

¿Sabemos Historia en educación básica?

Una mirada a los resultados de ENLACE 2010

SEBASTIÁN PLÁ*

En abril de 2010 se aplicó por quinto año consecutivo el examen ENLACE. Este año tuvo la particularidad de incluir contenidos de la asignatura de historia. El presente artículo analiza detalladamente el tipo de conocimiento histórico que se promueve en la evaluación masiva desde la mirada de la investigación en enseñanza de la historia contemporánea. Se concluye que las evaluaciones masivas son contrarias a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia que promueven los enfoques socioculturales o constructivistas y que generan tensiones que obligan a los docentes a regresar o a permanecer, según sea el caso, en una enseñanza tradicional de esa disciplina, donde la memoria y las narraciones elitistas de personajes del poder son moneda corriente. ENLACE perpetúa la exclusión de múltiples significaciones del pasado dentro del aula, aprendizajes que sólo pueden ser evaluados desde una mirada cualitativa.

In April 2010 took place the ENLACE Test to basic education students, as every consecutive year since 2006. This 2010 edition showed as special feature that the test included questions about History. This article analyzes in detail the kind of knowledge about History that is promoted by means of large-scale assessment processes from the point of view of a researcher specialized in teaching of contemporary History. His conclusions are that massive assessment tests are opposite to the teaching and learning processes promoted by the socio-cultural or constructivist approaches and that they create strains which make obligatory for the teachers to get back or to maintain themselves, depending on the case, in the traditional way of teaching History, where the elitist memory and stories of people related to the political power are the points of view that the students receive. In short, the ENLACE test perpetuates the exclusion of a plural vision about the past within the classroom, this means, the kind of learning that only can be assessed by means of a qualitative look.

Palabras clave

ENLACE
Enseñanza de la historia
Investigación en enseñanza de la historia
Exámenes masivos
Conocimiento histórico escolar

Keywords

ENLACE
Teaching of History
Educational research in History
Large-scale examination
School knowledge about History

Recepción: 28 de octubre de 2010 | Aceptación: 18 de enero de 2011

* Doctor en Pedagogía y licenciado en Historia. Profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco. Líneas de investigación: procesos de enseñanza de la historia; análisis comparativo de currículo de historia; y ciencias sociales para la educación media. Publicaciones recientes: (2008), "Metamorfosis del discurso histórico escolar", *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 13, pp. 171-194; (2005), *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, México, Colegio Madrid/Plaza y Valdés. CE: sebastianpla@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Once millones 753 mil 360 alumnos, según los reportes de la Secretaría de Educación Pública (SEP), presentaron entre el 19 y el 23 de abril de 2010 la evaluación nacional de contenidos históricos escolares más voluminosa de la historia del sistema educativo nacional. Alumnos desde tercero a sexto de primaria, y de segundo y tercero de secundaria¹ respondieron entre 35 y 50 reactivos en los que se les preguntaba acerca de diferentes contenidos de los programas de estudio. Si miramos en conjunto los programas, los temas a evaluar podrían ir desde el proceso de hominización hasta la globalización económica y cultural del mundo contemporáneo. Este largo y denso examen fue parte del quinto año de la aplicación de la Evaluación Nacional del Logro Académico de Centros Escolares (ENLACE) que examina todos los años español y matemáticas y una materia rotativa del currículo. En este año de celebraciones nacionales se incluyó la asignatura de historia.

El 31 de agosto de 2010 se hicieron públicos los resultados. Sea por la pérdida de valor periodístico que ha afectado a la prueba tras cinco años de arrojar las mismas fotografías de la educación básica, o por las celebraciones del Bicentenario del inicio de la guerra de Independencia y el centenario de la Revolución que opacaron otras tantas formas de pensar y significar el pasado en la sociedad en general —y en la escuela en particular—, los medios de comunicación no dieron importancia a las cifras dramáticas que se presentaron. Los resultados de historia en primaria señalaron que 79.1 por ciento de los estudiantes quedaron en el nivel de insuficiente o elemental, y en secundaria la situación no fue mucho mejor, pues 75.6 por ciento no alcanzó niveles satisfactorios (SEP, 2010a: 5-8). Incluso los resultados de historia en primaria están por debajo de español y matemáticas y muy por debajo

de los resultados de ciencias en 2008 (48.3 por ciento entre insuficiente y elemental) y de formación cívica y ética en 2009 (28.7 por ciento por debajo de lo satisfactorio). En secundaria, la relación entre historia y las asignaturas de español y matemáticas se invierte, pero no pasa lo mismo con respecto a ciencias y formación cívica y ética.

Una serie de preguntas surgen ante tan desastrosos resultados: ¿qué tipo de conocimiento escolar sobre la historia se está preguntando en ENLACE? Y ¿qué tipo de escolarización promueven los exámenes de evaluación masiva, y dentro de ella, qué papel juega la historia? Podemos regresar a la pregunta que da título al presente trabajo: según ENLACE, ¿sabemos historia? La respuesta sería simple si contestáramos con los propios números publicados por la SEP, pero si cambiamos el cuestionamiento a ¿qué historia es la que no saben nuestros alumnos de educación básica?, tendremos por fuerza que mirar más detenidamente aquello que, entre las sombras de las cifras gubernamentales, podemos develar para comprender, *grosso modo*, una de las problemáticas más comunes en la enseñanza de la historia.

Con base en lo anterior, el objetivo de este texto es describir y analizar las características de los reactivos de historia de la prueba ENLACE 2010 para identificar qué tipo de historia se promueve, qué relación tiene con los nuevos programas de estudio de primaria y secundaria, qué nociones y habilidades del pensar históricamente se están evaluando y qué cercanía o distancia tiene el examen masivo con los avances en investigación sobre enseñanza de la historia en México y en otros países. Para conseguir lo anterior, se comienza con una breve descripción de los exámenes de evaluación masiva y de las características del conocimiento histórico escolar. Posteriormente, se profundizará en los programas de estudio y los contenidos del

1 En primero de secundaria, desde la reforma de 2006, no se imparte la asignatura de historia.

examen para finalmente pasar a la ejemplificación de algunos reactivos donde se evalúan el tiempo y el espacio histórico, el análisis de fuentes y lo que he denominado “descripción e identificación de contenidos históricos”.

LA PRUEBA ENLACE Y LA EVALUACIÓN MASIVA

México ingresa con gran empuje a la dinámica mundial de los sistemas de evaluación masiva o a gran escala a mediados de los años noventa del siglo pasado (Padilla, 2009: 45). A partir de esa década se comienzan a aplicar con regularidad los exámenes del Programme for International Student Assessment (PISA) gestionado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Al paso de pocos años se sumaron las evaluaciones del Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) y se funda en 2002 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Cada institución tiene un examen particular: la OCDE hace el PISA, CENEVAL aplica el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-1) y el INEE instrumenta los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE). En 2005, para cerrar este panorama de por sí bastante recargado, se llevó a las aulas de educación básica el ENLACE, a cargo de la SEP.

Cuatro exámenes, cuatro metodologías distintas y cuatro objetivos diferentes, por lo menos en apariencia. La SEP, para argumentar lo oportuno de incluir un cuarto examen de evaluación a gran escala, ha dedicado parte de sus talleres de actualización docente a explicar las diferencias entre ellos, fundamentalmente con PISA y con EXCALE, pues EXANI-1 tiene un carácter fundamentalmente selectivo y de ingreso a la educación media superior. Para la SEP (2010a) ENLACE es censal, a diferencia de las otras dos, que son muestrales, por lo que tiene capacidad de evaluar a cada alumno, escuela, zona escolar, municipio, estado y país (SEP, 2010b: 4). Pero es en el objetivo donde

encuentra aún mayor especificidad para la SEP, pues mientras que PISA evalúa las habilidades para el mundo laboral y EXCALE mide el nivel de dominio de los planes y programas de estudio, ENLACE diagnostica el nivel de logro educativo (SEP, 2010b: 4).

