva, Y. (2012). “Acercamiento a la didáctica de la Historia”. En Llanes, L. (coord.), *Didáctica de la historia para el siglo XXI*. México: Palabra de Clío/Asociación Civil de Historiadores Mexicanos, 99-115.

Soria, G. (2010). “Una aproximación a la enseñanza del tiempo histórico en la escuela primaria”. En Rodríguez, X. (Coord.), *Pasado en construcción: La historia y sus procesos de aprendizaje*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 69-83.

Trepat, C. (2006). *Procedimientos en Historia: un punto de vista didáctico*. España: GRAÓ de IRIF.

Valencia, G (2007). *Entre Cronos y Kairós: Las formas del tiempo sociohistórico*. México: Centro de investigaciones en las Ciencias y Humanidades.

Verstraete, M. (2013). *El tiempo histórico y su enseñanza, un desafío aún vigente*. Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.

Whitrow, G. (1990). *El tiempo en la historia*. España: Editorial Crítica.

Zatti, M. (2007). *La Enseñanza de la Historia Reciente. Implicaciones Didácticas. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Argentina: Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Tucumán).

## **Hemerográficas:**

Álvarez, L. (2014). “El tiempo (histórico) en la enseñanza de la Historia reciente argentina. Análisis de producciones de estudiantes avanzados en la asignatura Didáctica de la Historia, de la carrera de Profesorado de Historia de FHUC-UNL”. *Clío & Asociados* (19), 328-346.

Aranguren, C. (2008). “La ciencia histórica y su enseñanza: implicaciones en la sociedad y la cultura”. *Presente y Pasado. Revista de Historia*, 13(25), 101-110.

Arista, J., y Reynoso, J. (2017). “Elementos teórico-disciplinares para desarrollar competencias históricas en educación secundaria en México”. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 233 – 258.

Arista, V., Bonilla, F., y Lima, L. (2010). “La enseñanza de la Historia en la escuela”, *Proyecto Clío*, 36, 1-16.

Atienza, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad*, 1(4), 543-574.

Barón, C. (2015). La enseñanza de la historia para la formación del pensamiento histórico, *Historiagenda*, 29-40.

Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142.

Ceballos, A. (2006). Categorías del tiempo histórico. *ÉNDOXA: Series Filosóficas*, 21.

Cózar, R., Gómez, C. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacate*, 29(1), 11-15.

Cristiano, J. (2017). Tiempo-regla, tiempo-recurso y tiempo-sentido: aspectos de la estructuración del tiempo social. *Athenea Digital*, 18(8), 1-19.

Gortari, H. (1998). El reto de enseñar historia. *Revista Cero En Conducta*, 13(46), 13-24.

Guichot, V. (2006). Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(1), 11-51.

Hartog, F. (2008). La autoridad del tiempo. *HMex*, 18(4), 1419-1445.

Kozel, A. (2009). Leer historia, ¿para qué? Mito y tragedia en la cultura histórica latinoamericana, *Tiempo & memoria*, 71-80.

López, G. y Tinajero, (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1191-1218.

Montajero, J. (1984). Perspectivas actuales de la psicología del tiempo. Francia: *L'Année Psychologique*, 84, 433-460.

Mora, G. y Ortiz, R. (2013). La enseñanza del “tiempo histórico”: problemas y propuestas didácticas. *História & Ensino*, 19 (1), 7-25.

Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. España: *Enseñanza de las ciencias sociales*, (6), 19-29.

Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza del aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, (53), 87-99.

## **Orales:**

Flores, M. Comunicación telefónica. 23 de agosto 2020.

Hernández, M. Comunicación telefónica. 17 de agosto 2020.



## **Anexos**

### **Anexo 1**

Cuestionario base para entrevista a los autores, para la tesis: “El tiempo histórico en el libro de texto de bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México, edición 2018”

1. ¿A qué se debió la reestructuración en forma y contenidos del módulo 1?
2. ¿Por qué decidieron incluir el tema de México Antiguo en el libro de texto?
3. ¿Cuál es el enfoque historiográfico en el que se apoyan para escribir el libro?
4. ¿Por qué se decidió llamar al módulo “México Antiguo” si se incluye dos apartados llamados? ¿Historia, para qué y México colonial?
5. ¿Qué es el Reporte de análisis de casos y de qué se tratan los avances del proyecto?  
¿y cómo se relacionan éstos con el libro de texto?

## Anexo 2

Entrevista al a Mta. Ma. Guadalupe Hernández Vilchis

Hola, buenas tardes, mi nombre es Lisandro Paulino Becerril González, y soy alumno de la Universidad Autónoma del Estado de México estoy haciendo una serie de entrevistas acerca del contenido del libro de texto de Historia de México edición 2018, donde usted es autora.

