



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN
NICOLÁS DE HIDALGO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
HISTÓRICAS

FACULTAD DE HISTORIA



PROGRAMA INSTITUCIONAL DE DOCTORADO EN HISTORIA

La enseñanza de la historia en la educación media superior en
México: Cobach, Conalep y Cecytes, 1973- 2008

Tesis

Que para obtener el grado de Doctor(a) en Historia

Presenta:

SUSANA KARINA NAVARRETE GUERRERO

Asesor:

Doctor en Historia MARCO ANTONIO LANDAVAZO ARIAS

05 de diciembre de 2017

Esta investigación fue realizada gracias al apoyo del Consejo
Nacional de Ciencia y Tecnología.



ÍNDICE

Agradecimientos.....	1
Siglas y Abreviaturas.....	2
Introducción.....	4

Primera Parte.

Trayectoria histórica de la educación media superior en México

CAPÍTULO 1. ORÍGENES DE LA EDUCACIÓN PREPARATORIA

Liberales y conservadores: dos ideas de nación y de ciudadanía.....	13
La adopción del positivismo en la educación preparatoria.....	25

CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN PREPARATORIA EN LA REVOLUCIÓN Y LA POSREVOLUCIÓN

Los desórdenes revolucionarios y sus consecuencias en la educación.....	49
Creación de la SEP y consolidación de la educación preparatoria.....	55

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN PREPARATORIA DEL SIGLO XX AL XXI

Expansión de la escuela y diversificación de las instituciones de educación preparatoria.....	68
Diversidad y problemática de la educación media superior en los albores del siglo XXI.....	81

Segunda Parte.

El Colegio de Bachilleres: la persistencia e invariabilidad de la historia

CAPÍTULO 4. MODELO EDUCATIVO DEL BACHILLERATO GENERAL. EL COLEGIO DE BACHILLERES.....	93
CAPÍTULO 5. LA HISTORIA DE MÉXICO EN EL COLEGIO DE BACHILLERES	
Las asignaturas Historia de México Contexto Universal I y II.....	99
Recursos para el alumno: los compendios fasciculares y las guías de estudio.....	112
Historia de México en el Colegio de Bachilleres de los estados.....	117
CAPÍTULO 6. LA HISTORIA EN EL MODELO ACADÉMICO DE LA RIEMS	
El nuevo modelo académico.....	126
La RIEMS en el Cobach. Historia I e Historia II.....	135
La RIEMS en el Cobach de los estados. Historia I e Historia II.....	147

Tercera Parte.

El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica: de la Historia a la Contextualización de fenómenos sociales, políticos y económicos

CAPÍTULO 7. MODELO EDUCATIVO DEL BACHILLERATO PROFESIONAL TÉCNICO. EL COLEGIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA.....	165
CAPÍTULO 8. DEL MODELO ORIGINAL DE CONALEP AL NUEVO MODELO ACADÉMICO 1997	
El Plan de Estudios.....	182
El libro de texto <i>Historia de México</i> del Nuevo Modelo Académico 1997	194
CAPÍTULO 9. DE LA REFORMA DEL 2003 A LA RIEMS	

Una efímera reforma: el módulo Historia y Geografía en el Modelo Académico 2003.....	209
La RIEMS en el Conalep: Contextualización de fenómenos sociales, políticos y económicos.....	218

Cuarta Parte.

El Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos: un vaivén entre la historia tradicional y la corriente Ciencia, Tecnología y Sociedad

CAPÍTULO 10. EL MODELO EDUCATIVO DE LOS CECyTE's Y LA Modelo educativo del Bachillerato Tecnológico. Los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados.....	232
La Historia de México en el plan de estudios de los CECyTE's.....	236
CAPÍTULO 11. LOS ESTUDIOS CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD Y LA ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA EN EL MUNDO.....	244
CAPÍTULO 12. LA REFORMA INTEGRAL AL BACHILLERATO TECNOLÓGICO Y LA ASIGNATURA CIENCIA, TECNOLOGÍA, SOCIEDAD Y VALORES	
La Reforma Integral al Bachillerato Tecnológico y la asignatura Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores.....	258
Elaboración, estructura y contenido de la asignatura Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores.....	265
CAPÍTULO 13. LOS LIBROS DE CTSyV.....	277

EPÍLOGO Y CONCLUSIONES

Los docentes y la Reforma Integral a la Educación Media Superior.....	302
La RIEMS actualmente	308
Conclusiones.....	327
Bibliografía.....	331

Resumen

La educación preparatoria ha seguido un largo y azaroso camino que la ha llevado a convertirse en un subsistema muy complejo. En ese recorrido destaca la creación de la Escuela Nacional Preparatoria en 1867, la fundación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios de 1856 y el establecimiento de la historia nacional como asignatura obligatoria en 1907.

Actualmente la educación media superior en México, que incluye el bachillerato, es el nivel educativo que sigue a la secundaria y se encuentra antes de la educación superior; tiene una duración de tres años y varias modalidades en las que se puede cursar: bachillerato universitario, general, tecnológico y profesional técnico. En los últimos años ha adquirido mayor importancia debido a que en diciembre de 2010 se estableció la obligatoriedad de la educación media superior. No obstante, esta medida, no resuelve los problemas que desde hace varias décadas viene arrastrando, sino que agrega nuevas dificultades y profundiza las ya existentes; por ejemplo, el hecho de que con el elevado crecimiento del estudiantado se ha creado un sistema sobre el que existe un gran desconocimiento que afecta a todos los aspectos relativos a la educación media superior. Por lo anterior, el objetivo de este trabajo es identificar y analizar las características que ha tenido la enseñanza de la historia como asignatura en la educación media superior en México, específicamente en tres instituciones: el Cobach como parte del bachillerato general, el Conalep como ejemplo del bachillerato profesional técnico y los Cecytes en el caso del bachillerato tecnológico.

Este trabajo pretende ser un acercamiento a las informaciones que se conservan y se transmiten como parte de la memoria colectiva, mediante la enseñanza de la historia, para obtener un diagnóstico de qué, cómo y para qué se enseña historia en las escuelas públicas de educación media superior que son reguladas por el gobierno federal a través de la SEP, cuestión que reviste mayor interés debido a que en estas instituciones se educa a una gran parte de la población escolar cuyas edades oscilan entre los 15 y 18 años, es decir, se trata de estudiantes que se encuentran en la antesala de la mayoría de edad.

Palabras clave: Educación media superior, enseñanza de la historia, Cobach, Conalep, Cecytes.

Summary

Preparatory education has followed a long and hazardous path that has led it to become a very complex subsystem. In this journey, the creation of the National Preparatory School in 1867, the founding of the National School of Arts and Crafts of 1856 and the establishment of national history as a compulsory subject in 1907 stand out.

Currently the upper secondary education in Mexico, which includes the baccalaureate, is the educational level that follows the secondary and is before higher education; It has a duration of three years and several modalities in which it is possible to study: university, general, technological and technical professional baccalaureate. In recent years it has become more important due to the fact that in December 2010 the compulsory nature of upper secondary education was established. However, this measure does not solve the problems that have dragged on for several decades, but adds new difficulties and deepens existing ones; for example, the fact that with the high growth of students has created a system on which there is a great ignorance that affects all aspects of higher secondary education. Therefore, the objective of this work is to identify and analyze the characteristics that the teaching of history has had as a subject in upper secondary education in Mexico, specifically in three institutions: the Cobach as part of the general baccalaureate, the Conalep as an example of the technical professional baccalaureate and the Cecytes in the case of the technological baccalaureate.

This work aims to be an approach to the information that is preserved and transmitted as part of the collective memory, through the teaching of history, to obtain a diagnosis of what, how and for what history is taught in public high schools that are regulated by the federal government through the SEP, an issue that is of greater interest because these institutions educate a large part of the school population whose ages range between 15 and 18 years, that is, it is of students who are in the waiting room of coming of age.

Keywords: Higher secondary education, history teaching, Cobach, Conalep, Cecytes.

Agradecimientos

Finalmente ha culminado una etapa en mi proceso formativo que, por múltiples circunstancias, en ocasiones se me antojó demasiado larga y hasta imposible de concluir. Y así hubiera sido de no haber contado con el respaldo de las personas que me rodean, por lo cual les agradezco profundamente.

A quienes forman el cuerpo académico del Instituto de Investigaciones Históricas de esta casa de estudios, especialmente del Doctorado en Historia, agradezco por haberme permitido cursarlo, así como por su orientación y apoyo durante estos cuatro años.

Quiero expresar mi agradecimiento por su insustituible asesoría al Dr. Marco Antonio Landavazo Arias, cuyo compromiso con el Programa de Doctorado en Historia, su invaluable disposición y el soporte académico que me brindó fueron los principales incentivos para culminar este trabajo. Por ello tendrá mi afecto, gratitud y admiración permanentes.

Hago constar mi reconocimiento a la Dra. Dení Trejo Barajas por la lectura paciente que hizo de este trabajo en varias ocasiones durante el tiempo que duró el programa, ya que sus observaciones y sugerencias me ayudaron a mejorarlo. También quiero manifestar que aprecio y valoro su gran calidad humana porque nos ha permitido a muchos alumnos sentirnos comprendidos y respaldados.

Igualmente, expreso mi gratitud al Dr. Francisco Javier Dosil Mancilla, al Dr. Lucio Rangel y al Dr. Miguel Ángel Gutiérrez, porque su conocimiento sobre el tema de mi trabajo y sus pertinentes comentarios fueron de gran utilidad para que éste pudiese ser concluido.

Por último, aunque no son menos importantes, agradezco a mis ascendientes, hombres y mujeres en quienes me reconozco día tras día. A todos, familiares y amigos, gracias por estar aquí, por acercarme a la certeza de que estamos vivos y que no estoy sola. A mi rayo de luna, a quien llevo cargando bajo la piel.

Siglas y abreviaturas

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior.

BUAP: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

CECyT: Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos.

CECyTE: Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados.

CINVESTAV: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.

COBACH: Colegio de Bachilleres.

CONALEP: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.

CONEVYT: Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo.

CTS: Ciencia, Tecnología y Sociedad.

CTSyV: Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores.

DGB: Dirección General de Bachillerato.

DGECyTM: Dirección General de Ciencias y Tecnologías del Mar.

DGETA: Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria.

DGETI: Dirección General de Educación Tecnológica Industrial.

ECAS: Estrategias Centradas en el Aprendizaje.

EBNC: Educación Basada en Normas de Competencia.

EBCC: Educación Basada en Competencias Contextualizadas.

ENAO: Escuela Nacional de Artes y Oficios.

ENP: Escuela Nacional Preparatoria.

EUMED: Enciclopedia Virtual de las Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas.

INEGI: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

IPN: Instituto Politécnico Nacional.

ITAM: Instituto Tecnológico Autónomo de México.

MACC: Modelo Académico de Calidad para la Competitividad.

MCC: Marco Curricular Común.

OEA: Organización de Estados Americanos.

ProCEIES: Programa de Complementación de Estudios para el Ingreso a la Educación Superior.

Profordems: Programa de formación docente de educación media superior.

RBT: Reforma al Bachillerato Tecnológico.

RIEMS: Reforma Integral de la Educación Media Superior.

SEMS: Subsecretaría de Educación Media Superior.

SEP: Secretaría de Educación Pública.

SNB: Sistema Nacional de Bachillerato.

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Introducción

La educación media superior en México es el nivel educativo intermedio que sigue a la instrucción secundaria y se encuentra antes del nivel superior; actualmente tiene una duración de tres años y existen varias modalidades en las que se puede cursar: bachillerato universitario, general, tecnológico y profesional técnico.

Respecto a los antecedentes de este tipo de educación debemos recordar que está presente en nuestro país desde la época colonial, cuando, con el establecimiento del orden político español se impuso también un sistema educativo que contemplaba el dominio de un conjunto de conocimientos como requisito indispensable para ingresar a las instituciones de educación superior. A partir de la independencia, como se verá en este trabajo, se hicieron algunos cambios en los estudios preparatorios, pero desde entonces y hasta la actualidad siguen siendo considerados como un elemento necesario para cursar la educación profesional.

Así, la educación preparatoria del siglo XIX siguió un largo y azaroso camino que estuvo poblado de constantes modificaciones, ensayos, innovaciones, vaivenes y reformas para llegar a la educación media superior actual, que constituye un subsistema muy complejo por la cantidad y variedad de instituciones, alumnos y docentes que lo forman, pero también porque todos los cambios a que ha estado expuesto han configurado una problemática muy particular que en los años que corren exige que se atienda para que se consolide como una educación pertinente y acorde a lo que los jóvenes requieren en las circunstancias que vive la sociedad actualmente.

Siguiendo con los antecedentes de este tipo de educación tenemos que hacer referencia a la creación de la Escuela Nacional Preparatoria en 1867, que es considerada la génesis de la educación media superior; mientras que la fundación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios para varones, de 1856, es el origen de la educación técnica.

Por otra parte, sobre la enseñanza de la historia es preciso recordar que durante la época colonial y los primeros años de vida independiente de nuestro país únicamente la historia sagrada formaba parte de la educación elemental y de algunos estudios superiores. Posteriormente, a partir del triunfo de los liberales y con algunas intermitencias, la historia nacional se convirtió poco a poco en una asignatura cada vez más importante en la educación preparatoria. Tras esos primeros intentos, en el caso de la ENP, es importante mencionar que, a pesar de que desde su inicio aparece como obligatoria la asignatura de historia nacional, fue hasta 1907 cuando quedó establecida como tal de manera definitiva.¹

Desde 1921, año en que se fundó la Secretaría de Educación Pública con la finalidad de sistematizar y organizar la labor educativa en nuestro país, hasta la mitad del siglo XX, la educación media superior transitó por un periodo de consolidación ya que se crearon numerosas instituciones tanto de bachillerato general como de educación técnica. A esta etapa corresponde el surgimiento de los centros agrícolas, los cuales fueron creados en los veinte, pero sufrieron numerosas transformaciones y en la actualidad forman parte de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria. También datan de este periodo, aunque su fundación se realizó un poco más tarde, los planteles de ciencias y tecnologías del mar que actualmente conforman la Dirección General de Ciencias y Tecnologías del Mar.

En el transcurso de la segunda mitad del siglo XX se registró un proceso de crecimiento y diversificación que provocó la diferenciación y separación de las instituciones de educación media superior y la existencia de un gran número de planes de estudio. En estos años también se realizaron distintos esfuerzos para transformar y reorganizar consejos, direcciones y subsecretarías con el propósito de atender de forma más adecuada este nivel educativo.

Durante este periodo, en la década de los setenta, se crearon las instituciones de educación media superior de las que trataremos en nuestro trabajo: el Colegio de

¹ Sánchez Quintanar, Andrea, *Reencuentro con la historia*. Teoría y praxis de su enseñanza en México, FFL-UNAM, México, 2002, p. 146.

Bachilleres, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica y los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados.

En las dos últimas décadas se han realizado varios esfuerzos por parte de la SEP para coordinar y vincular los distintos subsistemas a través de distintas reformas, entre las que destaca la Reforma Integral a la Educación Media Superior, a partir de las cuales se han modificado los planes de estudio con el propósito de hacerlos más uniformes independientemente de la institución donde se cursa la educación media superior y del tipo de bachillerato que se elija.

Así mismo, conviene recordar la importancia que ha adquirido este nivel educativo en la última década, a partir de que el 9 de diciembre de 2010 la Cámara de Diputados aprobó un proyecto para reformar los artículos 3º y 31 de la Constitución para establecer la obligación del Estado de impartir educación media superior y para instar a los padres a que lleven a sus hijos a recibir este tipo de formación, debido a que se considera una herramienta fundamental para el desarrollo y bienestar de las personas.²

De acuerdo con lo que plantea esta propuesta, el artículo tercero constitucional expresa que el Estado – federación, estados, Distrito Federal y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, que serán obligatorias,³ con lo cual este artículo, en cuyo contenido anteriormente se había hecho hincapié en la educación básica, incluye un énfasis nuevo otorgado a la instrucción media superior. La obligatoriedad de la educación media superior es una medida, como muchas otras que se han tomado en materia educativa, que coloca a nuestro país en la tónica internacional ya que desde hace varios años muchos otros países han tomado esta determinación y con ello México pretende ubicarse a la par de sus socios comerciales. Sin embargo, la obligatoriedad de este nivel educativo, por sí misma, no resuelve los problemas que desde hace varias décadas viene arrastrado y sí agrega nuevas dificultades, además de profundizar las ya

² La educación Media Superior en México, informe 2010- 2011, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, 2011, p. 15.

³ La Educación Media Superior en México, Informe 2010- 2011... p. 16

existentes. Naturalmente que cualquier reforma o ley que se pronuncie en favor de elevar la escolaridad y la calidad de la educación de los mexicanos difícilmente encontrará detractores, con mayor razón cuando la opinión generalizada en la población está determinada por nociones que previamente se han ido formado en base a suposiciones de lo que es la educación media superior y que en muchas ocasiones no coinciden con la realidad.