Si observamos directamente lo que dicen la OCDE y el INEE encontramos que la versión de la SEP no es muy exacta. El objetivo de PISA, asevera la OCDE, es medir las competencias transversales del currículo que permitan al alumno participar plenamente en la sociedad durante su vida adulta (OCDE, 2010). Los EXCALE, por su parte, “miden el logro escolar de los estudiantes de educación básica en distintas asignaturas y grados” (INEE, 2010). En relación a este último, la información publicada por la SEP no permite distinguir con claridad la diferencia entre logro escolar y logro educativo. Lo relevante aquí es señalar tanto la indefinición teórica y metodológica por parte de la secretaría, como la necesidad de construir argumentos para introducir no una cultura de evaluación cotidiana dentro del sistema educativo, sino el establecimiento de controles centrales de las prácticas educativas a partir de instrumentos de evaluación a gran escala. El objetivo parece ser, entonces, crear otras formas de prescribir los contenidos de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula y así fomentar procesos de escolarización basados en la medición de resultados. Por el momento queda abierta la pregunta sobre qué tipo de resultados arroja ENLACE acerca de la asignatura de historia.

La prueba de ENLACE, si se pretende resolver con concentración y en busca de resultados óptimos, requiere de un esfuerzo cognitivo y físico considerable por parte de los estudiantes. El examen dura dos días. Cada uno se divide en cuatro sesiones de 50 minutos, con recesos de 10 minutos entre ellas. Por supuesto, la jornada en la escuela está destinada exclusivamente al examen, es decir, se afecta la dinámica escolar en su integralidad. En promedio, si consideramos desde tercero

de primaria a tercero de secundaria, los estudiantes tuvieron que contestar 155 reactivos. En historia debieron responder 35 reactivos en tercero de primaria, 40 en cuarto, quinto y sexto de primaria y 50 para los dos grados de secundaria evaluados. Los reactivos por lo general fueron descripciones históricas, líneas del tiempo y en menor grado mapas históricos y análisis de fuentes.

ENLACE ha dividido los resultados de los estudiantes en cuatro niveles de logro: el más bajo es insuficiente, pues el alumno “necesita adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada” (SEP, 2010b: 6). A continuación se considera en nivel de logro elemental a aquellos estudiantes que requieren “fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada” (SEP, 2010b: 6). Un poco más arriba, si los estudiantes muestran un nivel de dominio adecuado de los conocimientos y de las habilidades de las asignaturas evaluadas se caracteriza como bueno (SEP, 2010b: 6). Hasta arriba se encuentran aquellos alumnos que obtienen excelente debido al alto dominio de las habilidades y los conocimientos examinados (SEP, 2010b: 6).

¿Qué significa para la asignatura de historia poseer o no dominio de las habilidades del conocimiento histórico escolar? La SEP no es explícita en esto. Siguiendo su información, podemos suponer que son las habilidades y conocimientos definidos en los planes y programas de estudio (SEP, 2010b: 5), es decir, las competencias de tiempo y espacio histórico, manejo de información histórica y conciencia histórica. Para profundizar en el análisis de los contenidos de historia en la prueba ENLACE es necesario distinguir qué es el conocimiento histórico escolar, qué tipo de conocimiento promueve el examen y revisar los contenidos específicos evaluados, antes de pasar al detalle de los reactivos.

CONOCIMIENTO HISTÓRICO ESCOLAR Y EVALUACIÓN A GRAN ESCALA

Existe una tensión permanente entre la innovación en enseñanza de la historia y los exámenes de evaluación a gran escala, ya que estos últimos responden más a lo que Raimundo Cuesta ha llamado *código disciplinar* de la historia. Para este autor español, el código disciplinar es “una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza” (Cuesta, 1998: 8). Dentro de él se alberga el “valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente” (Cuesta, 1998: 8-9) que la cultura dominante considera valiosos y legítimos. Por lo general, al referirnos a la enseñanza de la historia, el código disciplinar está compuesto por tres fundamentos: lo memorístico, el nacionalismo y el elitismo de los personajes que protagonizan sus narraciones. Se puede abrir entonces la pregunta sobre el papel de ENLACE, en cuanto evaluación a gran escala, en la perpetuación o renovación del código disciplinar.

Sin embargo, la investigación en enseñanza de la historia ha sugerido, por lo menos en los últimos 40 años, transformaciones a los objetivos, a los tipos de contenido y a las formas de enseñanza, y por tanto de evaluación, que han ocasionado la renovación de sus prácticas dentro del aula. Hoy día se sabe que la historia en las escuelas ha tenido una lógica particular que difiere de otras asignaturas y se aleja de la ciencia histórica (Cuesta, 1998); pero que la proximidad o la distancia entre la ciencia histórica y su enseñanza depende de procesos de transposición didáctica (Matozzi, 1999), por lo que implica vínculos de derivación² con la historiografía profesional pero que construye de

2 El concepto “vínculo de derivación” fue acuñado por Paul Ricoeur. Con él trata de definir el vínculo entre la historia y la literatura, donde la primera abreva de la segunda el carácter narrativo pero modifica su epistemología. En cierta medida, la transposición didáctica de Yves Chevallard es un vínculo de derivación de saber sabio a saber enseñado.

manera particular sus significados dentro del aula (Plá, 2005) y que en estas interpretaciones sobre el pasado dentro de la escuela, la identidad infantil o adolescente es fundamental (Barton y Levstik, 2004; Epstein, 2009). En otras palabras, podemos decir que el conocimiento histórico escolar es la construcción histórica y cultural de significaciones sobre el pasado dentro de la escuela, por lo que entran en juego tradiciones escolares de gestión y didáctica, la valoración de un tipo de conocimiento como legítimo, la relación entre Historiografía, Pedagogía y Psicología en la conformación de los contenidos curriculares, y las identidades de los estudiantes y los profesores y los contextos culturales en los que se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia.

Pero la investigación educativa en enseñanza de la historia también ha producido mucha información sobre los procesos de aprendizaje. Por ejemplo, se ha revalorado el papel de la narración en la construcción de significados sobre el pasado (Carretero y López, 2009; Plá, 2005), pues es una herramienta cultural que permite el desarrollo de habilidades complejas de pensamiento. Además, la comparación entre expertos y novatos ha permitido observar la riqueza que se puede alcanzar en la enseñanza de la historia a través de la confrontación de evidencias y la resolución de problemas históricos (Wineburg, 2001). Por último, pero no por eso menos importante, se ha estudiado a profundidad el impacto de los contextos socioculturales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia y de otras ciencias sociales (Barton, 2010), llegando a la conclusión de que la información que los estudiantes poseen, proveniente de múltiples ámbitos más allá del currículo escolar, es fundamental para comprender cómo se interpreta el pasado en la escuela. Narración, resolución de problemas históricos y contextos socioculturales son también aspectos centrales de la enseñanza de la historia.

El código disciplinar ha estado tradicionalmente enemistado con la investigación

educativa en enseñanza de la historia. Por un lado se encuentra la visión de una historia acabadada en la que existe una sola interpretación del pasado, responsable de formar identidad nacional basada en la idea de ciudadano universal surgida de la Revolución Francesa, y creadora y perpetuadora de los panteones patrios; por otro, la investigación sugiere la posibilidad de aprendizajes complejos a partir del vínculo entre historia profesional y enseñanza de la historia, de la coexistencia de identidades múltiples, y de la introducción al aula de diversas historias. Una tiende a ser excluyente, la otra integradora. Una domina en las prácticas de aula y la otra en el ámbito académico y disciplinar.