1. La primera se refiere a ¿A qué se debió la reestructuración en forma y contenidos del módulo1?

Porque, en las anteriores ediciones empezaban desde la independencia, y continuaban hasta el siglo XX, pero en esta edición, ustedes incluyeron México Antiguo y México Colonial, y bueno, y una pequeña parte sobre algunos conceptos teóricos de la utilidad de la Historia e importancia. *Se debió a que, íbamos en desventaja, con otros programas a nivel nacional. Y cuando nuestros alumnos concursaban en la olimpiada de Historia, pues no tenían nociones ni antecedentes mínimos, de las épocas anteriores a la independencia. Entonces nos vimos en la necesidad de renovar, reformar y actualizar desde el programa y por consiguiente el libro.* Ok, perfecta profesora.

2. ¿Por qué decidieron incluir el tema de México Antiguo en el libro de texto?

*Primero, ante todo, fue esta necesidad que vimos, de que nuestros alumnos solo iban preparados a partir de la independencia en adelante. Si, claro. Entonces teníamos atrás la época prehispánica y la colonia y no sabían nada, tenían algunas nociones por la primaria, la secundaria, pero... nosotros en la prepa vemos con exactitud los demás. No a profundidad, pero si lo esencial, ósea, tampoco vamos a ser historiadores. En efecto. Pero si les damos un*

*esquema general, de los temas que se deben abordar y que deben conocer. Sino sería darles como dos cursos, de Historia de México I e Historia de México II, como anteriormente se venían haciendo, sin embargo, como no nos autorizan que sea de dos cursos y que bueno, nos dimos a la tarea de solamente sintetizar, esquematizando propiamente, en el módulo: México Antiguo, temas importantes, que nosotros creíamos que debieran tener el alumno.*

3. Otra duda profesora, ¿Cuál es el enfoque historiográfico en el que se apoyan para escribir el libro?

*¿Utilizaron determinadas fuentes de alguna corriente? Quisimos adoptar, perdón que te interrumpa, la historia económica de los Annales, Ok, aja, porque, porque consultamos varias fuentes de información, pero siempre tratando de adaptarnos al programa y ejemplificando que los hechos se aplicaran por competencias. Entonces, este, bueno es lo que nosotros intentamos ver. De hecho, teníamos el libro más de 250 hojas, pues la universidad nos lo redujo. No nos permite, este, pues que, sea muy amplio, entonces tuvimos que ver la necesidad, todavía, de sintetizar lo que ya nosotros teníamos originalmente, y así ha sido en cada actualización de los libros es lo que se hace, es verificar ¿Qué no quedo claro?, ¿Qué errores se fueron?, porque aun así, porque pasa por todavía, el éste de, estilo, ortografía, y varios correctores el libro, se llegan a pasar, ósea, por más de que uno quiera corregir, aun así se van errores, Pero bueno, si fue de manera, adoptando la Historia de los Annales.*

*Muchas de nuestras imágenes que nosotros pusimos, nosotros se las enviamos, en verdad, también nos las cambiaron, lo único que si nos dieron a escoger fueron las portadas de cada edición, pero pues eso es mínimo. Nosotros lo que queríamos es el contenido. Sintetizamos al máximo,*

4. ¿Por qué se decidió llamar al módulo “México Antiguo” si se incluye dos apartados llamados “¿Historia, para qué” y México colonial?

*Es un tema meramente introductorio, para encuadrar en la asignatura nuestra materia y que entren, ya en, hora si, en materia el alumno, por eso le pusimos temas introductorios, el ella vemos el título de la asignatura, y luego ya nos vamos a las etapas de la Historia. Cerramos ese inciso con el tema de, bueno, ¿para qué carambas estudiamos Historia?*

5. ¿Qué es el Reporte de análisis de casos y de qué se tratan los avances del proyecto? ¿Y cómo se relacionan éstos con el libro de texto?

*El reporte de análisis de caso y el proyecto pretende generar una habilidad de escribir y de redactar para que después la puedan aplicar en caso concretos como las actividades del concurso. Van enfocados en crear un proyecto que tenga que ver con su Historia local, ahorita se están enfocando en algún edificio histórico local, por donde los estudiantes pasan Podría darme algunos ejemplos de las preguntas, Si claro, con gusto ¿Cómo está el edificio? ¿Qué le hace falta? ¿Cómo lo ven ellos? ¿La historia del edificio?*

Estas serían todas las preguntas profesora. *Espero y termines pronto tu tesis, cuídate, hasta luego.* Hasta luego profesora, muchas gracias.