Actualmente las instituciones que ofrecen este nivel educativo en sus distintas modalidades en nuestro país se caracterizan por una gran diversidad, tanto en el número y tamaño de las escuelas como en la matrícula que atienden, además de que todos ellos responden a regulaciones diferentes y siguen planes de estudio distintos que dependen de las instancias a las que están incorporadas. Algunos de ellos existen solamente en una entidad, pero hay otros con presencia en todo el territorio nacional; unos son centralizados y otros descentralizados, de los gobiernos estatales o del gobierno federal y están también los autónomos y privados.

Uno de los grandes problemas de la educación media superior es que el elevado crecimiento del estudiantado que se ha registrado en ésta durante los últimos cuarenta años ha creado “un sistema educativo cuyas características presentes se desconocen o no se tienen presentes en la extensión debida, ya sea porque no existe información adecuada o porque ésta es parcial y no ha sido procesada y analizada con detenimiento”.⁴ Este desconocimiento afecta a todos los aspectos relativos a la educación media superior pero tiene especial impacto en dos ámbitos relacionados con nuestro trabajo: el perfil de la formación que tienen los profesores y las formaciones que realmente poseen los alumnos de acuerdo a lo que se pretende que aprendan en la escuela.⁵

Por otra parte, debemos distinguir los tipos de formación o modelos educativos que constituyen el bachillerato, en los cuales algunos autores diferencian el bachillerato general o propedéutico, el universitario o autónomo, el bachillerato tecnológico,

⁴ Zorrilla Alcalá, Juan Fidel, “Prioridades formativas para el bachillerato mexicano. La agenda mínima”, *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIV, número especial, 2012, IISUE, México, consultado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229959007> el 15 de noviembre de 2017.

⁵ Zorrilla Alcalá, Juan Fidel, “Prioridades formativas para el bachillerato mexicano. La agenda mínima” ...

también conocido como bivalente y el Bachillerato Profesional Técnico, también conocido como educación profesional media o técnica⁶. Cabe decir que estos modelos están presentes en todo el país a través de múltiples instituciones que los ofrecen, tanto públicas como privadas.

En los controles administrativos y presupuestales de estas instituciones intervienen el gobierno federal, los gobiernos estatales, las universidades autónomas y el sector privado; así que generalmente se agrupan en seis bloques: 1) Centralizadas del Gobierno Federal, 2) Descentralizadas del Gobierno Federal, 3) Centralizadas de las Entidades Federativas, 4) Descentralizadas de las Entidades Federativas, 5) Autónomas y 6) Privadas.⁷

En este universo de instituciones existen varios subsistemas que son regulados por la SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y algunas de las direcciones generales de ésta como la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGE CyTM) y la Dirección General de Bachillerato (DGB). Es preciso mencionar que también existen algunos organismos que no están integrados en la estructura de la SEP, pero sí tiene injerencia sobre ellos: el Colegio de Bachilleres (COBACH) y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

De las opciones que ofrece el gobierno federal para cursar la educación media superior en nuestro país, que se dividen en tres categorías: 1) las centralizadas de la SEMS, 2) las desconcentradas de la SEP y las centralizadas de otras secretarías

⁶ Avitia Hernández, Antonio, *Vademécum, Bachillerato mexicano, Leyes, Normas, Acuerdos, Reglamentos, Lineamientos, Currículo, Resoluciones, Decretos e Historia del Bachillerato Mexicano*, Porrúa, México, 2004, p. 119.

⁷ Estructura y Dimensión del Subsistema de Educación Media Superior, consultado en www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/banco-de-indicadores-educativos, el 23 de septiembre de 2015.

u organismos federales;⁸ en el primero de estos grupos se ubican los tres subsistemas que abordaremos en nuestro trabajo.

La elección de las instituciones que trataremos en este estudio responde a varias causas, entre ellas podemos mencionar el hecho de que son subsistemas con presencia en todo el país, además de que, al ser organismos del gobierno federal regulados por la SEP, expresan las concepciones de este sobre la educación en general y la visión de la enseñanza de la historia en el bachillerato en particular. A lo anterior hay que agregar el hecho de que las opciones de educación media superior que ofrece el gobierno federal registran una matrícula considerable que ha presentado un notable crecimiento durante las últimas décadas.

El objetivo general que nos hemos planteado es identificar y analizar las características que ha tenido la enseñanza de la historia como asignatura en la Educación Media Superior en México. Para ello nos centraremos específicamente en tres instituciones: el Cobach como parte del bachillerato general, el Conalep como ejemplo del bachillerato profesional técnico y los CECyTE's en el caso del bachillerato tecnológico. Así, nuestros objetivos específicos son: describir y caracterizar los subsistemas que ofrecen educación media superior en México, analizar los planes de estudio de las instituciones de bachillerato general, tecnológico y profesional técnico y los programas de la materia de historia de México, examinar los cambios y las continuidades en la enseñanza de la historia en estas instituciones durante el periodo mencionado y caracterizar los modelos educativos que se han utilizado en la enseñanza de la historia en los planteles mencionados.

Para esta investigación nos hemos planteado las siguientes interrogantes: ¿Qué tipo de historia se enseña en los planteles de educación media superior? ¿Cómo se ha enseñado la historia en estas escuelas? ¿Con qué finalidad? ¿Qué formación profesional tienen los docentes que imparten historia en estos planteles? ¿Los programas de estudio de la asignatura de historia son iguales en todas las

⁸ Estructura y Dimensión del Subsistema de Educación Media Superior...

instituciones? ¿De qué manera han influido en los planes y programas de estudio de este nivel las reformas educativas? ¿Qué modelos pedagógicos han sido usados en la enseñanza de la historia en el bachillerato? ¿Qué relación existe entre la educación (enseñanza de la historia) y el ámbito político, económico y social? ¿Qué intereses y fuerzas sociales se enfrentan en las instituciones y sistemas educativos?

Algunas de las interrogantes anteriores, principalmente las referentes a la formación y actividad de los docentes de educación media superior no pudieron ser respondidas. En este punto debemos explicar que, como parte del presente trabajo, diseñamos tres encuestas diferentes para aplicarlas en algunos de los planteles de los subsistemas en estudio, como una manera de obtener información que llenara un poco el vacío que sobre la educación media superior existe. Sin embargo, las encuestas que pudimos recuperar son muy escasas pues la mayoría de los docentes encuestados no las entregaron o se negaron a responderlas, situación en la que creemos que influyó el clima de incertidumbre laboral que viven actualmente y que se ha generado a partir de la aplicación de las últimas reformas, las cuales, a pesar de ser anunciadas como educativas, plantean riesgos laborales para los profesores de este nivel.

Por otra parte, este trabajo nos permitirá tener un acercamiento a las informaciones que se conservan y se transmiten como parte de la memoria colectiva, mediante la enseñanza de la historia como asignatura en la educación media superior, cuyo control ha sido una de las máximas preocupaciones de las clases, grupos e individuos que dominan las sociedades históricas y, por lo mismo, han sido objeto de diversos mecanismos de manipulación.⁹

Consideramos importante realizar esta aproximación pues sabemos que la memoria constituye un elemento esencial de la identidad individual y social y que la memoria colectiva es un elemento fundamental de todas las sociedades pues resulta necesaria para su supervivencia y mejoramiento.¹⁰

⁹ Le Goff, Jacques, *El orden de la memoria*, Paidós, España, 1991, p. 134.

¹⁰ Le Goff, Jacques, *El orden de la memoria...* p. 181.

Sin embargo, al ser la memoria colectiva también un instrumento de poder y control ha estado sujeta a la manipulación por parte de los grupos políticos dominantes y la enseñanza de la historia, como un espacio donde se aloja, naturalmente no ha quedado a salvo de este uso y más bien ha sido una de sus principales funciones.

Por lo anterior, la importancia de realizar este estudio es que a través de él obtendremos un diagnóstico de qué, cómo y para qué se enseña historia en las escuelas públicas de educación media superior que son reguladas por el gobierno federal a través de la SEP, cuestión que reviste mayor interés debido a que son éstas las instituciones donde se educa a la mayor parte de la población escolar de nivel bachillerato y cuyas edades oscilan entre los 15 y 18 años, es decir, se trata de estudiantes que se encuentran en la antesala de la mayoría de edad y las decisiones que tomen al llegar a ésta, relacionadas con sus preferencias políticas, seguramente estará influida, en parte, por la formación que recibieron en las instituciones escolares.

La estructura del trabajo está organizada en cuatro partes, las cuales se componen de varios capítulos. En la primera de ellas hacemos un recorrido desde los orígenes de la educación preparatoria en el siglo XIX, pasando por los vaivenes que experimentó durante el siglo XX y las modificaciones, reorganización, ajustes y reformas de que ha sido objeto en los primeros años del siglo XXI, para terminar con un panorama de la situación actual que presenta la educación media superior.

La segunda parte está dedicada a abordar la historia que se ha enseñado en el Colegio de Bachilleres, tanto el de la ciudad de México y el área metropolitana como los colegios de los estados, dentro de las instituciones que ofrecen bachillerato general. En ella presentamos un panorama de la asignatura antes y después de la reforma al bachillerato general de 2003 y de la RIEMS.

Iniciamos la tercera parte con la revisión de la situación en la enseñanza de la historia en el Conalep durante la década de los noventa para posteriormente abordar los cambios que produjo la reorientación del modelo académico en 2003 y las modificaciones traídas por la RIEMS. Todo ello vinculado a los proyectos que en el ámbito mundial han promovido la educación basada en competencias ya que el

Conalep fue el primer subsistema de educación media superior que adoptó esta tendencia.

La cuarta parte está dedicada a mostrar cómo se impartió la historia en los CECyTE's al momento de su creación y las modificaciones que se registraron en el año 2004 con la reforma al bachillerato tecnológico y la introducción de la asignatura Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores, así como los cambios que se han producido a partir de la RIEMS. En este caso también abordamos la tendencia mundial de promover la alfabetización científica y tecnológica como trasfondo de los cambios curriculares y la introducción de asignaturas nuevas en detrimento de las materias que formaban parte del área histórico- social.

Presentamos un apartado final como epílogo y conclusiones en el que bosquejamos los últimos cambios que se han realizado en los planes y programas de estudios de los subsistemas en cuestión y recogemos el análisis general de los cambios ocurridos a partir de las RIEMS.

Las principales fuentes para realizar este trabajo están constituidas por distintos documentos correspondientes a cada uno de los subsistemas que abordamos, es decir, los planes de estudio de los modelos educativos, los programas de las asignaturas a las que nos enfocamos y otros materiales como guías de estudio, libros de texto, compendios fasciculares, actas de reuniones de academia y estudios de diagnóstico realizados por los propios colegios en cuestión. También hicimos uso de material bibliográfico que pudimos consultar físicamente o a través de los medios electrónicos.

Finalmente, no me queda más que expresar mi total responsabilidad sobre los contenidos del trabajo; independientemente de la orientación que me fue concedida por el asesor y de las sugerencias que oportunamente brindaron los lectores, asumo las omisiones, imprecisiones o errores que pudieran ser advertidos por los sinodales y todos los que realicen la lectura del presente.

Ciudad Hidalgo, Michoacán, noviembre de 2017.

PRIMERA PARTE

TRAYECTORIA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

CAPÍTULO 1. ORÍGENES DE LA EDUCACIÓN PREPARATORIA

Liberales y conservadores; dos ideas de nación y de ciudadanía

Si bien nos remontamos al año 1821 para rastrear los orígenes de la educación preparatoria en nuestro país, hemos de señalar que esta fecha no significó un parteaguas en la educación -como tampoco lo fue en muchos otros asuntos- y la manera en que se desarrollaba la labor educativa no se modificó al sustituir la monarquía por las diferentes autoridades que se sucedieron para regir al país durante las primeras décadas de existencia que, aunque independiente también fue inestable.¹¹ Y no es sólo que a pesar de haber conseguido la independencia, en nuestro país no se haya modificado la manera en que funcionaba la tarea educativa, también hay que hacer hincapié en que esos primeros años fueron el contexto de pugnas, tan encarnizadas como duraderas, que sirvieron para demorar el desarrollo y consolidación de nuestro sistema educativo.

No obstante lo anterior, es necesario indicar como punto de partida el año de 1821 para trazar una línea de continuidad en el desarrollo de las instituciones vinculadas con la educación preparatoria porque significa el inicio formal de nuestra independencia y debemos reconocer que, aunque no hubo cambios drásticos, sí se manifestó una fuerte preocupación por la educación que llevó a numerosas figuras y grupos a hacer propuestas y exponer proyectos que abonaron a la construcción del sistema educativo actual.

Así, a pesar de que la primera década de vida independiente estuvo llena de proyectos fallidos, estaba claro que el Estado sería la instancia supervisora y unificadora de la educación, pero esta tarea era difícil de ejecutar debido a que

¹¹ Staples, Anne, "El entusiasmo por la independencia", en Tanck de Estrada, Dorothy (Coord.), *Historia Mínima. La educación en México*, El Colegio de México, México, 2011, p. 104.

había otros asuntos que se consideraban prioritarios y también a la escasez de recursos, por lo que la lista de propuestas y acciones pendientes era larga y los logros fueron insuficientes, así que transcurrieron esos primeros diez años sin lograr cambios radicales.¹²

De hecho, durante esa década existió gran similitud entre las metas y programas educativos de los distintos grupos políticos, de manera que varios personajes, que después serían identificados como conservadores o liberales, coincidían en establecer un organismo que a nivel nacional se encargara de la educación, hacer hincapié en la importancia de la educación cívica y de la doctrina cristiana y fomentar la educación técnica de artes y oficios,¹³ entre otras cosas.

Por lo que toca a nuestro tema, la educación preparatoria ha mantenido una presencia constante en nuestro país desde la época colonial y los primeros años del México independiente como un tipo de estudios previos y necesarios para cursar una profesión, pero tuvo que transcurrir la mayor parte del siglo XIX para que poco a poco adquiriera forma y tuviera relevancia para los jóvenes que estuvieran en edad de cursarla y para las autoridades educativas.

Durante la primera parte del siglo XIX, estaban más o menos definidas la educación elemental, la secundaria y superior, pero en el caso de los estudios preparatorios, si bien estaban presentes en la organización escolar, carecían de autonomía ya que no eran considerados independientes ni de la educación secundaria ni de la superior. Fue hasta 1867 que la educación preparatoria tuvo un avance significativo en cuanto a su definición como un nivel escolar diferenciado, haciendo evidente que debería ser objeto de consideraciones específicas en relación a los rasgos concretos de la población escolar a la que se dirigía, según veremos más adelante.

Por otro lado, desde las Cortes de Cádiz se habían empezado a divulgar algunos de los términos más comunes para referirse a los niveles educativos que existían ya que se hablaba de primera, segunda y tercera enseñanza y la legislación se

¹² Staples, Anne, "El entusiasmo por la independencia" ... p. 106.

¹³ Tanck de Estrada, Dorothy, *Independencia y educación. Cultura cívica, educación indígena y literatura infantil*, El Colegio de México, México, 2013, p.297.

refería con ellos a las primeras letras, a los estudios preparatorios, de ciencias y filosofía, y a las carreras profesionales y teología respectivamente.¹⁴

Posteriormente, al término de la época virreinal, en 1821 y habiendo ya declarado México su independencia, las Cortes españolas promulgaron el Reglamento General de Instrucción Pública, documento que, a pesar de no haber tenido vigencia en México, encierra las concepciones que orientaron la política educativa hasta la guerra de Reforma, entre ellas la noción de que la enseñanza costeadada por el Estado o impartida con autorización de éste, sería pública y uniforme.¹⁵

Lo anterior fortalece la aseveración de que la educación mexicana, al consumarse la independencia del país, siguió los mismos pasos que la europea, en el sentido de que se liberó del monopolio clerical, además de que adquirió las notas de gratuita, obligatoria y uniforme y luego fue declarada nacional, integral y laica.¹⁶ Pese a esta coincidencia, es necesario señalar que los eventos no necesariamente ocurrieron en ese orden y que la idea de que existía un monopolio de la Iglesia en la educación ha sido debatida por algunos autores.

Como ya se sabe, al asumir México la independencia y hundiendo sus raíces en los intereses enfrentados a lo largo de la guerra, empezaron a tomar forma dos corrientes que comúnmente han sido identificadas como la hispanizante, que dio origen al grupo conservador, y la norteamericana, que alentó el surgimiento del grupo liberal. Desde entonces, para los liberales, la actividad del Estado debería estar restringida a la defensa, la seguridad y la educación, así que rechazaban, entre otras cosas, el control que tenía la Iglesia sobre la enseñanza.¹⁷

Indiscutible es que “Apenas conseguida la independencia se intentó utilizar la escuela para formar un nuevo tipo de ciudadano de acuerdo con las aspiraciones

¹⁴ Tanck de Estrada, Dorothy, *Independencia y educación. Cultura cívica, educación indígena y literatura infantil...* p. 298.

¹⁵ Staples, Anne, “El entusiasmo por la independencia ... p. 102.

¹⁶ Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821- 1911: la problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*, Centro de Estudios Educativos: Universidad Iberoamericana, México, 1998, p. 3.