LA ASIGNATURA DE HISTORIA EN ENLACE 2010

Las reformas a la educación secundaria (RS) de 2006 y a la educación primaria, denominada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de 2009, han continuado con el proceso de transformación del discurso histórico escolar iniciado en 1993 (Plá, 2008). En ellas se ha buscado romper con ciertas lógicas del código disciplinar, como el dominio de acontecimientos bélicos y políticos, la visión centralista de la nación, la posición eurocentrista en la narración de la historia universal, la predominancia de una didáctica centrada en la memoria, y una lista de acontecimientos a semejanza de los contenidos enciclopédicos. En su lugar se propuso la inclusión de contenidos factuales o declarativos, procedimentales y actitudinales, y de otras dimensiones de la historia como la economía, la cultura, la sociedad y el arte. Aunque importantes, estas modificaciones no renuevan plenamente las visiones tradicionales en la enseñanza de la historia, tanto en los diseños curriculares (Plá, 2010) como en las prácticas de aula.

ENLACE se diseñó con base en estos programas, con la particularidad de que tercero, cuarto y quinto de primaria tuvieron que seguir los programas de 1993, pues la RIEB todavía

no se aplicaba en estos niveles educativos al momento del examen, es decir, ENLACE examina dos currículos distintos de historia; los exámenes de sexto de primaria y los dos años de secundaria que imparten la asignatura de historia se basaron en los nuevos programas. En otras palabras, se evaluaron los diferentes grados sin valorar la discontinuidad curricular que implicaba, por ejemplo, en el caso de sexto de primaria se evaluó la aplicación del nuevo programa de estudio en estudiantes que no cursaron ese plan de estudios en el resto de los años de educación primaria.

El programa de estudio de historia para tercero de primaria pone en un predicamento a exámenes de evaluación masiva como es ENLACE. La causa es que se centra en contenidos de la localidad y la entidad federativa. ¿Cómo evaluar el pasado de cada entidad si la lógica de ENLACE implica un proceso de homogeneización de los contenidos a nivel federal? La respuesta se encuentra en el regreso al código disciplinar, es decir, a la idea de la historia nacional frente a las historias locales. Por tanto, los contenidos se centran en aspectos generales desde el poblamiento del continente americano hasta la expropiación petrolera bajo la presidencia de Lázaro Cárdenas. Este problema surge por dos causas básicas: las lógicas de escolarización que propone ENLACE están basadas en la idea de resultados educativos neutros y en la mala interpretación de la microhistoria, pues el examen y los programas arrancan desde la idea de que la enseñanza de la historia de la localidad es la enseñanza de la historia nacional en pequeño, concreta, cercana a los estudiantes, como si los procesos históricos fueran iguales y no tuvieran devenires propios dependiendo del contexto espacial en el que sucedieron (De Amézola, 2008: 93).

Además de estos dos problemas conceptuales en la enseñanza de la historia, el examen presenta un lenguaje complejo para los estudiantes de tercero de primaria, predominan los personajes históricos de corte político y

militar y en la última sección hay abundancia de reactivos relacionados con saberes legales o constitucionales, no en cuanto al valor e importancia de una cultura de la legalidad, sino en la enseñanza memorística de los artículos de la Carta Magna. Preguntas como la 67 (características del pensamiento ilustrado), 68 (juntas criollas de 1808), 129 (características de la república restaurada); 61 (matanza del templo mayor), 119 (campana de Morelos), 132 (20 de noviembre), 122 (Constitución de 1824), 125 (leyes de Reforma) y 134 (Constitución de 1917) son algunas muestras de los problemas mencionados. Nuestros alumnos no saben estos datos concretos y complejos, pero queda aún la duda si no pueden construir narraciones y significaciones sobre el pasado, dos características del pensar históricamente (Plá, 2005; Santisteban *et al.*, 2010) olvidadas en ENLACE.

En cuarto grado, de acuerdo con el Plan 1993, la asignatura de historia tiene un largo y enciclopédico listado de contenidos históricos. ENLACE continúa con la tradición de la enseñanza de la historia: en las 40 preguntas están incluidos desde el nacimiento de la agricultura hasta los cambios económicos en la actualidad. Se hacen reactivos con 32 subtemas, sólo repitiéndose contenidos acerca de los mexicas, la herencia colonial, los liberales y la Constitución de 1857, la intervención francesa y, por último y con más preguntas, los cambios económicos del siglo XX. Se mantiene una visión predominantemente mexicana del mundo mesoamericano, pues es la cultura a la que más preguntas se le dedican; se repiten contenidos en relación a tercero de primaria, como los ferrocarriles durante el Porfiriato y la gesta de Francisco I. Madero. Las líneas del tiempo son memorísticas y no de comprensión del tiempo histórico (reactivos 76, 79 y 165).

La estructura de quinto año no es muy diferente aunque señala de manera más marcada la selección de contenidos basados en la dicotomía nacional-extranjero y en una mirada desde Europa. El programa de estudio de

1993 trata deliberadamente de romper con la tradición eurocéntrica de la enseñanza de la historia y al mismo tiempo ampliar las miradas del aula hacia las historias de otras partes del mundo, de acuerdo con las necesidades de la enseñanza de contenidos sociales en la era de la información y la globalización. Sin embargo, la evaluación en cuanto control de los contenidos curriculares muestra que estos propósitos quedan en ámbitos meramente declarativos. Por ejemplo, en el apartado “Las civilizaciones de Mesoamérica y del área andina” se dedica 80 por ciento a las primeras y tan solo 20 por ciento al resto de América (SEP, 2010c). Esto es incluso contrario a las propuestas de enseñanza de la historia de carácter regional publicadas por la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI, 1999), que promueven identidades más amplias que los estrechos límites de las naciones. En el segundo caso, 80 por ciento de las preguntas sobre la unidad del mundo antiguo se dedican a Grecia y Roma, una pregunta a China y otra de ubicación geográfica de las civilizaciones agrícolas, es decir, se privilegia la enseñanza del nacimiento de la cultura occidental.

Sexto de primaria y segundo y tercero de secundaria pertenecen ya a programas diseñados en las reformas de la primera década del siglo XXI, por tanto, sexto trabaja contenidos de historia universal desde los procesos de hominización hasta el inicio de la expansión europea en el siglo XVI; segundo de secundaria inicia en el siglo XVI para concluir en la globalización; y tercero de secundaria, dedicado al estudio de la historia de México, trabaja brevísimamente las culturas prehispánicas para centrarse en la época colonial y los siglos XIX y XX. Aunque cada uno de los exámenes ENLACE por grado tiene sus particularidades, destaca la baja calidad de los reactivos dedicados a historia universal si los comparamos con las preguntas que tratan sobre historia de México, y también resalta la cantidad de contenidos y variedades temáticas que tiene primaria en relación a secundaria, pues la

prueba de sexto grado evalúa 30 temas distintos, mientras que sumando los dos grados de secundaria apenas alcanzan 18.

Aunque en el examen para sexto grado se trata de vencer con mayor claridad la perspectiva eurocéntrica de los acontecimientos históricos, se cae continuamente en el memorismo y en el conocimiento enciclopédico. En las preguntas de Edad Media, por ejemplo, se equilibra más entre Europa, el Islam, China e India, pero se exagera en los contenidos específicos del proceso de hominización en los reactivos 59 y 60, así como en preguntas sobre el sistema educativo incaico (reactivo 140). También se presentan errores llamativos, como la inclusión de la ganadería en las culturas mesoamericanas (reactivo 76). A pesar de estos detalles, este examen presenta con más claridad la mayoría de los reactivos.