### Anexo 3

Entrevista al a Mta. Ma. Diana Guadalupe Flores Millán.

Buenas tardes profesora, mi nombre es Lisandro Paulino Becerril González, y soy alumno de la Universidad Autónoma del Estado de México estoy haciendo una serie de entrevistas acerca del contenido del libro de texto de Historia de México edición 2018, donde usted es autora. Me ayudaría mucho si me pudiera ayudar con algunas dudas que tengo respecto al material.

1. La primera se refiere a ¿A qué se debió la reestructuración en forma y contenidos del módulo1?

*Cuando yo entre, en el 2014, vi esa ausencia de temas. Yo ya trabajaba a partir del 2010 en una Preparatoria Oficial. En las EPO's pues prácticamente vemos desde ¿Qué es Historia? La división territorial de Mesoamérica, hasta el contemporáneo, de hecho, en contemporáneo, ellos le llaman Estructura socioeconómica y política de México. Entonces estaba esa ausencia de temas. Cuando entro en mi academia le dije al maestro Delfino, ¿Cómo que tenemos esa ausencia de temáticas? Nos afecta porque no se comprende el proceso hasta la actualidad. Y aparte, también tenemos desventaja, porque cuando se hacen los concursos, pues obviamente la Universidad siempre queda fuera porque toda esa parte pues la desconocen porque tenemos un saltote de esa periodicidad que estamos viendo y dijo que lo iba a proponer.*

2. ¿Por qué decidieron incluir el tema de México Antiguo en el libro de texto?

*Nos decían, esto quítalo, esto ponlo, o estructurarlo de diferente manera. Traté de utilizar fuentes culturales, por ejemplo, puse una parte donde habla de que Hidalgo negocia la*

*independencia, y qué ya sabía quiénes iban a morir. A lo que me comentaron los otros autores que cómo iba a poner eso. Utilice a Rius que salió en La Jornada, el proceso de Hidalgo. Trate de mostrar cómo fue el proceso inquisitorial de Hidalgo. Para el apartado de La Guerra Sucia, consulte en La Jornada, sobre los castigos que hacían. Y me preguntaban sorprendidos, ¿Esto de dónde lo sacaste? Pues les daba mis fuentes, hemerográficas. Y me decían que si estaba segura*

3. Otra duda profesora, ¿Cuál es el enfoque historiográfico en el que se apoyan para escribir el libro?

*Esta la propuesta, es que estamos ante una situación política, entonces, los que están más apegados son lo que coordinan tanto planes, programas y el libro, entonces este, mi presidente de academia igual dijo, ¿Qué les parece si participamos? Yo supuse que sería una buena oportunidad. Entonces cuando nos reunimos dijeron: estos son los contenidos del programa, y los tenemos que trabajar en el libro. Pero es lo que te puedes dar cuenta en el libro son, las pasiones, intereses, y bajo qué contexto está escribiendo el autor. Cuando nos reuníamos y llevábamos el contenido, solo hacíamos correcciones de forma, porque había un profesor, dónde le decíamos, maestro no va así. Nos desesperábamos a veces y no se planteó la idea de una corriente en serio.*

4. ¿Por qué se decidió llamar al módulo “México Antiguo” si se incluye dos apartados llamados “¿Historia, para qué” y México colonial?

*En esta modificación yo no concuerdo porque se ve primero los conceptos y utilidad y luego las etapas de la Historia, entonces, por eso prefiero utilizar otros materiales y no tanto el libro de texto.*

5. ¿Qué es el Reporte de análisis de casos y de qué se tratan los avances del proyecto? ¿y cómo se relacionan éstos con el libro de texto?

*En el programa y la planeación también de Historia de México, pues también como que no, no estoy tan de acuerdo y de hecho como nos repartimos las temáticas para escribir el libro, dije, ah bueno sí, y este, de hecho, los primeros temas que son de México Antiguo, a mi me gusta darlos con enfoque de la cosmogonía, cosmovisión, mitos, porque el mito es lo que genera toda esta situación de ser y hacer de las culturas. Si revisas la primera parte, es lo que siempre conocemos, este, la periodicidad de las culturas, quién fue primero, su economía y demás, y yo dije, de esta forma no me gusta. Es por eso que complemento con otras fuentes y no con el libro.*

Agradezco mucho que haya podido tomar mi entrevista, muchas por su tiempo. Hasta luego. *Nos vemos, que estés bien.*