¹⁷ Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821- 1911: la problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX...* pp. 62 y 63.

del nuevo orden político; por eso la educación pública se convirtió en uno de los puntos de controversia entre liberales y conservadores”¹⁸ y aunque la atención de ambos grupos se dirigió en primera instancia a la enseñanza básica, también advirtieron la importancia que tenían otros niveles educativos, entre ellos la educación preparatoria, haciéndola objeto de múltiples estudios, análisis, críticas, recomendaciones y reformas.

Así, muchos hombres políticamente activos tenían una fe casi ilimitada en la educación ya que esperaban que surgiera un pueblo alfabetizado, instruido en sus derechos civiles, industrioso, conscientes de sus obligaciones con la colectividad y tan comprometido con el gobierno republicano que estuviera dispuesto a defenderlo, en síntesis, esperaban el nacimiento de un nuevo ciudadano que venciera los vicios heredados de la sociedad colonial.¹⁹ De esta postura de los republicanos liberales que intentaban romper con el pasado colonial se alimentó la oposición entre los dos grupos cuyo enfrentamiento constante protagonizó la mayor parte del siglo XIX y en la cual la educación tuvo un papel central.

Por otra parte, podemos considerar como el primer antecedente que existe en el México independiente, respecto de la educación preparatoria, el Proyecto de Reglamento General de Instrucción Pública, que en diciembre de 1823 encargó al Estado el cuidado de los colegios, instituciones que eran el estadio preparatorio para el estudio de las carreras que había entonces.²⁰ Cabe señalar que en estos colegios se cursaba la enseñanza tanto secundaria como superior, de manera que la educación preparatoria no estaba claramente separada de ninguna de las dos ya que era concebida como parte de la secundaria y también requisito de la superior.

Cinco de estos colegios estaban concentrados en la capital del país: el Seminario Conciliar, San Ildefonso, San Juan de Letrán y San Gregorio, que eran dirigidos por

¹⁸ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México*, El Colegio de México, México, p. 2.

¹⁹ Staples, Anne, “Panorama educativo al comienzo de la vida independiente”, en *Ensayos sobre historia de la educación en México*, Vázquez, Josefina Zoraida, Tanck de Estrada, Dorothy, Staples, Anne y Arce Gurza, Francisco, El Colegio de México, México, 2006, pp. 102 y 103.

²⁰ Villa Lever, Lorenza, “La Educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días”, en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México VII, EDUCACIÓN*, El Colegio de México, México, 2010, p. 273.

la Iglesia, además del Colegio de Minería, que estaba en manos de profesores laicos,²¹ aunque debemos señalar que también existían otras instituciones similares en diferentes estados.²²

Como ya señalamos anteriormente, la educación en México, después de 1821, conservó en gran parte la forma que había adquirido en la Colonia; en el caso de la instrucción primaria existían las escuelas gratuitas del gobierno y las escuelas pías pero ambas debían seguir el plan de estudios establecido por los ayuntamientos, que incluían la enseñanza de la escritura, lectura, aritmética básica y doctrina cristiana, mientras que la educación media y superior eran del dominio exclusivo de la Iglesia a través de los colegios y los seminarios, cuyo currículo se inclinaba más al estudio de la religión que a la idea liberal de crear ciudadanos.²³

Si bien es cierto que en los contenidos de la educación media superior y superior durante estos primeros años prevalecían las concepciones religiosas ya que estaban dominadas por la importancia que aún se les otorgaba a las carreras medievales, la aseveración de que ambas estaban bajo el dominio exclusivo de la Iglesia habría que ser matizada en función de la presencia, aunque mínima, de otro tipo de instituciones.

²¹ Villa Lever, Lorenza, "La Educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días" ... p. 274.

²² Desde su llegada a la Nueva España, las distintas órdenes regulares se dieron a la tarea de fundar escuelas donde se dedicaron a impartir la enseñanza de primeras letras y posteriormente también colegios en los que preparaban a los jóvenes que requerían la educación propedéutica para ingresar a la universidad; en esta labor destacaron especialmente los jesuitas, pero también los franciscanos, agustinos y dominicos fueron fundadores de colegios que alcanzaron gran prestigio. Por otro lado, aunque ya existían con anterioridad instituciones de educación superior como el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, con la fundación de la Real y Pontificia Universidad de México, el clero secular logró la culminación de su obra educativa durante el virreinato, la cual expedía los grados académicos de bachillerato, licenciatura o maestrazgo y doctorado. Además, a partir del Concilio de Trento (1562- 1563), se impuso la disposición de que en cada diócesis se estableciera un seminario para la formación de sacerdotes. Así, tenemos a lo largo de la época colonial una gran variedad de instituciones de educación preparatoria, que se podía cursar también con preceptores privados, pero solamente la Universidad tenía la facultad de expedir los grados académicos, tanto a los frailes, seminaristas o seglares que desearan ingresar a los estudios mayores. También es importante señalar que todas estas instituciones se encontraban abiertas solamente para algunos sectores sociales.

²³ Zepeda, Beatriz, *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855- 1876)*, Fondo de Cultura Económica, México, 2012, p. 136 y 137.

El interés que existía en el siglo XIX por la formación de los ciudadanos se enmarcaba en el contexto de un país de reciente creación y en este asunto tanto liberales como conservadores coincidían en la necesidad de educar al pueblo para formar al ciudadano que requería la nación.²⁴ Cabe mencionar que este interés se alojó fundamentalmente en la educación básica, en la que la Compañía Lancasteriana desarrolló un importante papel a partir de 1822. A esta sociedad de beneficencia, conformada por políticos, escritores y clérigos les inquietaban tres cuestiones: “transferir el sentimiento de lealtad de la figura paterna del rey al concepto abstracto de Estado moderno; convertir a la siguiente generación de jóvenes en buenos ciudadanos, conscientes de sus obligaciones al Estado, y formar obreros calificados y responsables”.²⁵ Estos asuntos, sin embargo, eran preocupaciones que atravesaban todos los niveles educativos y constituyeron el fundamento de la aplicación de muchas leyes, incluso en la educación preparatoria, como veremos más adelante.

Por lo que vemos, tanto los liberales como los conservadores tuvieron conciencia de la importancia del doble valor de la educación, es decir, que se le veía como instrumento para el mejoramiento material del país y como modelador de ciudadanos.²⁶ Igualmente se aprecia la preocupación por crear un Estado moderno, próspero y justo que estuviera poblado por ciudadanos llenos de virtudes que lograrían adquirir gracias a su preparación en las escuelas,²⁷ objetivo en el que también coincidían ambos grupos.

Entonces, en el afán de los liberales de romper con el pasado colonial, dirigieron sus críticas al modelo de educación universitario, que consideraban anacrónico, por lo que empezaron a tomar forma otro tipo de instituciones educativas como

²⁴ Menéndez Martínez, Rosalía, “Nacionalismo y patriotismo, fundamentos para la formación de ciudadanos: los libros de texto de civismo para educación primaria, 1876- 1921”, en *Las disciplinas escolares y sus libros*, Galván Lafarga, Luz Elena y Martínez Moctezuma, Lucía (Coords.), CIESAS, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Juan Pablos Editor, México, 2010, p. 51.

²⁵ Staples, Anne, “El entusiasmo por la independencia” ... p. 105.

²⁶ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* pp. 25 y 27.

²⁷ Staples, Anne, “Panorama educativo al comienzo de la vida independiente” ... p. 103.

alternativas que enarbolaban la idea de modernidad y trataban de dejar atrás la imagen medieval que identificaba al hombre culto con el hombre de iglesia.²⁸

Por ello, durante la primera parte de este siglo el proyecto liberal entró en conflicto con la Iglesia católica al intentar establecer un nuevo orden y romper con los lazos corporativos del antiguo régimen que existían hasta entonces.²⁹ Como ya hemos mencionado, en este enfrentamiento jugaba un papel fundamental la educación ya que fue uno de los ámbitos en que con mayor ahínco los liberales trataron de introducir el largo y arduo proceso de secularización. Y a este respecto también hay que decir que, al parecer, la aspiración de recurrir a la educación formal para preparar y crear ciudadanos, que fue un sello distintivo de los liberales mexicanos, la recogieron, a su vez, de los liberales españoles,³⁰ de acuerdo a lo que coinciden en señalar varios autores.

Sin embargo, la oposición política de los gobiernos liberales y conservadores no era sustancial en lo que respecta a sistemas educativos, de manera que no acusaban mayor diferencia en los métodos y contenidos de la enseñanza, sino que “el conflicto entre tradicionalistas y liberales surgía a la hora de retirar la enseñanza religiosa del plan de estudios”.³¹ No obstante, durante varias décadas este conflicto tampoco había sido tal, ya que se mantuvo el consenso entre ambos grupos de conservar la enseñanza religiosa como una manera de alentar los principios de la incipiente identidad nacional y de lo que se consideraba el buen funcionamiento de la sociedad.

Entonces la llegada al poder del vicepresidente Valentín Gómez Farías permitió a los liberales la oportunidad de realizar la primera reforma, que consistió en tres modificaciones legislativas dentro de las cuales se encontraba la reforma educativa que se dirigió a clausurar la universidad, además de otras instituciones, y a reformar

²⁸ Rodríguez A., Ma. de los Ángeles, “Historia de la educación técnica”, consultado en biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_14.htm el 11 de marzo de 2013.

²⁹ Bautista García, Cecilia Adriana, *Las disyuntivas del Estado y de la Iglesia en la consolidación del orden liberal, México 1856- 1910*, El Colegio de México, México, 2012, p. 17.

³⁰ Zepeda, Beatriz, *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855- 1876)* ... p. 134.

³¹ Staples, Anne, “El entusiasmo por la independencia” ... p. 100.

varios establecimientos de educación superior, conforme a la tradición liberal que veía en la universidad el símbolo de todo lo retrógrado.³²

Aquí debemos mencionar que hubo cuatro conceptos de la legislación de 1833 que habían mantenido su vigencia desde el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821 y sirvieron para reglamentar la educación primaria: el establecimiento de una dirección general de educación, la creación de escuelas gratuitas, la libertad de enseñanza para los maestros particulares y la facultad del Estado de supervisar las escuelas de corporaciones eclesiásticas.³³ Disposiciones estas que también tuvieron influencia en la educación preparatoria, como se observará enseguida.

La reforma educativa de Valentín Gómez Farías en 1833 se sustentó en dos decretos que revisten importancia como el primer intento de los liberales por arrancar a la Iglesia la prerrogativa -que no el monopolio, como varios autores han insistido en llamarle-³⁴ de la educación.

Así, con el primero de ellos, después de declarar la supresión de la universidad, se estableció la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios de la Federación, la cual tendría a su cargo a partir de entonces todos los establecimientos públicos de enseñanza y todo lo relacionado con la instrucción pública pagada por el gobierno.³⁵

Con el segundo decreto se crearon en el Distrito Federal seis establecimientos de instrucción pública, el primero de los cuales era el de Estudios Preparatorios, además de los de Estudios Ideológicos y Humanidades, de Ciencias Físicas y Matemáticas, de Ciencias Médicas, de Jurisprudencia y de Ciencias Eclesiásticas,

³² Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* pp. 30 y 31.

³³ Tanck de Estrada, Dorothy, *Independencia y educación. Cultura cívica, educación indígena y literatura infantil...* p. 301.

³⁴ En "Siete innovaciones y una falacia sobre la educación elemental durante la época de la independencia", en *Independencia y educación. Cultura cívica, educación indígena y literatura infantil*, El Colegio de México, México, 2013, Dorothy Tanck de Estrada sostiene que no existía monopolio del clero sobre la educación de las clases populares, como muchos escritores y políticos han insistido en afirmarlo a partir de los escritos de José María Luis Mora sobre el gobierno de Valentín Gómez Farías. Tanck de Estrada respalda su afirmación citando varias agrupaciones que, además de la Iglesia y los maestros particulares, participaban en la labor educativa desde antes y durante las primeras décadas de la Independencia, de las cuales ofrece información detallada recabada en varios archivos.

³⁵ Villalpando Nava, José Manuel, *Historia de la Educación en México*, Ed. Porrúa, México, 2012. p. 179.

que se encargarían de educar a la juventud mexicana.³⁶ Con la fundación de estos Establecimientos se empezó a conformar la idea de una educación preparatoria como un ámbito específico separado de los otros niveles de enseñanza, aunque todavía está muy lejos la concreción de este concepto.

Importante es destacar que, de acuerdo a este decreto, en el Establecimiento de Estudios Preparatorios se pretendía impartir las cátedras de Latinidad, Lengua Mexicana, Tarasco, Otomí, Francés, Inglés, Alemán, Griego, Principios de Lógica, además de Aritmética, Álgebra y Geometría y Teología Natural, Neumatología y fundamentos filosóficos de la Religión.³⁷

Posteriormente, tras el regreso de Santa Anna a la presidencia, en julio de 1834 estas medidas fueron suspendidas y mediante una circular de la Secretaría de Relaciones, se clausuraron los establecimientos antes mencionados, cuyos alumnos, por otra parte, formaban un grupo reducido.³⁸

Sin embargo, estas disposiciones constituyeron un esfuerzo por instaurar un nuevo sistema de enseñanza y con las nuevas instituciones se trató de imponer el concepto de Establecimiento o de Instituto para contraponerlo al de Universidad, tan ligado a la Iglesia y al pasado colonial que se quería dejar atrás.

Si bien los cambios emprendidos por Gómez Farías, dirigidos a la educación media y superior, pretendían lograr la uniformidad y el control del gobierno en la educación pública, como podemos ver, el currículo de los estudios preparatorios no contenía la educación cívica, apenas la inclusión del estudio de las lenguas arriba mencionadas parecía ser un reconocimiento de cierto interés por el pasado prehispánico.³⁹

³⁶ Villalpando Nava, José Manuel, *Historia de la Educación en México...* pp. 178 y 179.

³⁷ Villalpando Nava, José Manuel, *Historia de la Educación en México...* p. 179.

³⁸ Zorrilla Alcalá, Juan F., "Un sistema nacional de educación media superior", en Martínez Espinosa, Miguel Ángel (Coord.) *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*, Fondo de Cultura Económica, México, 2015, p. 52.

³⁹ Zepeda, Beatriz, *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855- 1876)* ... p. 138.

Aunque, por un lado, con estas modificaciones se trató de avanzar en el estudio de las ciencias modernas, por el otro, al parecer, los estudios preparatorios aún eran impermeables a estos conocimientos ya que las cátedras que se establecieron fueron principalmente de lenguas y religión, siendo las matemáticas la única representante de aquellas.⁴⁰

Nueve meses únicamente duraron las reformas que, a pesar de ser derogadas, contribuyeron a la evolución de la educación en nuestro país porque varios de sus aspectos fueron incorporados tiempo después a la vida cultural.⁴¹ Así, estos cambios de breve aplicación ayudaron sin duda a dar forma a las pretensiones del grupo liberal de reformar la educación y creemos que también a la naciente conformación de la enseñanza preparatoria, que al cabo de los siglos se constituyó como educación media superior.

También podemos ver que, pese a lo efímero de las reformas mencionadas, se seguía conservando el interés por emplear la educación como un medio para lograr prosperidad y para instruir al pueblo en sus derechos y obligaciones; en adelante, bajo el gobierno centralista o federalista, la instrucción se vio como medio de avance social y como instrumento para convertir a los mexicanos en buenos ciudadanos.⁴²

Derogadas las reformas de Gómez Farías por Santa Anna, en lugar de la Dirección se nombró una Junta provisional que estaba formada por los rectores de los colegios y se encargaría de formular el plan de enseñanza del 12 de noviembre de 1834; con ello, de alguna manera se restablecía el antiguo orden pero era necesario inaugurar el régimen centralista, que se justificó con las Siete Leyes el 15 de diciembre de 1835 y así también se dejó en manos de las juntas departamentales la iniciativa de las leyes relacionadas a la educación.⁴³

En junio de 1843 el país recibía una nueva constitución centralista, las Bases Orgánicas, en la cual se mantenía como facultad de las Asambleas

⁴⁰ Zorrilla, Alcalá, Juan F., "Un sistema nacional de educación media superior" ... p. 53.

⁴¹ Staples, Anne, "El entusiasmo por la independencia" ... p. 112.

⁴² Zepeda, Beatriz, *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855- 1876)* ... p. 139.

⁴³ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* p. 31.

Departamentales la labor de fomentar la enseñanza pública y en ese mismo año el ministro de Instrucción Pública, Manuel Baranda, elaboró un ensayo de organización de la educación, según el cual ésta quedaba en manos de una Junta General Directiva de la Instrucción Pública y cuyas disposiciones establecían estudios preparatorios uniformes para las carreras profesionales, que incluían el estudio de la geografía y la cronología, es decir, la historia.⁴⁴

Así, habría que reconocer que el gobierno de Santa Anna logró reunir bajo una sola institución los asuntos relacionados con la educación en el país⁴⁵, si bien tuvieron que pasar varias décadas más para que un organismo de alcance nacional encargado de la enseñanza tomara forma.