Muy distinto es el caso de segundo de secundaria, donde las preguntas memorísticas, el predominio de la historia política y la posibilidad de una o más respuestas en cada reactivo aparecen reiteradamente. También presenta problemas con la planeación, ya que la mayoría de las preguntas referidas a los contenidos del quinto bloque sobre globalización no se han trabajado, pues se estudian en mayo y junio y no en abril, fecha de la aplicación del examen. Ejemplos de lo memorístico pueden verse en los reactivos 77 (derechos del hombre) y 79 (inventos de la segunda mitad del siglo XIX); el predominio político se puede ver a lo largo de las preguntas en los temas relacionados a las guerras mundiales e incluso a sus antecedentes; y en los temas de globalización (reactivos 164-170) muchas de las preguntas son discutibles y pueden tener más de dos respuestas, dependiendo de la perspectiva desde la que se mire.

Tercero de secundaria, quizá por ser historia de México, o quizá por la edad de los alumnos, lo que permite complejizar un poco más el examen de acuerdo al pensamiento histórico, presenta menos errores que el de segundo. Por ejemplo, se incluyen contenidos culturales, económicos y religiosos, pero no

logra abandonar plenamente el código disciplinar de la historia, pues los acontecimientos políticos, militares y administrativos siguen teniendo mayor presencia. Por ejemplo, el reactivo 157 sobre unidad nacional sigue ensalzando a la nación como un conjunto de símbolos, olvidando las prácticas que también son parte de la identidad mexicana. Asimismo, las líneas del tiempo son muy puntuales y tienen por objetivos (reactivo 80) el ordenamiento cronológico y específico como la conspiración de Valladolid y el Decreto Constitucional para la Libertad de la América Mexicana, mejor conocido en el mundo escolar como Constitución de Apatzingán.

Los contenidos históricos en los seis exámenes de ENLACE donde aparecieron mantienen muchos aspectos de la enseñanza de la historia tradicional: mayor peso de los acontecimientos políticos y militares, eurocentrismo, nacionalismo exacerbado, memorismo y enciclopedismo. Las propuestas de los programas de historia, tanto de 1993 como de 2006 y 2009, proponen cambios estructurales significativos, como mayor peso a los contenidos procedimentales y a las habilidades de pensamiento, por lo que vale la pena preguntarse cómo los evalúa ENLACE.³

COMPETENCIAS PARA PENSAR HISTÓRICAMENTE DENTRO DE LA ESCUELA

Pensar históricamente es una construcción cultural, histórica y política (Plá, 2005). La discusión sobre el tema es amplia y no tiene sentido profundizar sobre esto en este espacio. Baste con afirmar que el pensar históricamente en los programas de historia actuales ha sido fundamentalmente definido por un proceso de imbricación entre necesidades de mercado, posicionamientos de la psicología

cognoscitivista y la historiografía profesional. El resultado es un conjunto de competencias basadas en la disciplina histórica y reconfiguradas por la Psicología a través de un proceso de transposición didáctica. Tratando de sintetizar su significado para la enseñanza de la historia podríamos afirmar que es el conjunto de herramientas cognitivas, históricas y culturalmente construidas en Occidente para pensar y significar el pasado dentro del ámbito escolar. De esta manera el tiempo y el espacio históricos son habilidades de pensamiento; la causalidad, en cuanto proceso cognitivo, es un elemento del pensar históricamente y la descripción histórica, como parte del proceso de contextualización, permite el desarrollo de la empatía y el conocimiento del otro. Veamos cómo lo describen los programas de estudio y cómo se convierten en conocimiento evaluable en ENLACE.

Tiempo histórico

Desde finales de los ochenta se pensó que el centro de la enseñanza de la historia debería ser el tiempo histórico (Rodríguez Frutos, 2002; Carretero *et al.*, 1989). Los programas de estudio lo trabajan explícitamente. En 1993, tanto en primaria como en secundaria se menciona como una de las nociones fundamentales (SEP, 1993a; SEP 1993b), compuesta por las nociones de relación entre el pasado y el presente, la simultaneidad entre acontecimientos históricos, y cambio y continuidad. Pero no es sino hasta las reformas actuales donde se define con mayor detenimiento al tiempo histórico, aunque ya no como una noción, sino como una competencia. La RIEB prescribe que para pensar históricamente en la escuela se requiere del desarrollo de tres competencias particulares de la historia: el tiempo y el espacio histórico, manejo de fuentes históricas y la conciencia histórica.

3 Es necesario mencionar la importancia de los libros de texto como referente para el análisis de ENLACE. Sin embargo, la extensión de este artículo no permite incluirlos con propiedad y profundidad, por lo que serán objeto de estudio en la segunda parte de la investigación, centrada en el análisis de personajes y acontecimientos históricos más particulares y sus formas narrativas, tanto en el examen como en los libros de texto.

La primera, por ejemplo, se define en sexto de primaria como aquello que “favorece que los alumnos apliquen sus conocimientos sobre el pasado y establezcan relaciones entre los hechos humanos, el tiempo y el espacio con el fin de comprender el contexto en que se dio un acontecimiento o proceso histórico” (SEP, 2009a: 195) por lo que es necesario establecer “relaciones de cambio-permanencia, multicausalidad, simultaneidad y relación pasado-presente-futuro” (SEP, 2009a: 195). Por tanto, si ENLACE quiere evaluar el aprendizaje de las competencias o de las nociones de tiempo histórico tendría que medir el uso de estas relaciones para pensar las realidades pasadas y el instrumento privilegiado será la línea del tiempo.

En total aparecen 27 líneas del tiempo y todas adolecen de lo mismo: no tienen relación causal entre los acontecimientos, por lo que finalmente caen en un mero ordenamiento cronológico, condición ineludible por su propia representación lineal. Hay disparidad en el número de líneas del tiempo que se incluyen en los exámenes ya que mientras quinto de primaria no tiene ninguna, en segundo de secundaria hay 13. En muchos casos lo que se pregunta es una fecha exacta, por lo que el diseño de la pregunta podría ser modificado sin variar la respuesta o el sentido del propio reactivo.

En el reactivo 70 de segundo de secundaria se solicita al estudiante observar una línea del tiempo incompleta. El eje temático son las revoluciones atlánticas entre las que efectivamente se encuentran la independencia de Norteamérica, la Revolución Francesa y las independencias de las antiguas colonias españolas en América. Las cuatro respuestas son parte del proceso histórico sobre el que se cuestiona. La respuesta en realidad consiste en saber qué pasó en 1776. Por tanto la pregunta pudo formularse así: ¿cuál de los siguientes acontecimientos sucedió en 1776? Pero entre las opciones no aparece la respuesta correcta: las Cortes de Cádiz son de 1812, la creación de las Provincias Unidas de

Centroamérica fue en 1823, el Primer Congreso Continental de Filadelfia se llevó a cabo en 1774 y los Sentimientos de la Nación son de 1813. Ante esta situación el alumno tendría que poner el acontecimiento más próximo, pero suponiendo que supiera que la independencia de Estados Unidos fue en 1776, tendría antes que saber dónde se ubica Filadelfia, lo que duplica la dificultad del reactivo. Esta pregunta no analiza el desarrollo del tiempo histórico en el alumno, pues a pesar de intentar seguir una lógica de secuenciación histórica, se termina por preguntar una fecha exacta. Afortunadamente se anuló este reactivo en la evaluación de resultados. Otros reactivos complejos y confusos en ese mismo examen son el 61 (mundo antiguo), el 79 (inventos del siglo XIX) y el 80 (nacionalismo).

Otro problema que presentan los exámenes en relación a la evaluación del tiempo histórico es que las líneas del tiempo abarcan, en algunos casos, lapsos de tiempo muy cortos, por lo que se le pide a los alumnos conocer con especialización casi memorística los principales acontecimientos de ese proceso histórico. En especial se cae en este problema cuando se preguntan temas vinculados a guerras o procesos que históricamente se han consolidado como parte central de la gesta nacional, entre las que sobresale la guerra de independencia. En el reactivo 80 de tercero de secundaria se pide ordenar cronológicamente la promulgación de la Constitución de Cádiz, la firma de los Tratados de Córdoba, la Conspiración de Valladolid, el inicio de la Guerra de Independencia y el Decreto Constitucional para la Libertad de la América Mexicana.

Se puede distinguir claramente que el objetivo no es pensar el tiempo histórico, sino el ordenamiento cronológico. El orden cronológico es un elemento básico del pensar históricamente, sin embargo la selección de contenidos plasmados en ENLACE muestra más una tradición memorística de acontecimientos políticos y militares que la búsqueda por evaluar los grandes procesos históricos y

la relación que tienen entre sí, que es lo que necesitan saber los estudiantes de quince años. Otros ejemplos de la guerra de independencia de México se encuentran en los reactivos 76 y 79 de cuarto de primaria, y sobre la Revolución Mexicana el reactivo 81 de segundo de secundaria.

Espacio histórico

A pesar de que las coordenadas de tiempo y espacio son fundamentales en el pensar históricamente, el espacio histórico ha sido muy desatendido por la investigación educativa en enseñanza de la historia. Por lo general, sobre esta noción indagan los geógrafos o los especialistas en enseñanza de la Geografía, campo que en México es bastante infértil. Uno de los autores que más sigue la SEP es al catalán Cristòfol Trepàt, quien ha dedicado sus investigaciones a la enseñanza de contenidos procedimentales, en especial los relacionados con el tiempo y el espacio (Trepàt y Comes, 1998; Trepàt, 1999). Siguiendo sus ideas, la competencia de espacio histórico para la SEP “implica el uso de conocimientos cartográficos y el desarrollo de habilidades de localización y de interrelación de los elementos naturales y humanos” (SEP, 2009a: 196) y no es suficiente con localizar sucesos históricos en un mapa, sino que “implica analizar la dinámica entre naturaleza, economía, sociedad y cultura a lo largo del tiempo” (SEP, 2006a: 14).

Tomando en cuenta lo anterior, y la edad de los alumnos, ENLACE pretende evaluar la noción de espacio histórico. El instrumento

fundamental es obviamente el mapa. En estas representaciones gráficas pueden observarse el uso de herramientas cartográficas, el carácter histórico de las fronteras y la capacidad de los estudiantes de localizar diferentes elementos del pasado. Para esto, se incluyeron en los seis exámenes 15 mapas distribuidos irregularmente, pues mientras segundo de secundaria tiene ocho, cuarto de primaria no incluye ninguno. Sin embargo, es mucho más difícil, aunque no imposible, medir la comprensión de las relaciones entre el espacio y las sociedades a través del tiempo en el mapa, por lo que los reactivos buscaron otros mecanismos de medición. A pesar de esto, si comparamos las preguntas del tiempo histórico con las dedicadas al espacio histórico, este último es considerado menos importante.

Los mapas en ENLACE 2010 son fundamentalmente mediciones sobre la capacidad de localización por parte de los estudiantes de elementos históricos.⁴ Se evalúan divisiones políticas en Europa, territorios tomados en guerras, países pertenecientes a diferentes organismos internacionales y las diferencias económicas entre las regiones mexicanas. En algunos casos, como en la pregunta 162 de segundo de secundaria sobre el Acuerdo de Cooperación Económica Asia-Pacífico, se examinan las habilidades cartográficas, pues con ubicar el Océano Pacífico y reconocer los símbolos del mapa uno obtiene la respuesta. Si se mide la comprensión del papel del espacio en la conformación de zonas o regiones económicas, resulta más difícil de discernir.

4 El impacto de las formas de evaluación en los procesos de aprendizaje son notorias, pero también pueden ser reflejo de las formas de enseñanza. En el reactivo 152 de segundo de secundaria sobre el siglo XX se separa Alaska de Estados Unidos como dos naciones distintas (también lo hace el reactivo 64). Este detalle, que podría considerarse un error técnico o un distractor dentro del reactivo, se complica a los ojos de la investigación. En la tesis de maestría aún en proceso de Miguel Ángel Sanluis sobre la evaluación de la conciencia histórica, se aplicó un ejercicio diagnóstico de espacio histórico y ubicación en el planisferio a partir de una instrucción libre: “identifica 10 países del mundo”, a estudiantes de tercer semestre del turno vespertino de la escuela Carmen Serdán del Sistema de Bachillerato del Distrito Federal. En los resultados pudimos observar cómo más de la mitad de los alumnos ubicaban con extraordinaria exactitud a Alaska y la separaban de Estados Unidos, es decir, que entre las diez naciones, desde la perspectiva de los alumnos, dos eran Estados Unidos y Alaska, por lo tanto son dos países diferentes. No podemos garantizar, ni es nuestra intención, señalar una relación unicausal entre ENLACE y los resultados de la investigación, pero sí arroja la hipótesis de las formas de enseñanza erróneas que impactan a la evaluación masiva y cómo ésta las reproduce, o viceversa.

Sin embargo, todos los mapas carecen de la concepción de frontera como una entidad histórica. Incluso en el mapa de tercero de primaria, donde se divide la representación del territorio nacional en superáreas culturales (Mesoamérica y Aridoamérica), se sigue limitando el norte en la frontera con Estados Unidos y al sur con Guatemala y Belice. Es cierto que el mapa señala con exactitud que hace referencia a la república mexicana, pero el territorio de Aridoamérica también abarcaba a los actuales estados sureños de Estados Unidos. Este problema sucede en otros mapas de México, como los de los reactivos 70 y 85 de tercero de secundaria. En los mapas de Europa sucede lo mismo: se puede estar preguntando sobre las posesiones francesas en la Europa decimonónica y se presentan las fronteras como actualmente están conformadas. En el único caso que se respetan las características históricas del tema preguntado es en el mapa de las antiguas civilizaciones agrícolas de quinto de primaria (reactivo 64), donde sí se borran las fronteras políticas actuales.

Se puede argumentar que para la mejor comprensión del proceso histórico en su conjunto, y en especial con la relación entre pasado y presente, lo ideal es que los estudiantes distingan en qué país actual sucedieron los hechos trabajados. Sin embargo, esa posición contraviene de manera frontal la noción de espacio histórico como construcción social, cultural, política e histórica y responde a una característica de la enseñanza de la historia tradicional en México y otras partes del mundo: la patrimonialización del pasado. La geografía, dentro y fuera de la escuela, ha sido fundamental para crear el imaginario de una nación (Anderson, 2006) al dibujar una y otra vez en nuestra mente las fronteras patrias, incluso cortando ríos y montañas, como si terminaran en el mismo lugar en que la política lo hizo. Esos límites son lo que posteriormente terminarán siendo historia mexicana, española o argentina y dentro de ellos, cada Estado nación se declarará arconte del pasado y por

tanto nacionalizará toda historia que haya acontecido ahí, independientemente de la distancia que exista con el presente. Por eso los olmecas son mexicanos y Samarkanda fue, durante la Unión Soviética, historia rusa. La frontera es un fenómeno histórico y ENLACE lo elimina en cuanto tal.