Una de las aportaciones más originales del ministro Manuel Baranda fue la expresión de su propósito acerca de formar jóvenes inteligentes que tuvieran las nociones necesarias para conocer lo que debían ser y para que aprendieran a estudiar, es decir, proponía en el “manifiesto más radical del siglo en México: no colmar el cerebro de textos aprendidos de memoria sino aprender a ser autodidacta, poder reflexionar, tener criterio propio”.⁴⁶ Más adelante veremos que estas preocupaciones no son ajenas a la educación media superior en los inicios del siglo XXI, sino que las volvemos a encontrar, aunque ahora envueltas en palabras un tanto distintas.

El concepto de Baranda acerca de que la enseñanza debía tener una finalidad religiosa era indicativo de la ideología oficial y de hasta qué punto se conservaba el consenso en cuanto al papel que tenía la Iglesia en la sociedad ya que entonces “seguía firme la alianza entre liberales y tradicionalistas en lo que concierne al uso de la religión como factor de unidad nacional y como base del buen funcionamiento de la familia y de las relaciones de poder y de género”.⁴⁷

⁴⁴ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* pp. 32 y 33.

⁴⁵ Staples, Anne, “Panorama educativo al comienzo de la vida independiente” ... p. 112.

⁴⁶ Staples, Anne, “El entusiasmo por la independencia” ... p. 114.

⁴⁷ Staples, Anne, “El entusiasmo por la independencia” ... p. 115.

Sin embargo, con el regreso de los liberales al poder, en 1846 se restableció la Constitución de 1824 y en uno de los decretos lanzados ese mismo año se reconoció la libertad de los estados para atender la instrucción pública.⁴⁸ Luego vendría otro lapso durante el cual nuestro país tuvo que enfrentar una intervención extranjera, esta vez de los Estados Unidos, y una guerra que infligió con la derrota, la pérdida de una gran extensión de los territorios del norte.

A pesar del cúmulo de resultados funestos recogido bajo la larga e intermitente presidencia de Antonio López de Santa Anna, éste seguía siendo la figura política dominante y el único hombre en el que muchos grupos aún confiaban para dirigir el país, de manera que, pese a sus innumerables torpezas, en 1853 nuevamente volvía el régimen centralista y conservador con Santa Anna al frente.

En ese mismo año se dictó la última ley educativa que ordenaba seguir los preceptos de la Iglesia ya que durante media hora durante la mañana y la tarde los niños de las escuelas primarias debían aprender el catecismo de Jerónimo de Ripalda porque aún se consideraba el conocimiento religioso como lo más esencial para todo niño.⁴⁹

Por lo que respecta a la educación preparatoria, para diciembre de 1854 se realizó un nuevo ensayo de organización de la educación el cual establecía que la preparatoria tendría dos ciclos de tres años: el de latinidad y de humanidades y el de estudios elementales y filosofía.⁵⁰ Así, en el primero de estos ciclos se implantó la enseñanza de la historia en sus tres modalidades: historia sagrada, historia profana universal e historia nacional.⁵¹ Sin embargo, después del triunfo de la Revolución de Ayutla, este decreto fue derogado y el presidente Ignacio Comonfort estableció la libertad de enseñanza con el Estatuto Orgánico Provisional de la República Mexicana de 1856, que reconocía además como atribución del gobierno

⁴⁸ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* p. 33.

⁴⁹ Staples, Anne, "El entusiasmo por la independencia" ... p. 116.

⁵⁰ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* p. 35.

⁵¹ Sánchez Quintanar, Andrea, *Reencuentro con la historia*. Teoría y praxis de su enseñanza en México, FFL-UNAM, México, 2002, p. 141.

fomentar la enseñanza pública.⁵² Por lo anterior, sería hasta después del triunfo liberal definitivo que la historia nacional se integraría en todos los niveles de enseñanza.

La adopción del positivismo en la educación preparatoria

Con los primeros pasos dados por el gobierno en el ámbito de la instrucción pública, que se orientaron a la educación media y superior, se evidenció la importancia que le daban los liberales a este nivel educativo, sin descuidar la instrucción primaria, ya que pretendían imbuir en los mexicanos los valores que garantizaran su inserción en la república que la élite trataba de crear.⁵³

Luego de los primeros intentos, la segunda mitad del siglo XIX representó para México una etapa en la que se retomó la tarea de construcción del Estado Nacional, labor que se había visto afectada e interrumpida por los distintos eventos ocurridos en las primeras décadas de existencia independiente. En este quehacer seguía desempeñando un papel fundamental la creación y consolidación de las instituciones estatales, cuyo desarrollo igualmente había estado sujeto al vaivén de la inestabilidad que imperaba en el país.

Pero en esta segunda parte del siglo fueron surgiendo odios nuevos, igualmente violentos que los que se habían enfrentado en la lucha por la independencia y que desembocaron en la guerra de Reforma, entre dos proyectos incompatibles de nación que no permitieron acuerdo posible, por lo que el artículo tercero adquirió su carácter de educativo con la Constitución de 1857 y decretó que la enseñanza sería libre, rompiendo con la noción que había adquirido en la Constitución de 1824 acerca de que el catolicismo sería la religión oficial del Estado.⁵⁴

⁵² Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* p. 35.

⁵³ Zepeda, Beatriz, *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855- 1876)* ... p. 141 y 142.

⁵⁴ Staples, Anne, "El entusiasmo por la independencia" ... pp. 116 y 117.

Independientemente de las confusiones a que dieron lugar estas modificaciones y a la incongruencia entre lo que se planteaba en los documentos oficiales y la manera en que se seguía realizando la práctica educativa, tras el triunfo de los liberales se allanó el camino para que tomara forma la idea de que existía una moral distinta a la católica y que correspondía más a la idea de los liberales sobre la formación de los ciudadanos.

Para este momento, que es donde se ubica el nacimiento de las dos instituciones clave de nuestro tema de estudio, los liberales enfocaron sus esfuerzos en diseñar un proyecto educativo moderno que estuviera bajo la dirección del Estado, para transmitir los principios ideológicos de la enseñanza liberal.⁵⁵

Una de las instituciones a la que nos referimos es la que dio origen a la educación media superior tecnológica y que inició con la fundación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios, instancia que representaba la preocupación de los gobiernos, tanto conservadores como liberales, por promover la industrialización del país. Las instituciones técnicas de carácter oficial, así como los institutos comerciales que existieron en México durante la primera parte del siglo XIX, simbolizaron la idea de una educación moderna que promoviera la diversificación productiva del país.

La preocupación de establecer escuelas de artes y oficios había estado presente desde la legislación de 1831 y había sido una insistencia particular de Lucas Alamán, quien recalcó la importancia de establecer la escuela técnica, además de que el presidente Bustamante también revisó personalmente los documentos del Ayuntamiento de la ciudad de México sobre la escuela de artes y oficios e insistió a los regidores para que se dieran a la tarea de buscar un local para este plantel.⁵⁶

Así, la Escuela Nacional de Artes y Oficios fue protagonista de innumerables decretos que buscaron su establecimiento durante varias décadas, sin embargo, éste se logró concretar hasta el 19 de abril de 1856 y fue inaugurada en marzo de

⁵⁵ Menéndez Martínez, Rosalía, "Nacionalismo y patriotismo, fundamentos para la formación de ciudadanos: los libros de texto de civismo para educación primaria, 1876- 1921" ... p. 52.

⁵⁶ Tanck de Estrada, Dorothy, *Independencia y educación. Cultura cívica, educación indígena y literatura infantil...* p.313.

1857 en el edificio de San Jacinto⁵⁷. Esta institución estaba destinada a formar oficiales y maestros y para ello se impartían cátedras de mecánica, herrería, carpintería, entre otras.

Siendo que la Escuela Nacional de Artes y Oficios operó de manera precaria hasta 1868 y luego fue cerrada, se restableció en ese año por el presidente Juárez, asignándosele entonces el exconvento de San Lorenzo, donde permaneció hasta 1959, que como ESIME se trasladó a Zacatenco.⁵⁸

La fundación de esta institución, que además de ofrecer las primeras enseñanzas también impartía instrucción en oficios tradicionales e incorporó oficios modernos, representó una importante tradición de formación técnica en nuestro país.⁵⁹

Sin embargo, fue hasta las últimas décadas del siglo, con los gobiernos de Benito Juárez y de Porfirio Díaz que este tipo de establecimientos recibieron mayor impulso, especialmente en lo que se refiere a la apertura de estas instituciones educativas para las mujeres⁶⁰ y a las cuales nos referiremos más adelante.

En el transcurso de este siglo, la pugna entre el Estado y la Iglesia, con la lucha por el control de la educación implícita, respondía al cambio en el orden jurídico que transformó el régimen anterior, en el que la Iglesia poseía el control en la organización económica, jurídica, política y social,⁶¹ por uno nuevo en el que el Estado trató de ocupar todos esos espacios, naturalmente todo ello una vez que la disputa se resolvió a favor de los liberales.

Así, después de la derrota del partido conservador, una de las primeras medidas que tomó Benito Juárez en 1861 fue determinar que todos los asuntos relacionados

⁵⁷ Rodríguez A., Ma. de los Ángeles, "Historia de la educación técnica" ...

⁵⁸ Mendoza Ávila, Eusebio, "La educación Tecnológica en México", en Solana, Fernando, Cardiel Reyes, Raúl y Bolaños Martínez, Raúl (Coords.), *Historia de la Educación Pública en México (1876- 1976)*, Fondo de Cultura Económica, México, 2014, p. 468.

⁵⁹ Eduardo Weiss y Enrique Bernal, "Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana", en *Perfiles Educativos*, Vol. XXXV, No. 139, 2013, IISUE- UNAM, consultado el 31 de agosto de 2016 en www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2013-139-151-170

⁶⁰ La Escuela Nacional de Artes y Oficios a la que nos hemos referido era una institución para varones, pero posteriormente, en 1871, se creó también una Escuela Nacional de Artes y Oficios para señoritas.

⁶¹ Bautista García, Cecilia Adriana, *Las disyuntivas del Estado y de la Iglesia en la consolidación del orden liberal, México 1856- 1910* ... p. 387.

con la educación se tendrían que gestionar ante el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, instancia que a partir de entonces quedaría encargada de estructurar la enseñanza en el ámbito nacional y al frente de la cual se encontraba Ignacio Ramírez.⁶²

Poco después, durante ese mismo año, se emitió la Ley de Instrucción Pública que se ocupó de varios niveles de enseñanza, separando la educación primaria y secundaria y atendiendo asimismo los estudios preparatorios, que eran considerados escuelas secundarias.⁶³ Por lo que vemos, en estos momentos aún la educación preparatoria carecía de definición ya que todavía se consideraba un tipo de enseñanza que estaba implícita en la educación secundaria.

Luego de la Intervención Francesa y el paréntesis que correspondió a la vigencia del Segundo Imperio, eventos que por enésima vez obstaculizaron la continuidad del proyecto liberal en el ámbito político y necesariamente en el educativo, el Estado trató de tener mayor control sobre la educación ya que muchos liberales estaban convencidos de que había que arrancar la educación al clero y difundir ampliamente la enseñanza, tarea para la que se vivía un momento propicio pues el partido liberal no solamente resultó vencedor sino que tras la derrota de los franceses también llegó a identificarse con la defensa de la soberanía nacional.⁶⁴

Con la restauración de la República dio inicio una nueva era para México ya que la disolución del Partido Conservador y el alejamiento de la política de sus antiguos miembros, facilitó que el gobierno quedara en manos de un grupo que tenía una idea más o menos unificada sobre la nación y con los recursos del estado a su disposición, el gobierno liberal tuvo el camino libre para difundir su concepción de la nación mexicana.⁶⁵

⁶² Villalpando Nava, José Manuel, *Historia de la Educación en México...* p. 211.

⁶³ Villa Lever, Lorenza, "La Educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días" ... p. 274.

⁶⁴ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* pp. 54 y 55.

⁶⁵ Zepeda, Beatriz, *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855- 1876)* ... p. 129.

Como consecuencia de lo anterior, “A partir de la restauración de la República predominaron, tras más de 40 años de vicisitudes políticas, premisas que negaron, en definitiva, aquellas otras que dominaron la vida pública del Virreinato: la razón y la evidencia como conocimiento del mundo, la libertad individual como atributo inalienable del hombre y como medio de su propia realización, y la ley dictada por un órgano representativo de los ciudadanos como principio básico de convivencia”.⁶⁶

Así, a partir de 1867 las iniciativas del gobierno liberal le atribuyeron al Estado un papel más activo en la promoción y en la supervisión de la educación pública ya que para Juárez y su gabinete la escuela era el medio más importante para ganarse las conciencias de los mexicanos.⁶⁷

Por supuesto que estos esfuerzos eran parte de la transformación que la élite liberal promovió en su afán de modernizar la sociedad del Antiguo Régimen de la que se sentía heredera,⁶⁸ situación que no se inició entonces, sino que, como ya hemos visto, habían promovido los liberales desde hacía varias décadas atrás, sin embargo, en esta segunda mitad del siglo XIX adquirió mayor impulso por las razones anteriormente descritas.

Para realizar la tarea de gobernar un país que disponía de mayores recursos humanos, políticos y materiales que en otro momento desde su independencia, era prioritario crear una novedosa formación para un nuevo tipo de ciudadano y de dirigente, responsabilidad que estaría en manos de una institución sucedánea de los colegios cuyo currículo se basaría en las ciencias, la gramática, la literatura, las lenguas extranjeras y el dibujo y en la cual dominaría un ambiente laico.⁶⁹

Por lo anterior podemos decir que la disposición que vino a aportar un elemento fundamental para la consolidación de la educación preparatoria en nuestro sistema

⁶⁶ Zorrilla Alcalá, Juan F., “Un sistema nacional de educación media superior” ... p. 61.

⁶⁷ Zepeda Beatriz, *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855- 1876)* ... p. 147.

⁶⁸ Guerra, Francois- Xavier, *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, Fondo de Cultura Económica, México, 2012, p. 336.

⁶⁹ Zorrilla Alcalá, Juan F., “Un sistema nacional de educación media superior” ... p. 63.

educativo actual fue la Ley del 2 de diciembre de 1867, que fue confeccionada por una comisión formada a instancias del Ministro de Justicia, Antonio Martínez de Castro. Esta Ley además de determinar de manera definitiva el laicismo y establecer que la instrucción primaria debería ser obligatoria y gratuita, permitió el surgimiento de la Escuela Nacional Preparatoria y también hizo realidad uno de los más caros anhelos de los liberales radicales al suprimir la enseñanza religiosa en todas las escuelas sostenidas con fondos federales y la reemplazó por clases de moral, además incluyó el estudio de rudimentos de geografía e historia principalmente de México.⁷⁰

Entonces tocó a su fin aquella vieja alianza entre liberales y conservadores por la cual mantenían la enseñanza de la religión como un medio de estimular la precaria identidad nacional, toda vez que el partido liberal se constituyó como el vencedor en la pugna contra los conservadores, se fortaleció como el artífice del Estado moderno y se identificó como el grupo defensor de la nación cuya soberanía aún estaba en construcción.

La motivación de las disposiciones tomadas por los liberales era darle a la educación un contenido nacional, para lo cual se creó la Junta Directiva de la Instrucción Primaria y Secundaria del Distrito, instancia que estaría encargada de vigilar la instrucción pública a través de múltiples atribuciones.⁷¹

Vemos entonces cómo el trabajo del grupo liberal se concentró en consolidar un Estado poderoso que fuera capaz de sostener un proyecto de nación, para lo cual se requería modificar las estructuras políticas y económicas, así que asumían que semejante transformación de la sociedad necesitaba del vehículo que proporcionaría una educación moderna, es decir: libre, gratuita, obligatoria y uniforme.⁷²

⁷⁰ Zepeda, Beatriz, *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855- 1876)* ... p. 148.

⁷¹ Zepeda, Beatriz, *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855- 1876)* ... p. 148.

⁷² Menéndez Martínez, Rosalía, "Nacionalismo y patriotismo, fundamentos para la formación de ciudadanos: los libros de texto de civismo para educación primaria, 1876- 1921" ... p. 52.

Por ello, el plan de estudios de 1867 se convirtió en un parteaguas en la educación de nuestro país ya que por primera vez se trató de diseñar una estructura desde el nivel primario hasta el superior, con el apoyo indudable del Estado.⁷³ La Escuela Nacional Preparatoria se transformó entonces en la institución emblemática a través de la cual el gobierno liberal realizaría su tarea de difundir la ilustración en el pueblo para construir el tipo de ciudadano que consideraba adecuado a las necesidades históricas del país. Naturalmente, este era un objetivo de la educación en todos los niveles pero consideramos que en la segunda parte del siglo XIX cobró relevancia en el caso de la educación preparatoria por ser ésta la instrucción enfocada a la preparación de quienes seguirían los estudios profesionales y por lo tanto, de quienes estarían en posibilidad de asumir cargos públicos de importancia y con ello, de orientar y dirigir el destino del país, es decir, la educación preparatoria educaría al grupo selecto del que saldrían las clases dirigentes de manera uniforme y en la edad más apropiada para fijar ideas firmes”.⁷⁴

La Escuela Nacional Preparatoria fue creada para otorgar educación completa y uniforme a quienes aspiraran a seguir estudios profesionales, pero también adquirió relevancia como el intento más consolidado para afianzar el triunfo por medio de la educación.⁷⁵ No obstante cabe señalar que dentro del plan de estudios de cinco años de esta institución quedó comprendida también la enseñanza secundaria.