Otras formas de evaluar el espacio histórico es en reactivos en los que se vincula una consecuencia de un proceso histórico y geográfico con el espacio. Por ejemplo, en la pregunta 165 de segundo de secundaria se hace una relación entre los procesos migratorios y la construcción del espacio urbano. Aunque hay una intención deliberada por vincular el espacio con los acontecimientos históricos, los mecanismos de evaluación masiva parecen ser insuficientes para medir si los estudiantes comprenden las interrelaciones entre la sociedad y el espacio que se dan en un determinado momento y lugar histórico. La misma lógica siguen las preguntas de tercero de secundaria dedicadas a los ferrocarriles durante el porfiriato (reactivo 89) y sobre los procesos de urbanización en la segunda mitad del siglo XX (reactivo 162). En este último caso se trata de introducir, además, nociones sobre el deterioro ambiental a partir de nuevas relaciones con el espacio surgidas como causa de las migraciones.

El espacio histórico, al igual que el tiempo histórico —como dimensión cognitiva o como competencia para resignificar la realidad social a partir de interpretaciones del pasado—, no son evaluados en ENLACE. En el caso del espacio histórico tenemos ejercicios de localización en mapas anacrónicos, presentistas, que no permiten observar si los estudiantes comprenden las interrelaciones entre espacio y sociedad como construcción cultural. Ningún examen de estas dimensiones podrá alcanzar este conocimiento, pues tendrían que hacerse evaluaciones cualitativas para responder si hay un aprendizaje sobre el espacio histórico. A modo de hipótesis podríamos adelantar los resultados: sí hay

relaciones e interpretaciones del espacio por parte de los estudiantes de primaria y secundaria, pero éstos quedan excluidos por la lógica escolar que encumbra ENLACE.

Uso de fuentes históricas

El uso de la metodología de investigación en los programas de historia para educación básica en México es uno de los espacios donde la investigación en enseñanza de la historia parece haber influido. Desde los inicios de los años setenta del siglo pasado, Dennis Shemilt inició una reforma integral a las propuestas didácticas en Inglaterra con el proyecto *History 13-16*, con el que pretendía, basado en el aprendizaje por descubrimiento de fuente piagetiana, hacer mayor hincapié en los contenidos procedimentales. Para esto introdujo la idea de que la mejor forma de conocer el pasado era a través de las herramientas metodológicas que utilizan los historiadores profesionales o, en otras palabras, enseñar a historiar. La didáctica de Shemilt, y de quienes han continuado con su propuesta hasta la actualidad, se centra en el uso de fuentes primarias en las aulas de educación primaria y media, con el fin de desarrollar las habilidades que se requieren para analizar toda fuente histórica. A esto, la SEP lo denomina “manejo de información histórica”.

El plan de estudio de 2009 para la educación primaria (SEP, 2009b) expone los aprendizajes progresivos, desde preescolar hasta secundaria, que deben alcanzar todos los estudiantes. En preescolar obtienen y comparten información de manera oral y escrita; en primaria adquieren la habilidad para el manejo de la información histórica necesaria para dar una opinión sobre los acontecimientos del pasado y para comprender que en el análisis del pasado hay diferentes puntos de vista; y en secundaria pueden argumentar de manera sólida y organizada sobre el pasado, entender los diferentes puntos de vista y utilizar y evaluar información histórica (SEP, 2009b: 151). ENLACE, en cuanto examen de evaluación

masiva, no puede evaluar la producción de significados sobre el pasado por parte de los alumnos, por lo que se limitará a confrontar fuentes y medir si los estudiantes pueden distinguir diversos puntos de vista.

Los reactivos dedicados al análisis de fuentes son pocos: tan sólo 12. Tercero de primaria incluye dos lecturas de imágenes que exigen al alumno analizar los contenidos y una lectura de un fragmento literario (reactivo 129) del que no se explica de quién es ni se puede obtener la respuesta, es decir, presenta errores técnicos graves. Cuarto de primaria incluye la evaluación de una imagen para relacionar el presente y el pasado (reactivo 70) que recuerda la historia patriótica y no crítica que debería fomentarse con el análisis de fuentes. Los exámenes de quinto y sexto de primaria no incluyen ninguno. En secundaria cada examen tiene cuatro preguntas de análisis de fuentes con temáticas y recursos distintos.

El reactivo 170 de segundo de secundaria es un buen ejemplo de lo poco nítidos que pueden ser los resultados de ENLACE. En él se presentan dos textos que hablan de globalización y el efecto que tiene sobre las desigualdades sociales en el mundo contemporáneo. El alumno debe identificar las semejanzas que tengan los textos. Sin embargo, las respuestas generadas por el formato del examen no permiten saber si el problema está en la falta de desarrollo de la competencia definida por la SEP como manejo de información histórica, o en problemas básicos de comprensión lectora. Evaluar el uso de fuentes primarias —en el pensamiento histórico de los estudiantes— requiere necesariamente de la lectura de los documentos y la construcción de significados sobre el pasado a partir de ellos —o en conjunto con ellos— en un proceso de intertextualidad (Plá, 2005). Lo mismo sucede con los reactivos 147 dedicado a la Revolución Industrial y 91 de tercero de secundaria.

Además del uso de las fuentes en la producción de significados, otra forma de evaluar el análisis de fuentes es observar el uso

del contexto histórico en la interpretación del documento. Desgraciadamente esto no sucede siempre en ENLACE, pues son ejercicios de comprensión lectora, donde tienen que identificar relaciones causales explícitas en la lectura; el reactivo 148 de segundo de secundaria es representativo de esta situación. Circunstancia distinta es la de los reactivos 169 y 170 de tercero de secundaria dedicados a los cambios constitucionales entre 1857 y 1917, en específico sobre los cambios en la vida de la mujer. El logro de estas preguntas es que guían al alumno hacia el análisis de la fuente a partir de una problemática contextual no explícita en los textos, la situación de la mujer, y por lo tanto requiere de un proceso cognitivo que relacione el tema con las fuentes.

El problema de los reactivos dedicados al manejo de los métodos del historiador es el mismo que en el manejo del tiempo y el espacio históricos: la concepción de historia que predomina en ENLACE no es otra que la de una ciencia factual y memorística en la que los alumnos son incapaces de desarrollar interpretaciones personales, objetivas y profundas sobre el pasado. El problema está en este tipo de evaluación como control de contenidos.

Descripción histórica

Ni en el enfoque ni en los resultados de ENLACE publicados por la SEP aparece un concepto, una competencia o una noción que se denomine “descripción histórica”; sin embargo he creído oportuno definirla como tal pues en la gran mayoría de las preguntas lo que se está proponiendo es la identificación de una característica de una determinada época histórica, el reconocimiento de un personaje, la definición de un concepto y, sobre todo, explicaciones que podrían ubicarse en otro apartado enunciado como “causalidad histórica”. Sin embargo, dado que muchas de las preguntas no requieren de una comprensión de los procesos históricos, o ni siquiera se solicita una exposición de la construcción de significados sobre el pasado, se cae de nuevo en

propuestas de memorización o, en su caso, en una identificación de las causas y consecuencias preestablecidas por la lógica escolar de un determinado acontecimiento histórico.

Un ejemplo de la relación memorística entre contenido histórico y respuesta en el examen puede verse en quinto de primaria. En la evaluación de las civilizaciones antiguas se pregunta una característica de Grecia, Roma, China u otros pueblos de la antigüedad. Por lo general a cada civilización le corresponde una característica: ¿cuál fue un invento importante de los griegos?, ¿cuál era la lengua de los antiguos romanos? (reactivos 69 y 73). De ahí se pasa a los pueblos mesoamericanos: los olmecas construyeron las cabezas colosales, los mayas desarrollaron la astronomía y Monte Albán fue construido por los zapotecas (reactivos 74, 75 y 77). En los otros exámenes aparecen situaciones similares, como la identificación de Tonatzin como diosa a la que le rendían culto a través de peregrinaciones y el reconocimiento de los objetivos de las reformas borbónicas (tercero de secundaria, reactivos 75 y 82).

La descripción histórica presenta un elemento que no es posible soslayar en la enseñanza de la historia. Ya desde el *Ratio Studiorum* del siglo XVII, que guiaba la didáctica de los jesuitas, se reconocía el valor de la historia para la declamación y la memoria. Era un conocimiento útil en cuanto permitía mostrar erudición, apoyar las declamaciones y desarrollar la memoria. Ese era su valor curricular y, por tanto, no merecía mayor atención. Con la introducción de la historia en las escuelas nacionales en el siglo XIX, además de encontrar el fundamento de su existencia en los currículos escolares de la historia patria, se sustentó en el desarrollo de la memoria. Esto ha perdurado con mayor o menor fuerza según las aulas y sus contextos escolares y magisteriales, pero en los años noventa del siglo XX, junto con el constructivismo, se inicia un ataque frontal contra lo que se denominó el memorismo y el enciclopedismo de la

enseñanza de la historia tradicional. No obstante, los programas de estudio de 1993 y los actuales no han logrado vencerlos, y se puede afirmar que ENLACE tampoco.

A pesar de esta condición, el tema de los contenidos históricos y la memoria no queda resuelto con la explicación anterior. Si ENLACE trata de evaluar el espacio y el tiempo históricos y el manejo de información histórica con ciertas deficiencias, ¿puede evitar hacer preguntas de corte meramente factual al exigir descripciones históricas? No, por dos razones básicas: la primera es que los exámenes de opción múltiple, como éstos que aquí analizamos, no pueden cubrir muchos aspectos del pensamiento histórico porque no son capaces de evaluar la producción de interpretaciones históricas, y sólo les queda regresar al conocimiento fáctico. Por otro lado, la producción de información fáctica por parte de los historiadores es también un conocimiento histórico. Es más, sin ese conocimiento no se lograría hacer interpretaciones fidedignas del pasado y se correría el riesgo de promover errores históricos dentro del aula. Por tanto, ni por el tipo de examen ni por ciertas características del conocimiento histórico, los contenidos factuales pueden quedar fuera de la evaluación de los procesos de enseñanza de la historia. Lo relevante aquí ya no es tanto este inevitable conocimiento promovido por ENLACE, sino los tipos de escolarización que promueve y su impacto en la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela.

Quizá lo más significativo, desde la perspectiva de introducir en este tipo de exámenes nuevas formas de mirar la enseñanza y el aprendizaje de la historia, son los reactivos dedicados a la identificación de causas y consecuencias, es decir, la causalidad histórica. Para la SEP la enseñanza de la historia debe abandonar las explicaciones unicasales y promover las interpretaciones multicausales, es decir, “explicar el origen y desarrollo de los sucesos históricos según su complejidad, así como

entender la manera en que los elementos se interrelacionan y forman procesos” (SEP, 2006b: 13). Esta definición se basa en los estudios originales de Carretero *et al.* (1989), donde en oposición a la narración histórica, se promueve la enseñanza de la causalidad histórica en cuanto explicación. Este autor español ha ido modificando su posicionamiento teórico con el paso de los años y actualmente recupera el papel de la narración en los procesos explicativos. Es necesario señalar que a pesar de existir cada vez más consenso sobre la narración como parte de las explicaciones causales de los acontecimientos históricos, ENLACE no tuvo la capacidad de incluirla.

La multicausalidad es una noción que se evalúa de manera paulatina y progresiva desde tercero de primaria a tercero de secundaria. En primaria se centran en una sola consecuencia de acontecimientos importantes como el descubrimiento de América, la conquista de Tenochtitlan, la Constitución de 1857, el comercio europeo durante la Edad Media y otros más. En secundaria se trata de evaluar los procesos de multicausalidad, de acuerdo al desarrollo cognitivo de los estudiantes. Los reactivos tienden a redactar breves descripciones sobre las causas y consecuencias de un determinado acontecimiento, y a pesar de que dentro de la lógica de la evaluación masiva son correctos, queda pendiente saber si los estudiantes pueden crear explicaciones causales y no tan sólo identificarlas.

En los reactivos 87 y 88 de tercero de secundaria, ENLACE 2010 intenta evaluar la identificación de una o más causas de la Reforma liberal o de las intervenciones extranjeras en México durante el siglo XIX. En ambos casos los reactivos no dan elementos contextuales que permitan hacer inferencias sobre las causas de los acontecimientos trabajados, por lo que el alumno sólo puede responder con base en la memoria. Para agravar más la situación, a pesar de buscar evaluar la multicausalidad, se termina por buscar una sola causa, como la deuda externa para el reactivo 88. Lo

mismo sucede en los reactivos 72 (Revolución Industrial) y 73 (Revolución Francesa) de segundo de secundaria, 144 (caída del Imperio Romano de Occidente) de sexto de primaria, y 152 (caída de Tenochtitlan) y 153 (formación de la Nueva España) en quinto grado, entre otros. En resumen, a pesar de la declaración explícita de la evaluación de multicausalidades, en realidad lo que aparecen son reactivos tradicionales en donde sólo hay una respuesta y su identificación no depende de la comprensión del proceso histórico, sino de la memorización del acontecimiento y de sus causas y consecuencias.

CONCLUSIONES

Los resultados publicados por la Secretaría de Educación Pública sobre la asignatura de historia en ENLACE 2010 son insuficientes para analizar a profundidad los problemas que enfrenta la enseñanza de la historia en educación básica. La aparente transparencia de la SEP se convierte en opacidad cuando vemos únicamente estadísticas generales que no consideran ni los contextos de aprendizaje, ni situaciones emocionales ni condiciones de escolarización en los resultados. Asimismo, la página web de ENLACE no presenta resultados generales, reactivo por reactivo, que nos permita ver, por lo menos someramente, aquellos contenidos donde se pudieran estar presentando dificultades en su enseñanza y aprendizaje, aunque los espantosos resultados podrían aseverar con simplicidad que en todo estamos mal, que nuestros alumnos no saben historia, y de manera más rimbombante, que nuestros niños y jóvenes están olvidando el pasado nacional. Presentar los resultados de esta manera sólo nos permite introducirnos en aspectos técnicos del examen. A pesar de esto no podemos dejar de mirarlo lo más exhaustivamente posible.

Un primer problema que arroja el análisis de los contenidos de historia en ENLACE 2010 es la distancia entre la investigación educativa

en enseñanza de la historia y este tipo de evaluación masiva. Las investigaciones durante los últimos 40 años desde diferentes posicionamientos teóricos, especialmente cognitivos y socioculturales, han demostrado cómo la complejidad del pensar históricamente es difícil de representar en actividades cerradas, con una única respuesta, y que permitan la producción de significados por parte del alumno. Incluso, y tal vez más grave, las corrientes socioculturales han demostrado la importancia de las identidades culturales de los alumnos para construir significaciones sobre la historia dentro y fuera de la escuela. El examen de tercero de primaria, donde los programas de estudio promueven las historias regionales, reproduce de nuevo visiones históricas excluyentes, pues no elude su visión centralista y nacional de los pasados mexicanos. Esto se debe principalmente a las lógicas de escolarización que refuerza ENLACE.

El carácter eminentemente político y nacionalista de la historia en la escuela ha hecho que su código disciplinar se preserve a pesar de aparentar modificaciones significativas. Debajo de las propuestas programáticas para el aprendizaje de competencias históricas encontramos reformulaciones en los reactivos que aparentan novedad pero que en realidad reproducen viejas e inútiles formas de pensar y evaluar la historia. El supuesto manejo original del tiempo histórico cae en un ordenamiento cronológico y memorístico; el anacronismo de los mapas históricos retorna al sentido patrimonial y nacional de los diferentes pasados; y la descripción histórica mantiene respuestas cerradas que cierran la posibilidad de la interpretación. Quizá el esfuerzo más notorio se encuentre en el análisis de fuentes, sin embargo, la presentación de resultados y el tipo de reactivos tienden a generar confusión, o por lo menos la duda de si lo que se evalúa es comprensión lectora o trabajo con fuentes históricas.