Así, en colaboración con el Estado, la Escuela Nacional Preparatoria mantendría los siguientes fines: 1) entender la educación como un instrumento de cohesión social ya que serviría para constituir una organización racional en la que las diferencias de la sociedad llegaran a disminuir; 2) que la educación se sostuviera en métodos más que en contenidos para consolidar las capacidades creadoras e impulsar la construcción de las estructuras cognitivas fundamentales; 3) tendría su propio plan de estudios con la finalidad de otorgar un conjunto de conocimientos

⁷³ Vargas, Enrique, *De la política educativa liberal al positivismo educativo. Análisis de un caso: La Escuela Nacional Preparatoria 1867- 1878*, Instituto Americano, Centro universitario y pedagógico, México, 1999, p. 113.

⁷⁴ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* p. 56

⁷⁵ Zepeda, Beatriz, *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855- 1876)* ... p. 150.

casi idénticos a todos los alumnos independientemente de su bachillerato, a través de un fondo común de verdades.⁷⁶

Ante la revisión de los objetivos anteriores destacan dos cuestiones: la primera de ellas es que, con la educación impartida en la ENP, las élites liberales pretendían uniformar lo más posible no solamente los conocimientos de los estudiantes, sino también sus intereses, preocupaciones y opiniones; la otra es que la educación de esta época intentaba maquillarse con aires de modernidad restando importancia a los contenidos que se enseñaban y privilegiando más bien los métodos educativos. Justo Sierra, por ejemplo, comparó el programa escolar de 1888 con el sistema lancasteriano y decía que éste se apoyaba en la memorización de temas mientras que el nuevo programa era un sistema coherente enfocado en el desarrollo de las facultades humanas, el cual se basaba en teorías populares en otros países que habían sido adoptadas en México por algunos pedagogos positivistas como Manuel Flores, Enrique Rébsamen, Enrique Laubscher y Carlos Carrillo.⁷⁷ En estos momentos encontramos que sigue estando presente la preocupación de los liberales por diferenciar la educación por ellos impulsada de la de sus predecesores, así, la memorización se asociaba con la importancia que el sistema lancasteriano le otorgaba a los contenidos pero el programa positivista se consideraba innovador porque ponía énfasis en los métodos que ayudarían a desarrollar las capacidades humanas, aunque detrás de ello había un interés por formar personas laboriosas, obedientes y defensoras de su país.

Así, el plan de estudios positivista de la ENP influyó ampliamente en la pedagogía que se aplicó en la escuela primaria y cuyo programa fue planeado para brindar al estudiante una comprensión científica del universo y la habilidad para manipular el medio ambiente, para desarrollar hábitos de autolimitación, altruismo, disciplina y uso del tiempo, todo ello con la finalidad de fomentar la iniciativa, el orden y la armonía en las tareas que desempeñarían en la sociedad.⁷⁸ Según veremos más

⁷⁶ Vargas, Enrique, *De la política educativa liberal al positivismo educativo. Análisis de un caso: La Escuela Nacional Preparatoria 1867- 1878...* pp. 93 y 94.

⁷⁷ Vaughan, Mary Kay, *Estado, clases sociales y educación en México*, T. I. Fondo de Cultura Económica, SEP/80, México, 1982, p. 48.

⁷⁸ Vaughan, Mary Kay, *Estado, clases sociales y educación en México...* p. 49.

adelante, el programa positivista sería luego impugnado en varias ocasiones y con distintos argumentos, sin embargo significó un avance importante en su momento.

La Escuela Nacional Preparatoria inició sus labores el 3 de febrero de 1868 en el edificio que anteriormente ocupaba el Colegio de San Ildefonso y como es sabido, tuvo como filosofía orientadora el positivismo, encarnado en Gabino Barreda, quien fue nombrado director de la institución por el presidente Juárez, primero de manera interina y luego de forma definitiva.

Gabino Barreda había escuchado en Francia las disertaciones sobre filosofía positivista del propio Augusto Comte y fuertemente influido por esta circunstancia, como director de la Escuela Nacional Preparatoria concibió y valoró cada una de las asignaturas del plan de estudios; así, colocó en el centro de la enseñanza a las ciencias abstractas, dispuestas en un orden que permitía entender cada una de ellas cursando la anterior y le otorgó un papel protagónico al método inductivo y a la experimentación, todo ello con el objetivo de formar ciudadanos capaces de iniciar los estudios de una carrera profesional superior.⁷⁹ Podría considerarse que el enfoque positivista otorgado por Barreda a la educación preparatoria, y secundaria, se mantuvo hasta mediados de la década de los veinte, a pesar de que hubo varios intentos por modificar esa orientación.

Barreda atribuía a la educación el carácter de herramienta de construcción nacional y buscaba asegurar el orden social al proporcionar el mismo conocimiento general y enciclopédico fundamentado en la ciencia a todos los que deseaban cursar los estudios profesionales y con ello uniformar las opiniones y moldearlas de modo que fueran compatibles con el liberalismo y el republicanismo.⁸⁰

Para Barreda, la educación era el único remedio que permitiría combatir la ignorancia, el mayor obstáculo del país para su engrandecimiento, pero para ello no era suficiente que el gobierno expidiera leyes sino creía “preciso que haya un fondo común de verdades de que todos partamos más o menos deliberadamente, pero de

⁷⁹ Villalpando Nava, José Manuel, *Historia de la Educación en México...* pp. 221- 223.

⁸⁰ Zepeda, Beatriz, *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855- 1876)* ... p. 151.

una manera constante”,⁸¹ expresión en la cual podemos advertir la relevancia que le otorgaba Barreda a la existencia de ese fondo común de verdades como un medio de uniformar las opiniones de los estudiantes.

Dentro del plantel de la Escuela Nacional preparatoria existían cuatro bachilleratos: 1) Abogados, 2) Agricultores y veterinarios, 3) Médicos y farmacéuticos, 4) Ingenieros, arquitectos, ensayadores y beneficiadores de metales; los primeros tres bachilleratos tenían una duración de cinco años mientras que el último duraba cuatro años y para todos ellos existía un tronco común durante el primer año.⁸²

Un grupo de 21 materias de fondo común era a las que se referían como el fondo común de verdades y se impartían a los alumnos de todos los bachilleratos en el transcurso de sus estudios. Este fondo estaba compuesto de: Aritmética, Álgebra, Gramática Española, Geometría, y Francés, en primer año; Trigonometría, Inglés y Raíces Griegas en segundo; Física, Geografía, e Inglés II en tercero; Química, Historia, Cronología y Teneduría de Libros en cuarto y finalmente en el quinto año Historia Natural, Moral, Gramática General, Lógica, Ideología y Literatura, las cuales constituían el 84% del plan de estudios, mientras que el 16% restante eran cuatro materias que correspondían a la especialización.⁸³

Cabe advertir la trascendencia que ha tenido este fondo común de materias ya que en la actualidad siguen existiendo más o menos cinco áreas distinguibles en todos los planes de estudio de las escuelas de educación media superior: ciencias exactas, naturales, lengua y literatura, humanidades y materias de oficios o enfocadas a las especialidades laborales.

A pesar de la preocupación de Barreda en el sentido de que existía una anarquía intelectual que solamente terminaría cuando se estableciera una educación media superior igual para todos, esa fue una meta que no se pudo alcanzar y hasta el

⁸¹ Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821- 1911: la problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX* ... p. 67.

⁸² Vargas, Enrique, *De la política educativa liberal al positivismo educativo. Análisis de un caso: La Escuela Nacional Preparatoria 1867- 1878...* pp. 102 y 103.

⁸³ Vargas, Enrique, *De la política educativa liberal al positivismo educativo. Análisis de un caso: La Escuela Nacional Preparatoria 1867- 1878...* pp. 102 y 103.

momento actual siguen existiendo rastros de esta concepción entre las autoridades educativas que aún aspiran a lograr cierta uniformidad, tanto que en esa dirección se han orientado las reformas que se han implementado en la educación media superior en las últimas décadas, sin que aún hayan logrado rendir frutos plenamente satisfactorios.

Lo anterior se evidenciaba en la importancia que le otorgaba Barreda al hecho de tener sólo una escuela preparatoria en la que se congregaran los estudiantes de todo el país, proyecto que contemplaba la homogenización e integración intelectual pero también racial.⁸⁴

Todavía la idea de lograr uniformidad en la educación media superior es debatible puesto que detrás de esta concepción generalmente han existido tendencias de integración nacional impuestas desde el Estado en detrimento de las diferencias regionales que no son consideradas. Además, también hay que decir que, si bien las últimas reformas educativas en este nivel se han orientado a lograr cierta uniformidad, ésta ya no significa que todos los estudiantes deban recibir exactamente la misma educación media superior y que su objetivo sea uniformar las opiniones de los estudiantes, según veremos más adelante cuando hablemos de las particularidades de las reformas.

Volviendo al tema del plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, hemos de señalar que, al parecer, se pretendía abarcar el conocimiento de todo cuanto existía hasta ese momento, en un intento de colocar a México en la misma dinámica que los países europeos. En ese sentido podía ser visto como un intento de saber enciclopédico, o una educación que pretendía ser integral, pero que al final de cuentas intentaba retomar todo de todas las ciencias, contrario a la tendencia escolástica que privaba anteriormente y según la cual el conjunto de materias era reducido.⁸⁵

⁸⁴ Zepeda, Beatriz, *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855- 1876)* ... p. 152.

⁸⁵ La escolástica, como método de enseñanza, se basaba en la lectura de textos de autores medievales, por lo cual las cátedras que se impartían recibían el nombre de lecciones. La finalidad de las cátedras era exponer la doctrina de esos autores, pero debido a la imposibilidad de que en el tiempo que duraban los estudios los

Si bien Barreda sustituyó la escolástica por el método científico, le imprimió al conocimiento una visión enciclopédica de las ciencias y una base común de verdades; a juicio de algunos autores no se le daba suficiente atención a la educación moral, los estudios humanísticos y la filosofía y en ese sentido hicieron críticas al plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria.⁸⁶

No obstante, cabe señalar que las críticas de las que fue blanco la Escuela Nacional Preparatoria, ya que se cuestionó desde el número de materias del plan de estudios y su contenido hasta la libertad de comportamiento que exhibían los estudiantes dentro de las instalaciones del plantel, fueron inevitables toda vez que el país entero aún vivía momentos de tensión entre distintos grupos. Así, la polémica en la que se vio envuelta la ENP formaba parte de la pugna que mantenían liberales y positivistas, incluso debemos considerar que dentro del partido liberal existían sectores muy radicales y otros más moderados y todos ellos examinaban a la nueva institución bajo la postura ideológica que ostentaban.

Las críticas a la ENP expresaban además el asombro de sus detractores debido a la gran diferencia que existía entre la educación que se impartía en esta institución, que hacía énfasis en las matemáticas y las ciencias experimentales, y la que se había otorgado en los colegios coloniales, donde se preparaba a los estudiantes para los estudios en una universidad de índole escolástica y religiosa que se resistía a la modernización, mientras en la ENP se preparaba en las profesiones liberales.⁸⁷

A pesar de las críticas, llama la atención el hecho de que el área de Humanidades era la que mayor porcentaje de materias cubría, es decir el 28%, con un total de siete asignaturas del plan de estudios: Geografía, Cronología, Lógica, Historia, Ideología, Moral e Historia de la Metafísica.⁸⁸ Señalamos esto debido a que nuestro

jóvenes alcanzaran a leer la extensa obra de los mismos, para su estudio a menudo se recurría a resúmenes o manuales y a comentaristas aceptados, de manera que para cada una de las cátedras existía un texto aprobado para su uso y en él se basaba la enseñanza de cada asignatura.

⁸⁶ Villa Lever, Lorenza, "La Educación media superior: su construcción social desde el México Independiente hasta nuestros días" ...p. 276.

⁸⁷ Zorrilla Alcalá, Juan F., "Un sistema nacional de educación media superior" ... p. 65.

⁸⁸ Vargas, Enrique, *De la política educativa liberal al positivismo educativo. Análisis de un caso: La Escuela Nacional Preparatoria 1867- 1878* ... pp. 108 y 109.

estudio pretende analizar la existencia y permanencia de la asignatura de Historia en la educación media superior y encontramos que desde el establecimiento y consolidación de los gobiernos liberales la enseñanza de la historia fue una preocupación constante, debido a que la consideraban un vehículo fundamental para inculcar en la juventud mexicana los valores defendidos por la ideología liberal y el desarrollo particular de la sociedad que formaba parte de su propio imaginario.

No obstante, también debemos señalar que, aunque desde los inicios de la ENP, la historia nacional aparecía como asignatura obligatoria, al parecer, no siempre se mantuvo así, sino que fue hasta 1907 cuando quedó establecida como tal debido a la persistencia de Justo Sierra.⁸⁹

Por otra parte, la ENP se convirtió en la institución más prestigiada e importante del país y así mismo fue la más atacada, con mayor razón considerando que fue un medio de propaganda positivista a pesar de las concesiones que hizo como incluir la enseñanza de la historia de la metafísica.⁹⁰

Con la interesante aplicación que hizo Barreda del positivismo a la circunstancia mexicana, la educación media adquirió un sello nacional y también ayudó a que finalmente se desplazara la enseñanza religiosa que por tanto tiempo había resistido los intentos reformistas.⁹¹

Posteriormente, bajo el gobierno de Sebastián Lerdo de Tejada se incorporaron a la Constitución las Leyes de Reforma por medio de las Adiciones y Reformas de 1873 y luego la Ley Orgánica de la Reforma de 1874 permitieron prohibir expresamente la enseñanza de la religión y la práctica de cualquier culto en todas las escuelas tanto de la federación como de los estados y municipios, así la consolidación del laicismo significó la independencia de cualquier sistema de

⁸⁹ Sánchez Quintanar, Andrea, *Reencuentro con la historia*. Teoría y praxis de su enseñanza en México... p. 146.

⁹⁰ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* p. 57.

⁹¹ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* p. 58.

valores distinto del que surgía de la voluntad general y permitió trasladar la lealtad de los ciudadanos a la nación.⁹²

La educación preparatoria presentaba en este momento, 1877, la doble particularidad de ser al mismo tiempo un elemento que certificaba los conocimientos adquiridos y la llave de entrada a los estudios superiores, aunque en los últimos años de la gestión de Barreda, el plan de estudios dejó de ser de cultura básica y se fue convirtiendo poco a poco en un plan cada vez más orientado a las profesiones.⁹³

Durante el gobierno de Porfirio Díaz hubo tres ministros de Justicia e Instrucción Pública: Ignacio Ramírez, Protasio Tagle y Ezequiel Montes, quienes estuvieron muy limitados para llevar a la práctica sus tareas, sin embargo, los liberales continuaban con su idea de extender la educación, reformar la enseñanza y transmitir las leyes y la historia patria para formar mejores ciudadanos.⁹⁴

Así, en el gobierno de Porfirio Díaz, conseguido el orden, el progreso se convirtió en la clave del régimen y para llegar a él la élite liberal reforzó el instrumento de su poder, es decir, expandió el Estado en todas las esferas, incluyendo el ámbito de la educación y provocando con ello un crecimiento de los grupos sociales que eran sus servidores.⁹⁵

También en el transcurso de las décadas de 1870 y 1880 se vivió en México una preocupación generalizada por mejorar todos los aspectos de la educación, principalmente los métodos de enseñanza, y como consecuencia de ello tuvieron lugar numerosos foros de discusión y reformas de importancia que abonaron en la evolución de nuestro sistema educativo.

Es preciso señalar que este contexto no era privativo de la educación, toda vez que el Porfiriato fue un periodo en el cual se trató de llevar a México por el camino de la

⁹² Zepeda, Beatriz, *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855- 1876)* ... p. 154 y 155.

⁹³ Villa Lever, Lorenza, "La Educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días" ... p. 276.

⁹⁴ Vázquez, Josefina, *Nacionalismo y educación en México*... p. 62.

⁹⁵ Guerra, Francois- Xavier, *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*.... p. 336.

modernización material, a través del establecimiento de un sistema económico, reforzado por un gobierno centralizado y autoritario, y de la adopción de ideas que estaban en boga en los países que se consideraban más avanzados, como Francia. Así, el ámbito educativo también se benefició del desarrollo económico que experimentó el país durante el Porfiriato y participó del entusiasmo por la modernización de las instituciones, los métodos de enseñanza, los planes de estudio, los programas y libros de texto. Todos estos cambios formaron parte de un proceso en el que la educación transmitió el modelo cultural de la modernidad a los mexicanos, cuestión que dio inicio precisamente en los años del Porfiriato.⁹⁶

Luego de que al cabo del primer periodo de Porfirio Díaz se lograra la pacificación del país, el lapso que abarca desde 1880 a la Revolución fue uno de los periodos de mayor crecimiento en el aspecto económico y también poblacional, aunque como han señalado varios autores, este crecimiento fue desigual y algunas zonas del país fueron más favorecidas que otras, además de que la población sufrió las consecuencias negativas del progreso y los contrastes se acentuaron.⁹⁷

En el tema que nos ocupa, para el año de 1885 se publicó un dictamen que confirmó el doble carácter de la Escuela Preparatoria, es decir, servir de preparación para las escuelas profesionales y funcionar como secundaria superior, además de que se insistió en su uniformidad para todas las carreras.⁹⁸

La perseguida modernidad en el largo régimen de Porfirio Díaz promovió nuevas carreras y profesiones; naturalmente los campos científico y tecnológico se ampliaron, pero tanto los estados como el gobierno federal no se preocupaban de mantener escuelas profesionales, ya que, al parecer, la tendencia educativa durante estos años no era humanística sino técnica.⁹⁹

⁹⁶ Guerra, Francois- Xavier, *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*.... p. 337.

⁹⁷ Loyo, Engracia y Staples, Anne, "Fin del siglo y de un régimen", en *Historia Mínima. La educación en México*... pp. 127 y 128.

⁹⁸ Villa Lever, Lorenza, "La Educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días" ... p. 278.

⁹⁹ Loyo, Engracia y Staples, Anne, "Fin del siglo y de un régimen" ... p. 145.

Aquí debemos señalar que la ENP y la educación técnica mexicana fueron influidas por la concepción politécnica de la ciencia y la técnica y por su modelo curricular, provocando con ello que desde sus orígenes se privilegiara la teoría por encima de la práctica, a pesar de que hubo frecuentes intentos de revertir esa situación.¹⁰⁰ Más adelante hablaremos un poco más sobre esta cuestión de la supremacía que ha tenido la enseñanza teórica en nuestro país y en la educación preparatoria, así como de los múltiples intentos de desplazarla.

Por lo pronto, nos referiremos a otra institución de gran importancia para la actual enseñanza media superior tecnológica, que es la Escuela Nacional de Artes y Oficios. Al parecer, ésta no era la única que existía dedicada a impartir ese tipo de educación ya que con anterioridad se habían establecido varias escuelas técnicas o industriales de carácter privado,¹⁰¹ pero fue con la Escuela Nacional de Artes y Oficios que el Estado liberal se adjudicó la tarea de preparar a las juventudes mexicanas para el desempeño de un oficio. A pesar de que ésta había sido una preocupación compartida desde años atrás también por el grupo conservador, el grupo liberal y posteriormente el gobierno de Porfirio Díaz tomaron en sus manos la tarea de promover la modernización material del país y dentro de esta tarea jugaba un papel primordial la educación técnica.

Además de funcionar junto con la Escuela de Agricultura, a la de Artes y Oficios se le añadió posteriormente la Escuela Práctica de Maquinistas, hecho que junto a otras acciones encaminaron a esta institución a un nivel superior de enseñanza que la llevó posteriormente a funcionar bajo la égida del Instituto Politécnico Nacional.¹⁰²

Cabe mencionar que, a pesar de que la enseñanza técnica es de larga tradición en nuestro país pues ha estado presente desde la época colonial y aún desde el periodo prehispánico¹⁰³, todavía durante el Porfiriato se le consideraba “especial” ya

¹⁰⁰ Eduardo Weiss y Enrique Bernal, “Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana” ...

¹⁰¹ Rodríguez A., Ma. de los Ángeles, “Historia de la educación técnica” ...

¹⁰² Rodríguez A., Ma. de los Ángeles, “Historia de la educación técnica” ...

¹⁰³ Mientras que en la época prehispánica, la transmisión del saber artesanal es muy probable que haya ocurrido en los talleres familiares, donde los aprendices eran los hijos y los nietos, durante la época colonial, los frailes se dieron a la tarea de instruir a los indios en diversas técnicas de trabajo, para lo cual establecieron talleres en sus conventos, algunos de los cuales se convirtieron en verdaderas escuelas de artes y oficios. Sin

que preparaba en oficios y no otorgaba una formación profesional, por lo cual requería la primaria inferior y superior pero no estudios preparatorios de nivel medio superior.¹⁰⁴

Así, durante las últimas décadas del siglo XIX se fundaron diversas escuelas de enseñanza de oficios, comerciales y de industrias domésticas, algunas para varones y otras para mujeres, pero todavía tuvieron que transcurrir las primeras décadas del siglo XX para que se empezara a asociar la palabra tecnológica a la educación preparatoria.

Por otro lado, cabe señalar la influencia determinante que ejerció la primera Escuela Politécnica Nacional de Francia en las escuelas técnicas de todo el mundo, cuyo fundador, Gaspar Monge, acorde a los postulados de la época, planteaba que, al conocimiento técnico, en su calidad de conocimiento público y transparente derivado de la ciencia, le correspondía sustituir los saberes artesanales.¹⁰⁵

De acuerdo a este planteamiento, las matemáticas y la física constituyen la base de las diversas técnicas y por ello se propuso un modelo curricular común para la enseñanza de las diferentes formaciones técnicas que va de lo básico común a lo especializado, es decir, empieza con las matemáticas y la física para después llegar a las ciencias específicas.¹⁰⁶ Esta concepción se adoptó en las escuelas técnicas de todos los niveles en nuestro país y sigue presente particularmente en la educación media superior tecnológica, como podremos ver en capítulos posteriores de este trabajo.

Regresando al proceso de secularización que realizaron los liberales, éste entró en una fase de concertación ya que Porfirio Díaz se vio empujado a acercarse a la

embargo, la enseñanza de oficios no se redujo a los conventos, ya que los artesanos españoles, a pesar de su renuencia inicial, aceptaron recibir aprendices, llegando incluso a formar oficiales y a examinar maestros. La edad habitual para iniciar el aprendizaje era los diez años, el cual regularmente duraba cuatro años y a pesar de la existencia de contratos que establecían las condiciones a las que se deberían ajustar, a menudo los aprendices eran víctimas de abusos por parte de los artesanos. Escalante Gonzalbo, Pablo, "La etapa indígena" y Gonzalbo Aizpuru, Pilar, "El virreinato y el nuevo orden", en Tanck de Estrada, Dorothy (Coord.), *Historia Mínima. La educación en México...* pp. 13- 35 y 36- 66.

¹⁰⁴ Rodríguez A., Ma. de los Ángeles, "Historia de la educación técnica" ...

¹⁰⁵ Eduardo Weiss y Enrique Bernal, "Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana" ...

¹⁰⁶ Eduardo Weiss y Enrique Bernal, "Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana" ...

Iglesia y obtener su apoyo a cambio de algunas concesiones en un intento por darle estabilidad a la política interna de México y otorgarle credibilidad a su gobierno ante el exterior.¹⁰⁷ Por supuesto que esta estabilidad relativa lograda en el país durante el Porfiriato permitió que en el ámbito de la educación ocurrieran acciones trascendentales respecto al tema que nos ocupa.

Por ejemplo, entre 1884 y 1889, para la publicación de la obra *México a través de los siglos*, se convocó a varios intelectuales destacados de esa época, quienes construyeron y difundieron la primera visión de conjunto de la historia nacional bajo la coordinación de Vicente Riva Palacio.¹⁰⁸ Este hecho resulta relevante porque, a partir de esta obra se estableció una mayor homogeneidad en los manuales escolares, lo que, junto con la elaboración de los libros de textos de historia de Justo Sierra, que se tomó como modelo, “contribuyó a lograr una mayor uniformidad en estos estudios en toda la República, con la aspiración de otorgar la misma formación a todos los niños mexicanos, para hacer de ellos ciudadanos cumplidos, que respondieran a los mismo ideales”.¹⁰⁹

Más tarde, los Congresos Nacionales de Instrucción de 1889 y 1891, aunque en realidad fueron un solo congreso, marcan un momento importante en la historia de la educación en nuestro país durante el gobierno de Porfirio Díaz. Todos los intentos, planes y leyes anteriores a este evento quedaron reducidos a las localidades o al Distrito Federal y territorios, pero para el momento en que se celebraron los congresos de instrucción, el ministro Joaquín Baranda se había dado cuenta de que tenía que procurarse el desarrollo de la educación en toda la República, así como la unificación de los sistemas de instrucción pública en los estados.¹¹⁰

¹⁰⁷ Bautista García, Cecilia Adriana, *Las disyuntivas del Estado y de la Iglesia en la consolidación del orden liberal, México 1856- 1910 ...* p. 21.

¹⁰⁸ Sánchez Quintanar, Andrea, *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México...* p. 144.

¹⁰⁹ Sánchez Quintanar, Andrea, *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México...* p. 145.

¹¹⁰ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* p. 93.

Para este evento se lanzó la convocatoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda, a los gobernadores, ante la cual éstos respondieron de manera entusiasta nombrando a sus delegados, quienes habrían de discutir los puntos planteados inicialmente por el ministro; fue inaugurado por Porfirio Díaz el primero de diciembre de 1889 y para su realización se formó una mesa directiva cuyo presidente honorario era el propio Baranda, además de Justo Sierra, presidente; Enrique C. Rébsamen, vicepresidente; Luis E. Ruiz, secretario y Manuel Cervantes Imaz, prosecretario.¹¹¹

Durante las discusiones del Segundo Congreso de Instrucción se debatió el hecho de que la Escuela Nacional Preparatoria conservara el método científico y el plan de estudios comteano y se sugirió fortalecer la identidad nacional y el estudio de las humanidades, por lo que posteriormente se decidió modificar el sentido original de esta institución y quitarle la orientación positivista.¹¹²

Respecto a la educación preparatoria, el congreso llegó a la conclusión de que este nivel de educación debía ser uniforme para todas las carreras en toda la República, que debería durar seis años y que los estudios que se impartieran dentro de ella tendrían que iniciar con las matemáticas y concluir con la lógica.¹¹³ Asimismo, se especificaban las carreras que requerían como antecedente necesario los estudios preparatorios.

Los cambios y ajustes que se hicieron en el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria consistieron en aumentar a seis las horas por semana de las clases de historia patria y suprimir el estudio de la Metafísica, estableciendo una estricta seriación de las materias según la estructura comteana.¹¹⁴

Después de la clausura del congreso se decretó la ley reglamentaria de la instrucción obligatoria del D.F. y territorios de Tepic y Baja California que, aunque se refería a la instrucción primaria elemental, se remitió a todos los gobernadores

¹¹¹ Villalpando Nava, José Manuel, *Historia de la Educación en México...* pp. 268 y 269.

¹¹² Loyo, Engracia y Staples, Anne, "Fin del siglo y de un régimen" ... p. 147.

¹¹³ Villalpando Nava, José Manuel, *Historia de la Educación en México...* p. 274.

¹¹⁴ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* pp. 95 y 96.

conminándolos a aplicarla en sus estados con el fin de uniformar la enseñanza en toda la República, pretensión que ya tendía a una centralización educativa ya que ésta era el único medio para conseguir la unidad nacional, según los educadores de este tiempo.¹¹⁵

También como resultado de este congreso se expidió un decreto, con fecha del 9 de mayo de 1896, para realizar las reformas necesarias en varios niveles con el objetivo de ajustar todas las tareas que se pretendían realizar en el ámbito educativo a una nueva visión y hacerlas llegar a las entidades para tratar de unificar los sistemas existentes.¹¹⁶

Después de los cambios realizados en la educación primaria, que comprendía cuatro años de elemental y dos de superior, además de modificar también la educación normal, la reforma correspondiente al nivel de educación preparatoria, que era la continuación de la primaria superior, estuvo a cargo de Ezequiel A. Chávez, la cual conservó la escolaridad de cinco años pero su formación intelectual no se apartó del todo de la concepción positivista aunque trató de ser complementada,¹¹⁷ como veremos enseguida.

De acuerdo al plan de Chávez se mantuvo una serie de materias que conservaban el espíritu comteano y otra que contenía las materias humanísticas; este plan era uniforme para todas las carreras y se amplió la enseñanza de la historia ya que dos semestres se cursaba historia general y uno más historia patria.¹¹⁸ Con esta modificación, si anteriormente esta asignatura comprendía un solo curso, a partir de entonces se cursaría Historia antigua y medieval, Historia moderna y contemporánea e Historia patria.

Precisamente esta reforma trajo como novedad la distribución de los estudios en semestres escolares, además de darle una mayor relevancia a las humanidades,¹¹⁹

¹¹⁵ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* p. 96 y 97.

¹¹⁶ Villalpando Nava, José Manuel, *Historia de la Educación en México...* pp. 274 y 275.

¹¹⁷ Villalpando Nava, José Manuel, *Historia de la Educación en México...* p. 275.

¹¹⁸ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* p. 97.

¹¹⁹ Hernández Cadenas, Nonoatzin, "Los estudios de bachillerato en México, una propuesta positivista" en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, abril 2012, consultado en www.eumed.net/rev/ccss/20/ el día 26 de marzo de 2013.

cambios que, junto con la reducción de un año, eran modificaciones que no afectaban de manera sustancial la propuesta de Gabino Barreda.

También cabe mencionar que entre las ciencias que se incluían en el nuevo plan de estudios, se encontraba la Moral e Instrucción Cívica, que se abordaban a través de la vida de los grandes hombres¹²⁰. El estudio de estos personajes se hacía mediante una serie de conferencias obligatorias que constituían un curso semestral y en cada uno de los semestres sucesivamente se abordaban las cualidades morales de filántropos y patriotas relacionados con distintas materias.¹²¹

Así, la educación física, intelectual y moral de los alumnos y la uniformidad de la enseñanza preparatoria se lograría mediante cuatro grupos de materias: la seriación comteana, que los capacitaría para razonar correctamente: la geografía y la historia, que les daría una idea sintética del universo y la civilización; lengua y literatura les otorgaría los medios para comunicarse y las conferencias que les ayudarían a fortalecer sus cualidades morales.¹²²

Al contener la educación preparatoria la decisiva orientación que le imprimieron los liberales en el poder, principalmente en el uso de la historia para formar un tipo de ciudadano, vemos que en la ENP estaba incluido el culto a los héroes y la enseñanza de la historia patria que contenía las correspondientes reverencias a Juárez.¹²³

Ya para fines del siglo XIX, México se proclamó como un país moderno, civilizado y progresista, etiquetas que trató de compartir también la educación¹²⁴ y que de alguna manera sí era real ya que la fisonomía del país había cambiado paulatinamente a lo largo del gobierno de Díaz, aunque sabemos que este cambio se hizo evidente principalmente en las ciudades.

¹²⁰ Villalpando Nava, José Manuel, *Historia de la Educación en México...* p. 276.

¹²¹ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* pp. 97 y 98.

¹²² Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* p. 98.

¹²³ Zorrilla Alcalá, Juan F., "Un sistema nacional de educación media superior" ... pp. 68 y 69.

¹²⁴ Loyo, Engracia y Staples, Anne, "Fin del siglo y de un régimen" ... p. 128.

Del gobierno de Porfirio Díaz destaca la fundación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios para mujeres en 1871, institución que abrió la posibilidad de acceder a la educación, más allá de la enseñanza elemental y para un número mayor, a las personas del sexo femenino. Asimismo, en este periodo se impulsó el establecimiento de escuelas de este tipo en varios estados, de manera que para 1900 existían en ciudades como Pachuca, Aguascalientes, Campeche, Toluca, Saltillo, Morelia, San Luis Potosí y Guadalajara.¹²⁵

Para estos momentos, a fines del siglo XIX, existían en México 77 planteles que ofrecían el bachillerato clásico, mientras que solamente había 16 instituciones que ofrecían educación técnica, industrial o comercial;¹²⁶ así, de manera general, podemos decir que además de ser el primero que surgió formalmente, en esta época aún se consideraba como único al bachillerato que actualmente se conoce como general o propedéutico, ya que todavía tendrían que transcurrir algunas décadas para que la educación preparatoria se vinculara con la enseñanza técnica.

Paso importante en el desarrollo de nuestro sistema educativo fue el hecho de que el sucesor de Baranda, Justino Fernández, ministro de Justicia e Instrucción Pública de 1901 a 1905, presentó una iniciativa para que se crearan dos oficialías mayores que más tarde se convirtieron en subsecretarías para que una de ellas se hiciera cargo de la justicia y la otra de la instrucción.¹²⁷

Al frente de la Subsecretaría de Instrucción Pública quedó precisamente Justo Sierra, quien seguía reiterando que la escuela debía ser educativa y la instrucción era sólo uno de sus elementos.¹²⁸ En su amplia concepción sobre el tema, Sierra entendía la labor educativa como un medio de integración nacional; ya desde 1892 había dicho que la escuela era la salvación de la personalidad nacional y por eso hacía énfasis en que debía ser fundamentalmente educativa y no sólo instructiva.¹²⁹

¹²⁵ Rodríguez A., Ma. de los Ángeles, "Historia de la educación técnica" ...

¹²⁶ Argüelles, Antonio, "El Colegio de Educación Profesional Técnica", en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México VII*, EDUCACIÓN, México, Colmex, 2010, p. 339.

¹²⁷ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* p. 98.

¹²⁸ Loyo, Engracia y Staples, Anne, "Fin del siglo y de un régimen" ... p. 139.

¹²⁹ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* p. 100.