Otra tensión entre la investigación en enseñanza de la historia y el código disciplinar,

representado en este caso por ENLACE, es el carácter enciclopédico de los contenidos trabajados. ¿Podemos saber si los estudiantes conocen los sistemas educativos de los nahuas del posclásico, las características e importancia de los viajes de Cristóbal Colón o la colonización inglesa en Norteamérica si de cada uno de estos temas sólo viene un reactivo? No sabemos qué piensan los diseñadores de ENLACE al respecto, ni nos dan la información para inferirla. Lo único que podemos saber es que la cantidad de temas se impone a una selección razonada de los contenidos históricos que deberían manejar los estudiantes, según el grado. Otra solución podría ser cruzar varios reactivos para indagar sobre posibles interpretaciones o comprensiones de las preguntas y obtener así información más concreta sobre los aprendizajes de determinados contenidos históricos.

Información incompleta sobre los resultados obtenidos, distancia entre investigación en enseñanza de la historia y evaluación masiva, reproducción del código disciplinar tradicional y la concepción enciclopédica de los contenidos históricos dentro de la escuela, obligan a preguntar sobre el tipo de escolarización al que fuerza ENLACE. Apretando la respuesta podemos decir que estos aspectos son lo que en cierta medida entiende la SEP por calidad educativa cuando hace referencia a la enseñanza de la historia. ENLACE se promueve como una medida eficaz del desempeño docente y de la escuela en relación a un estudiante medio, sin embargo, parte de la idea de que el rendimiento, y por tanto la calidad, se miden únicamente con los conocimientos adquiridos. Los contenidos son férreamente controlados desde el poder central, pues finalmente se está hablando de historia patria. Esto deja fuera, naturalmente, dimensiones inmensas de los procesos educativos. Por ejemplo, en historia,

podríamos interpretar que el mejor alumno y el mejor maestro son aquellos que perpetúan de manera más eficaz el código disciplinar: memoria, ordenación cronológica, predominio de acontecimientos políticos y militares y nacionalismo. Todo lo demás: pensar históricamente, identidades, contextos culturales y procesos de escolarización diversos no son considerados por esta forma de enseñar y evaluar la historia en la escuela.

Por tanto, ¿sabemos historia en educación básica? La respuesta según ENLACE es no. Esto, en cierta medida, puede tranquilizarnos, pues a una historia vetusta y memorística la acompaña una mala evaluación y por tanto arroja resultados de malos aprendizajes. Pero también debe alarmarnos, pues esta historia se perpetúa a través de ENLACE y no nos permite saber si los estudiantes están pensando históricamente y mucho menos cómo lo hacen; los esfuerzos de la investigación educativa quedan nuevamente relegados por las políticas educativas nacionales y costosas; y sobre todo, las múltiples significaciones sobre el pasado que pueden darse en la escuela son otra vez excluidas con altos índices de arbitrariedad. Otra lectura es que los resultados de ENLACE muestran lo ineficiente de la enseñanza de la historia en la educación básica, pues ni siquiera es capaz de transmitir el código disciplinar que defiende. Entonces, ¿sabemos historia en educación básica? Definitivamente la historia que promueve ENLACE no la sabemos. Si nuestros estudiantes de educación básica construyen interpretaciones sobre el pasado, es decir, si aprenden historia a partir de aprender a pensar el pasado de manera compleja, lo seguimos ignorando. Se tendrá que apoyar la investigación educativa en enseñanza de la historia de corte cualitativa para poder encontrar una respuesta sólida sobre si nuestros estudiantes aprenden historia en la educación básica.

REFERENCIAS

- ANDERSON, B. (2006), *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BARTON, K. y L. Levstik (2004), *Teaching History for the Common Good*, Nueva York, Routledge.
- BARTON, K. (2010), "Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia y alfabetización histórica", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, núm. 9, pp. 97-114.
- CARRETERO, M., J.I. Pozo y M. Asensio (comps.) (1989), *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Visor.
- CARRETERO, M. y C. López (2009), "Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, núm. 8, pp. 75-89.
- CUESTA, R. (1998), *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Madrid, Akal.
- DE AMÉZOLA, G. (2008), *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*, Buenos Aires, Libros de Zorzal.
- EPSTEIN, T. (2009), *Interpreting National History. Race, identity, and Pedagogy in classrooms and communities*, Nueva York, Routledge.
- INEE (2010), "¿Qué son los Excale?", en: <http://www.inee.edu.mx/explorador/ayuda/queSonExcale.php> (consulta: 8 de octubre de 2010).
- MATOZZI, I. (1999), "La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia", *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 4, pp. 27-56.
- OCDE (2010), *What PISA Assesses*, en: http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235918_1_1_1_1_1,00.html (consulta: 10 de octubre de 2010).
- OEI (1999), *Enseñanza de la historia de Iberoamérica. Currículum-tipo. Guía para el profesor*, Madrid, OEI.
- PADILLA Magaña, R.A. (2009), "Exámenes masivos internacionales y nacionales ¿encuentros o desencuentros?", *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 123, pp. 44-59.
- PLÁ, S. (2005), *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en bachillerato*, México, Plaza y Valdés/Colegio Madrid.
- PLÁ, S. (2008), "Metamorfosis del discurso histórico escolar", *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 13, pp. 171-194.
- PLÁ, S. (2011), "Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay", México (en prensa).
- RODRÍGUEZ Frutos, J., J. Arostegui, A. Campuzano, J. Pagés, J. Valdeón y A. Rodríguez de las Heras (2002), *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, México, Fontamara.
- SANTISTEBAN, A., N. González y J. Pagés (2010), "Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico", en R. Ávila Ruiz, P. Rivero García y P. Domínguez (coords.) (2009), *Metodología en investigación en didáctica de las ciencias sociales*, Zaragoza, Instituto Fernando el Católico, pp. 115-128.
- SEP (1993a), *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*, México, SEP.
- SEP (1993b), *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Secundaria*, México, SEP.
- SEP (2006a), *Reforma de la educación secundaria. Fundamentación curricular. Historia*, México, SEP.
- SEP (2006b), *Educación secundaria, Historia. Programas de estudio*, México, SEP.
- SEP (2009a), *Programas de estudio 2009. Sexto grado. Educación básica. Primaria*, México, SEP.
- SEP (2009b), *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria. Etapa de prueba*, México, SEP.
- SEP (2010a), *ENLACE. Básica y media superior. Resultados 2010*, en: <http://www.enlace.sep.gob.mx/gr/docs/ENLACEhistoricoBasicayMediapresentacion.pdf> (consulta: 2 de octubre de 2010).
- SEP (2010b), *ENLACE. Básica y media superior. Información general*, en: <http://www.enlace.sep.gob.mx/gr/docs/ENLACE2010FCF.pdf> (consulta: 2 de octubre de 2010).
- SEP (2010c), *Distribución de reactivos de historia por unidad y temas. Cuarto grado de primaria*, en: http://enlace.sep.gob.mx/ba/viewimg.php?img=img/tablas/hist_p4.png (consulta: 2 de octubre de 2010).
- TREPAT, C.A. y P. Comes (1998), *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona, MIE/Graó.
- TREPAT, C.A. (1999), *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, Barcelona, Graó.
- WINEBURG, S. (2001), *Historical Thinking and other Unnatural Acts. Charting the future of teaching the past*, Philadelphia, Temple University Press.