Mayor impulso recibió la educación cuando el 16 de mayo de 1905 fue creada la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, hecho que permitió que este ramo adquiriera la importancia y autonomía que necesitaba además de que se cumplió con un viejo anhelo de Justo Sierra.¹³⁰ Esto permitió que la nueva secretaría tuviera mayores recursos, libertad de acción y hacía énfasis en su papel, además de que significaba un reconocimiento oficial de la relevancia del problema educativo.¹³¹ Naturalmente Sierra fue designado como titular de la secretaría, encargo que cumplió de 1905 a 1911.

Por otro lado, las reformas de Ezequiel A. Chávez fueron modificadas en 1901 debido a que la educación en la ENP se extendió a seis años, pero posteriormente, en 1907 se regresó al ciclo de cinco años, estando Justo Sierra en la Secretaría de Instrucción Pública.¹³²

La Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes incluyó a partir de 1907 una sección destinada a la enseñanza técnica, que al parecer no llegó a funcionar; y posteriormente en 1915, Félix F. Palavicini fundó la Dirección de Enseñanza Técnica que solamente estuvo en funciones dos años, es decir hasta 1917.¹³³

Hay que señalar que todavía la jurisdicción de esta secretaría se limitaba al Distrito y los territorios federales, pero “dado que tenía el control de las sociedades científicas, de los museos y antigüedades nacionales y que los maestros se formaban en gran parte en la metrópoli, su influencia se extendía más allá de esos límites”.¹³⁴

Con todo y que Justo Sierra era el encargado de la Instrucción Pública en el gabinete de Porfirio Díaz, los cambios que se realizaron en el ámbito educativo fueron pocos y no alteraron realmente los contenidos. Sierra creía que la educación preparatoria debía formar hombres completos, no sólo en el aspecto intelectual sino también en

¹³⁰ Loyo, Engracia y Staples, Anne, “Fin del siglo y de un régimen” ... p. 140.

¹³¹ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* pp. 99 y 100.

¹³² Zorrilla Alcalá, Juan F., “Un sistema nacional de educación media superior” ... p. 69.

¹³³ Rodríguez A., Ma. de los Ángeles, “Historia de la educación técnica” ...

¹³⁴ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México* ... p. 100.

las concepciones físicas, estéticas y morales para que realmente se les preparara para la vida.¹³⁵

A pesar de que al frente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Justo Sierra anunciaba una etapa de educación nacional, debido a que la dependencia solamente tenía jurisdicción en el Distrito Federal y los Territorios, la idea de una educación nacional, además de integral y laica -que por otro lado tampoco era nueva, como ya hemos visto- tendría mayor resonancia en los años posteriores a la revolución.¹³⁶

Finalmente, el extenso gobierno de Porfirio Díaz se acercaba a su fin y el inicio del nuevo siglo traería una vorágine de acontecimientos que desembocaron en la Revolución Mexicana, en aquellos momentos:

“Un México moderno y una educación moderna: esto es lo que creían tener entre manos los hombres casados con el racionalismo, es decir, los científicos y los positivistas. Su método educativo buscó darle al educando una visión exacta de su realidad basado en la experimentación y la observación, pero también en el enciclopedismo, para ser culto y conocedor de muchas cosas. Este mismo principio se apoderó de todas las carreras. Entre 1880- 1910, México produjo hombres de vastos conocimientos, políticos comprometidos, periodistas aguerridos, músicos inspirados, científicos esforzados –la lista es larga- pero no hubo mucho progreso en mejorar la suerte del pueblo: protegerlo de los abusos de militares, políticos, hacendados, industriales e inversionistas extranjeros”.¹³⁷

En resumen, la herencia de los gobiernos liberales del siglo XIX incluía la preocupación de las élites modernas por la formación del ciudadano ya que se consideraba que solamente una educación proporcionada por el Estado, que era la encarnación del pueblo, sería una verdadera educación, así que la labor

¹³⁵ Hernández Cadenas, Nonoatzin, “Los estudios de bachillerato en México, una propuesta positivista” ...

¹³⁶ Rockwell, Elsie, *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, El Colegio de Michoacán- CIESAS, México, 2007, p. 67.

¹³⁷ Loyo, Engracia y Staples, Anne, “Fin del siglo y de un régimen” ... pp. 128 y 129.

de formar al ciudadano fue confiada a la historia y a través de ella se propagó la versión liberal de la historia de México.¹³⁸

CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN PREPARATORIA EN LA REVOLUCIÓN Y LA POSREVOLUCIÓN

Los desórdenes revolucionarios y sus consecuencias en la educación

El año de 1910 marca otro momento importante en la historia de la educación media superior en nuestro país con la creación de la Universidad Nacional ya que este hecho ayudó a consolidarla como un nivel intermedio y necesario para los estudios superiores. El 17 de enero de 1910 Justo Sierra presentó una propuesta para la creación de la Universidad, proyecto en el que planteaba el laicismo y hacía énfasis en la importancia de esta institución para la educación nacional; así, la propuesta fue aprobada en el mes de mayo y en ella quedaron incluidas las escuelas profesionales y la Preparatoria.¹³⁹

Para su creador, la nueva institución sería muy diferente de la universidad virreinal ya que propagaría la ciencia y otorgaría a los alumnos una educación integral, aunque su fundación se redujo a una oficina directiva y la Escuela de Altos Estudios, que fue otra de las instituciones fundadas durante las festividades del Centenario, sólo era un anexo al Colegio de San Ildefonso.¹⁴⁰

Se creía que la Escuela de Altos Estudios y la Universidad Nacional, instituciones con las que Sierra vio rematados sus ideales educativos, serían el vínculo con lo universal, pero sin perder de vista el desarrollo de lo nacional, es decir, deberían ser la expresión nacional que uniera al país con el mundo.¹⁴¹

Sin embargo, a pesar de que los festejos del Centenario proporcionaron una gran distracción a la población y se vivieron días pletóricos de un ambiente de

¹³⁸ Guerra, Francois- Xavier, *México: del Antiguo Régimen a la Revolución...* pp. 338 y 339.

¹³⁹ Loyo, Engracia y Staples, Anne, "Fin del siglo y de un régimen" ... pp. 151 y 152.

¹⁴⁰ Loyo, Engracia y Staples, Anne, "Fin del siglo y de un régimen" ... pp. 151 y 152.

¹⁴¹ Vázquez Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México* ... pp. 103 y 104.

celebración nacional, el fin del gobierno de Díaz estaba cada vez más próximo ante el descontento y la efervescencia social que inundó al país durante 1910.

En el tema que nos ocupa es preciso decir que el Porfiriato legó la búsqueda de una educación laica, gratuita y obligatoria que sirvió como base a los gobiernos revolucionarios para establecer un programa educativo nacional y unificador¹⁴² que abarcara todos los niveles y tipos de escuelas.

La fundación de la Universidad Nacional se enlaza con la creación de la SEP, ya que, aunque ésta es posterior en el tiempo y ambas están separadas por el proceso revolucionario, en las dos tuvo una participación destacada José Vasconcelos, ya fuera en el desarrollo de la primera como en el establecimiento de la segunda.

Por su lado, Justo Sierra insistía acerca de que la preparatoria capacitaba para ingresar a la universidad y por ello defendía la postura de que debería estar ligada a ésta; pero después, los cambios que introdujo Nemesio García Naranjo permitieron un equilibrio entre la concepción educativa de los científicos y las humanidades, ya que se incluyeron cursos de historia, filosofía y literatura pero sin abandonar las ciencias.¹⁴³

Como secretario de educación en el gobierno de Huerta, García Naranjo trató de terminar con el carácter positivista de la Escuela Nacional Preparatoria, intentando abrirla a todas las corrientes del pensamiento moderno, cuestión en la que ya el Ateneo de la Juventud había intervenido criticando el materialismo en la educación y pugnando por una vuelta al humanismo y al espiritualismo.¹⁴⁴

Como sabemos, con la irrupción de la Revolución Mexicana, todos los órdenes de la vida se vieron alterados y no escapó a estos trastornos el ámbito educativo, así que la Universidad y la Preparatoria no pudieron mantenerse al margen y estuvieron sujetas a los vaivenes de la lucha armada, con lo que su desarrollo se vio afectado

¹⁴² Loyo, Engracia y Staples, Anne, "Fin del siglo y de un régimen" ... p. 153.

¹⁴³ Villa Lever, Lorenza, "La Educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días" ... p. 279.

¹⁴⁴ Loyo, Engracia, "La educación del pueblo", en Tanck de Estrada, Dorothy (Coord.), *Historia Mínima. La educación en México*, El Colegio de México, México, 2011, pp. 157 y 158.

durante varios años. Sin embargo, como resultado del proceso revolucionario, en 1917 se promulgó una nueva Constitución para el país, que le dio a la educación, al menos en la teoría, sus características modernas y en muchos aspectos aún vigentes hasta nuestros días.

En ese sentido, vemos que la revolución mexicana trajo mayores cambios de carácter político y social a partir de la rebelión contra Victoriano Huerta que con el movimiento antireeleccionista de Francisco I. Madero en 1910, ya que fue hasta la caída de Huerta cuando hubo cambios en las estructuras de gobierno del país.¹⁴⁵ Estos cambios se hicieron evidentes en el terreno educativo en lo relativo a la administración y gestión escolar, principalmente a partir de la fundación de la SEP.

Con el triunfo de la Revolución Mexicana y ante el desmantelamiento del gobierno de Porfirio Díaz se hizo necesario para los revolucionarios erigir un nuevo orden legal que rompiera con el régimen anterior y recogiera los principios que habían impulsado el movimiento revolucionario.

Así, en el afán de romper con el pasado, el 13 de abril de 1917 desapareció la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, con lo cual la enseñanza elemental pasó a manos de los ayuntamientos y las escuelas del Distrito Federal quedaron encargadas a la Dirección General de Educación, en un hecho que, paradójicamente, significaba un gran atraso y un absurdo por ser México un país en donde los ayuntamientos no disponían de los recursos necesarios para atender tal labor.¹⁴⁶ Fue este un primer y fracasado intento de descentralización de la educación que no funcionó porque, como muchas leyes y decretos, mantenía una gran distancia con la realidad que vivía el país y en su emisión se adivinaba el desconocimiento de las circunstancias educativas.

Por otra parte, en medio de intensos debates, principalmente acerca del laicismo, entre los grupos que se formaron al interior del Congreso, la Constitución de 1917 incluyó en su artículo tercero el derecho de todos los mexicanos a la educación.

¹⁴⁵ Rockwell, Elsie, *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala...* p. 60.

¹⁴⁶ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* p. 151.

Con ello, se estableció que la educación sería una tarea que correspondía al Estado y en esa calidad debería ser pública, gratuita, obligatoria y laica. A partir de entonces y en un proceso que no ha estado ajeno a peripecias de todo tipo, el Estado mexicano moderno se enfocó en la labor de crear, desarrollar y consolidar diversas instituciones que hasta la fecha forman parte de nuestro sistema educativo.

Vemos pues que luego del levantamiento armado “aparecieron múltiples versiones sobre lo que debía hacerse en educación; en este ámbito no hubo un proyecto educativo único de ‘La Revolución’”.¹⁴⁷ En ese sentido cabe recordar que, durante la etapa de reconstrucción tras el triunfo revolucionario, aparecieron diversos enfoques y objetivos educativos que eran asumidos con más entusiasmo que conocimiento por los distintos regímenes de gobierno.

Sin embargo, hay que señalar que a partir de las influencias liberales que nutrieron a la revolución se trató de cumplir con la consigna decimonónica del laicismo,¹⁴⁸ característica esta que ha mantenido cierta permanencia y cuya defensa a ultranza ocasionó graves enfrentamientos en determinados momentos de la historia de nuestro país.

Posteriormente, se empezó a trabajar en un proyecto de centralización para reconstruir la secretaría de Sierra a la cual se le pretendía otorgar una misión más radical ya que desde la Universidad Nacional se aspiraba cambiar la sociedad a través de la educación para consolidar un país moderno, letrado, justo y solidario.¹⁴⁹ Naturalmente, estas aspiraciones revelaban un ideal de la sociedad que se deseaba construir y habitualmente éste se incorporaba en el discurso oficial pero, enfrentado a la realidad que vivía el país no pasaba de ser solamente un anhelo.

En cuanto a la educación preparatoria, los gobiernos emanados de la revolución representaron de cierta manera una continuidad con los regímenes anteriores ya que retomaron las experiencias liberales en este terreno, por lo que los planes de estudio de 1918, que podría pensarse se volcarían en contra del positivismo, aún

¹⁴⁷ Rockwell, Elsie, *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala...* p. 22.

¹⁴⁸ Rockwell, Elsie, *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala...* p. 22.

¹⁴⁹ Zorrilla Alcalá, Juan F., “Un sistema nacional de educación media superior” ... p. 77.

contenían un saber enciclopédico, solamente que los primeros cuatro años eran considerados básicos y en el último año se daba una especialización que servía de propedéutico para los estudios universitarios.¹⁵⁰

En el caso de la educación técnica tampoco mostró rupturas radicales respecto a la educación desde el Porfiriato, sino continuidad con ella por lo menos en tres aspectos: la importancia otorgada a la educación, la ciencia y la técnica en el desarrollo y mejoramiento social, la modernización continua de las artes y los oficios y el enriquecimiento y sustitución de las artes y oficios tradicionales por formaciones técnicas y científicas.¹⁵¹

En este plan de estudios, Moisés Sáenz¹⁵² incluyó además de las materias generales diversos cursos optativos de carácter práctico, rompiéndose con ello el equilibrio entre las ciencias y las humanidades logrado anteriormente¹⁵³ ya que éstas últimas volvieron a ser desplazadas por las primeras.

Por su parte, al gobierno de Venustiano Carranza le había preocupado la educación técnica y por ello se dedicó a reformar la Escuela Nacional de Artes y Oficios, en el afán de que los técnicos que se formaran en esa institución recibieran

¹⁵⁰ Hernández Cadenas, Nonoatzin, "Los estudios de bachillerato en México, una propuesta positivista" ...

¹⁵¹ Eduardo Weiss y Enrique Bernal, "Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana" ...

¹⁵² Moisés Sáenz, nacido en El Mezquital, municipio de San Francisco de Apodaca, Nuevo León, en 1888, hizo sus estudios en el Colegio y Seminario Presbiteriano de Coyoacán y se graduó como profesor de Instrucción Primaria en la rebsamiana Escuela Normal de Jalapa. Posteriormente se especializó en Ciencias Químicas y Naturales en las Universidades de Jefferson y de Washington y se doctoró en Ciencias en la Universidad de Columbia, además de que estudió el posgrado en la Sorbona de París y se doctoró también en Filosofía. En la Universidad de Columbia fue discípulo de John Dewey; de manera que además de ser protestante también se destacó como un entusiasta partidario de las doctrinas pedagógicas del pragmatismo como la educación activa y el método de proyectos. Además de desempeñar varios cargos como director de la Escuela Nacional Preparatoria, de 1924 a 1928 se desempeñó primero como Oficial Mayor de la SEP, luego como subsecretario, destacándose como el principal promotor de la pedagogía de la acción o escuela activa y unos meses después se hizo cargo del despacho de esa institución. Sáenz fue impulsor también de la escuela secundaria, propósito que logró cuando en 1925 Plutarco Elías Calles la creó mediante los decretos del 29 de agosto y del 22 de diciembre. Años más tarde, en 1932, habría de ser el artífice del centro de estudio y acción establecido en Carapan, Michoacán, con el apoyo del Secretario de Educación, Narciso Bassols, para examinar y promover la incorporación de los grupos indígenas al contexto nacional, sin embargo, luego de una disputa con éste abandonó la secretaría y se exilió en Perú, donde murió en 1941. Para Sáenz el principal problema del país era la ausencia de unidad social y cultural, de manera que para él la escuela activa era el medio adecuado para lograr el ideal mexicano ya que la integración entre la vida y la escuela que postulaba representaba la única base sólida de la que podría surgir la auténtica nacionalidad mexicana.

¹⁵³ Villa Lever, Lorenza, "La Educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días" ... p. 279.

conocimientos útiles y aplicables.¹⁵⁴ Con esta reforma, la institución se convirtió en la Escuela Práctica de Ingenieros Mecánicos y Electricistas, que posteriormente cambió su nombre a Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas y finalmente en 1932 se constituyó como la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica.¹⁵⁵

Cabe decir que la transformación de la escuela de artes y oficios a Escuela Práctica de Ingenieros Mecánicos y Electricistas fue promovida por un grupo de ingenieros de formación militar que hicieron una planeación del desarrollo de la educación técnica en la que la elevación de su nivel académico constituía un aspecto importante.¹⁵⁶

Los principios de esta institución, que sirvieron de base a otras escuelas técnicas de diversos niveles, se refieren al interés de preparar a jóvenes y obreros con conocimientos inmediatos para que los alejen de una educación puramente académica.¹⁵⁷ Como se puede apreciar, en este momento vemos que va tomando forma la idea de oponer a la educación académica la preparación práctica, además de que la educación técnica empieza a extender su influencia y a inspirar la creación de varias instituciones que impartirían este tipo de formación.

Por otro lado, con los cambios introducidos a partir de la Constitución de 1917, la Preparatoria quedó bajo la dependencia del gobierno de la ciudad de México y en 1918 se hizo cargo de ella el gobierno federal.¹⁵⁸

Como ya mencionamos, tras la revolución surgieron opiniones diversas de lo que debería hacerse en el ámbito educativo pero la centralización del poder en el estado posrevolucionario fue el elemento que logró articular finalmente a las diversas

¹⁵⁴ Argüelles, Antonio, "El Colegio de Educación Profesional Técnica" ... p. 339.

¹⁵⁵ Historia de la educación tecnológica en México consultado en www.dgeti.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=84 el día 22 de diciembre de 2009.

¹⁵⁶ Mendoza Ávila, Eusebio, "La Educación Tecnológica en México" ... p. 470.

¹⁵⁷ Mendoza Ávila, Eusebio, "La Educación Tecnológica en México" ...p. 471.

¹⁵⁸ Loyo, Engracia, "La educación del pueblo" ... p. 159.

acciones planteadas por el proceso revolucionario,¹⁵⁹ situación que veremos más claramente en las siguientes páginas.

Creación de la SEP y consolidación de la educación preparatoria

Después del asesinato de Carranza, el gobierno de Adolfo de la Huerta, que significó un puente importante entre la lucha revolucionaria y la reconstrucción del país, tuvo el acierto de colocar al frente del Departamento Universitario a José Vasconcelos, quien inmediatamente comenzó la campaña a favor de la creación de una instancia de educación con jurisdicción nacional.¹⁶⁰

Para Vasconcelos era preciso que el país contara con un organismo central para abrir la posibilidad de una acción educativa que señalara las orientaciones generales técnicas y políticas de la enseñanza, aunque el diseño, creación y desarrollo inicial de esta dependencia ocurrieron en un contexto lleno de dificultades y en un entorno económicamente adverso.¹⁶¹

Por otra parte, debido a que el fracaso de la medida de que los ayuntamientos atendieran la tarea educativa se había hecho evidente, el presidente De la Huerta determinó que la Universidad Nacional se encargara de la organización y vigilancia de la educación en todo el país y también de las escuelas del Distrito Federal.¹⁶²

Por su lado, José Vasconcelos, que se había dado a la tarea de promover la creación de la Secretaría de Educación, logró el apoyo de Álvaro Obregón, quien presentó su propuesta ante el Congreso, logrando que la institución fuera creada por decreto del 28 de septiembre de 1921, medida que constituyó uno de los hechos más destacados de su gobierno y más trascendentes para nuestro sistema educativo actual.

¹⁵⁹ Rockwell, Elsie, *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala...* p. 23.

¹⁶⁰ Loyo, Engracia, "La educación del pueblo" ... p. 160.

¹⁶¹ Tuirán, Rodolfo y Quintanilla, Susana, *90 años de educación en México*, Fondo de Cultura Económica, México, 2012, p. 19.

¹⁶² Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* p. 156.

Obregón puso la Secretaría de Educación Pública en manos de Vasconcelos el 10 de octubre del mismo año, encargo en el que desarrolló una intensa actividad en relación con la educación rural y técnica, en la creación de bibliotecas, la publicación de libros y la popularización de la cultura a través del impulso a la realización de los grandes murales y otras acciones que efectuó hasta 1924, fecha en la que dejó la secretaría debido a sus diferencias con el presidente.¹⁶³

Cabe mencionar que “la reforma constitucional que permitió la creación de la SEP autorizaba a la federación a establecer instituciones y sostener escuelas de cualquier tipo y grado y legislar en todo lo que se refiriera a ellas, salvaguardando las facultades de los estados”.¹⁶⁴

Con la fundación de la SEP, los gobiernos revolucionarios finalmente lograron consolidar el control del Estado sobre la educación, en todos los niveles y modalidades de enseñanza. Así, a través de la SEP se estableció la estructura que se multiplicó con el objetivo de sistematizar y organizar la tarea educativa en México durante el siglo XX.¹⁶⁵

Este proceso, al que entonces se empezó a identificar con el concepto de federalización de la educación, requirió que la SEP firmara contratos o convenios con la mayoría de los estados,¹⁶⁶ todos ellos en condiciones muy diversas, de acuerdo con lo que requerían las circunstancias de cada entidad y los resultados fueron también, naturalmente, distintos.

La idea de Vasconcelos sobre la Secretaría de Educación cuando impulsó su creación era fundar una instancia diferente a la Porfirista y que fuera un organismo que tuviera jurisdicción sobre todo el país, de manera que planteaba la federalización de la enseñanza¹⁶⁷ en el sentido de que pretendía que fuera una

¹⁶³ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* pp. 157- 159.

¹⁶⁴ Loyo, Engracia, “La educación del pueblo” ... p. 162.

¹⁶⁵ Historia de la educación tecnológica en México...

¹⁶⁶ Loyo, Engracia, “La educación del pueblo” ... pp. 162 y 163.

¹⁶⁷ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* p. 156.

institución que dependiera del Estado y estuviera a cargo de todo lo relativo a la educación en el territorio nacional.

Sin embargo, este control no se dio de manera inmediata una vez fundada la SEP, sino que fue un largo proceso a través del cual el proyecto inicial sufrió incluso varias modificaciones. El proyecto originario que propuso Vasconcelos era una Secretaría transitoria que estuviera en funciones mientras los municipios pudieran tomar a su cargo la educación pública y entonces desaparecería.¹⁶⁸ A casi cien años de haber sido fundada la SEP es evidente lo lejos que ha quedado este objetivo, ya que los municipios no tienen capacidad para hacerse cargo de la educación y la desaparición de la SEP es un escenario inconcebible toda vez que con el paso del tiempo ha ido adquiriendo más y más poder de control sobre las instituciones educativas, si bien resulta deseable que éste disminuya.

Naturalmente la creación de la SEP no estuvo exenta de vicisitudes, entre ellas también se encontraba la oposición de muchos estados que no estaban de acuerdo y a cuyo pesar, por el total apoyo de Obregón y el presupuesto especial que Vasconcelos obtuvo del secretario de Hacienda Adolfo de la Huerta, fue posible llevarla a cabo.¹⁶⁹

De acuerdo al pensamiento de Vasconcelos, la educación se debía dirigir hacia el conocimiento objetivo, ético y humanístico, que ayudarían a conformar la estructura integral del hombre, así que como Rector de la Universidad Nacional reformó los planes de estudio de la escuela preparatoria en 1920 abriendo la posibilidad de que los estudiantes eligieran cómo cursarlo; no obstante, debido a los criterios de interdependencia de contenidos que se enunciaban, la participación de los estudiantes en el aprendizaje quedó disminuida.¹⁷⁰

Al parecer, este plan de estudios retomó los principios comteanos al clasificar las ciencias, así que, como vemos, la educación preparatoria surgida de los primeros

¹⁶⁸ Rockwell, Elsie, *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala...* p. 80.

¹⁶⁹ Rockwell, Elsie, *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala...* p. 80.

¹⁷⁰ Hernández Cadenas, Nonoatzin, "Los estudios de bachillerato en México, una propuesta positivista" ...

gobiernos revolucionarios no se diferenciaba mucho de la que existía en el régimen anterior debido a que las dos se inclinaban al positivismo.¹⁷¹

Por otro lado, durante la década de los veinte ocurrió un crecimiento en la cantidad y diversificación de las escuelas preparatorias en México, cuestión que influyó para que se realizara el Primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la República Mexicana en el año de 1922.¹⁷² La razón que motivó a que el entonces director de la Escuela Nacional Preparatoria, Vicente Lombardo Toledano, convocara al congreso fue la falta de coordinación de las escuelas de este tipo que existían en el país, en la forma de impartir los conocimientos, debida a la diversidad y a las diferencias existentes en los planes de estudio.¹⁷³ A la convocatoria que se emitió para el congreso, el cual se reunió del 10 al 20 de septiembre, respondieron y acudieron representantes de escuelas preparatorias de varios estados del país y algunos otros se unieron a las resoluciones a través de telegramas. Entre las resoluciones que fueron aprobadas por el congreso después de los diez días que se prolongaron las discusiones, se encuentran las bases generales para la orientación de la Escuela Preparatoria y su plan de estudios, además de las bases para la estimación del aprovechamiento de los alumnos, para la revalidación de estudios, para la elección de textos y para proveer los puestos del personal docente, entre otras.¹⁷⁴

Por su parte y a pesar de poseer una formación humanista, Vasconcelos, al frente de la Secretaría de Educación Pública también impulsó la creación de escuelas técnicas, esta vez como acciones del nuevo gobierno revolucionario y se empezó a formalizar este tipo de educación con el surgimiento de la Dirección de Enseñanzas Técnicas, que formaba parte de la SEP y que en 1925 se convirtió en Departamento,

¹⁷¹ Hernández Cadenas, Nonoatzin, "Los estudios de bachillerato en México, una propuesta positivista" ...

¹⁷² Hernández Cadenas, Nonoatzin, "Los estudios de bachillerato en México, una propuesta positivista" ...

¹⁷³ Lombardo Toledano, Vicente, "Memoria del Primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la República", en *Obra educativa*, Tomo II, UNAM- IPN, México, 1987, p. 290.

¹⁷⁴ Lombardo Toledano, Vicente, "Memoria del Primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la República" ... p. 292.

funcionando como tal hasta 1959, cuando apareció la Subsecretaría de Educación Técnica.¹⁷⁵

En la tarea de consolidar el sistema de educación tecnológica, Vasconcelos congregó en esta instancia dentro de la SEP a todos los planteles técnicos y vocacionales, así se aglutinaron una gran variedad de escuelas que impartían enseñanza industrial, doméstica y comercial,¹⁷⁶ que a partir de este momento fueron aumentando poco a poco y adquirieron cada vez mayor importancia.

Posteriormente, el régimen de Plutarco Elías Calles puso énfasis en la educación como fundamento de un programa nacionalista y de desarrollo rural, asimismo promovió la enseñanza técnica, se preocupó de difundir entre los trabajadores folletos sobre industrias y cultivos y la pedagogía de la acción o escuela activa encontró en este periodo el contexto propicio para desarrollarse ya que representaba los ideales del régimen de unir estudio y trabajo.¹⁷⁷

Durante el callismo, que podríamos considerar que duró hasta 1935, ya no se trató de educar al pueblo en los ideales humanistas, sino de hacer que la educación se convirtiera en un medio para el progreso y el desarrollo económico ya que para esos años la modernización se había convertido en una especie de mito que se filtró en amplias capas de la población.¹⁷⁸ Así, la modernización del país adquirió en los años posteriores a la lucha armada una asimilación con los gobiernos emanados de la revolución y poco a poco fue incorporada en su discurso.

Siendo la educación portadora de los valores culturales de una época, en los años veinte y treinta existió una notoria preocupación por hacer que ésta expresara los valores de la revolución, aunque al no quedar claro cuáles eran, los valores que se

¹⁷⁵ Rodríguez A., Ma. de los Ángeles, "Historia de la educación técnica" ...

¹⁷⁶ Argüelles, Antonio, "El Colegio de Educación Profesional Técnica" ... p. 339.

¹⁷⁷ Loyo, Engracia, "La educación del pueblo" ... pp. 165 y 166.

¹⁷⁸ Arce Gurza, Francisco, "En busca de una educación revolucionaria 1924- 1934", en *Ensayos sobre historia de la educación en México*, Vázquez, Josefina Zoraida, Tanck de Estrada, Dorothy, Staples, Anne y Arce Gurza, Francisco, El Colegio de México, México, 2006, pp. 145 y 146.

propusieron para enseñarse fueron muy variados, coexistiendo y enfrentándose continuamente la educación católica, laica, racionalista, activa y socialista.¹⁷⁹

El ideal de Vasconcelos de redimir al pueblo mediante la cultura fue sustituido por el nuevo afán modernizador que impulsó una política educativa distinta, con lo que la educación durante el callismo se vio envuelta con un afán pragmático y técnico en el que se depositaron las esperanzas revolucionarias del régimen.¹⁸⁰ Esta preocupación por la modernización, además de constituir una referencia inevitable dentro del discurso de los gobiernos revolucionarios fue adaptada al ámbito educativo como uno de sus fines principales.

Esto nos permite entender que la necesidad del gobierno federal de centralizar el control era paso importante para cumplir la promesa revolucionaria de crear una educación nacional unitaria que promoviera los principios de la modernización y creara un espíritu nacionalista y revolucionario.¹⁸¹

Después de la renuncia de José Vasconcelos a la SEP y ya bajo la presidencia de Elías Calles ocurrió otro hecho trascendental en el tema que nos ocupa. En 1924 se estableció la separación de la secundaria, que sería una ampliación de la primaria superior y tendría una duración de tres años, y la preparatoria, que dispondría al alumno para el estudio de las carreras universitarias y duraría dos años.¹⁸² Aunque hubo quienes criticaron esta medida porque, siendo iniciativa de un grupo de maestros normalistas que tomaron el modelo de la high school de los Estados Unidos, consideraron que la idea fue buena pero no se analizó con suficiente profundidad, no fue adaptada a las necesidades propias del momento que estaba viviendo nuestro país y no vinculó la escuela secundaria a la primaria, sino que se hizo de ella un servicio educativo autónomo e incapaz de rendir los frutos que se le exigían.¹⁸³

¹⁷⁹ Arce Gurza, Francisco, "En busca de una educación revolucionaria 1924- 1934" ... p. 146

¹⁸⁰ Arce Gurza, Francisco, "En busca de una educación revolucionaria 1924- 1934" ... pp. 148 y 149.

¹⁸¹ Arce Gurza, Francisco, "En busca de una educación revolucionaria 1924- 1934" ... p. 158.

¹⁸² Villa Lever, Lorenza, "La Educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días" ... p. 277.

¹⁸³ Lombardo Toledano, Vicente, "Vicisitudes de la educación secundaria", en *Obra histórico- cronológica*, Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales "Vicente Lombardo Toledano", Tomo V, Vol. 26, p. 322.

Posteriormente, el 30 de diciembre de 1925 se firmó el decreto que creaba la escuela secundaria, autorizando a la Secretaría de Educación para que estableciera instituciones de este tipo equivalentes al ciclo secundaria de la Escuela Nacional Preparatoria,¹⁸⁴ con la finalidad de ampliar las opciones de quienes terminaban su educación primaria.

Así fue posible la creación de las primeras cinco escuelas secundarias en la ciudad de México que dependían de la SEP, para que los jóvenes que egresaban de la primaria y querían continuar estudiando tuvieran más alternativas, ya que anteriormente sólo podían ingresar a la Escuela Nacional de Maestros o a la Escuela Nacional Preparatoria.¹⁸⁵

La separación de la educación secundaria y la preparatoria se efectuó considerando que ésta es una orientación vocacional y ello contribuyó también al surgimiento de la concepción de una educación politécnica que puso énfasis en el aprendizaje de oficios, estableciéndose así las bases para la creación de las primeras preparatorias técnicas.¹⁸⁶

A pesar de que esta separación había sido un proyecto perseguido desde fines del siglo XIX, fue hasta el gobierno de Calles cuando finalmente la Escuela Nacional Preparatoria se dividió en dos ciclos independientes, con lo cual uno de ellos complementaría la enseñanza primaria superior y el otro estaría enfocado a preparar al alumno para su ingreso a la universidad.¹⁸⁷

Además de las modificaciones anteriores, de acuerdo a este plan de estudios, la educación preparatoria se dividió en tres bachilleratos: letras y ciencias sociales, ciencias biológicas y ciencias físico- matemáticas.¹⁸⁸ A partir de este momento y

¹⁸⁴ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* p. 161.

¹⁸⁵ Arce Gurza, Francisco, "En busca de una educación revolucionaria 1924- 1934" ... p. 160.

¹⁸⁶ Hernández Cadenas, Nonoatzin, "Los estudios de bachillerato en México, una propuesta positivista" ...

¹⁸⁷ Loyo, Engracia, "De la desmovilización a la concientización. La escuela secundaria en México (1925- 1940)", consultado en http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_7.htm el 9 de enero de 2015.

¹⁸⁸ Villa Lever, Lorenza, "La Educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días" ... p. 280.

hasta la década de los sesenta, la educación preparatoria mantuvo su plan de estudios de dos años.

Aunque no vamos a abundar en el tema, no podemos dejar de mencionar que las pugnas entre el poder público y la Iglesia católica que caracterizaron el gobierno de Calles, incluyendo la cúspide de este conflicto que representó la Guerra Cristera, se convirtieron en obstáculos para el desarrollo de la educación, ya que muchos niños dejaron de asistir a las escuelas a instancias de los sacerdotes y esto aumentó enormemente la deserción y el ausentismo escolar¹⁸⁹. Aunque los trabajos que existen sobre esta problemática se refieren a la educación primaria, pensamos que también debió de haber afectado en alguna medida a la educación en otros niveles.

Por lo que respecta a la Universidad, en mayo de 1929 una huelga de los estudiantes de Leyes llevó al presidente Emilio Portes Gil a introducir en el Congreso una iniciativa de Ley de Autonomía que entregó de forma restringida el gobierno de la institución a la propia Universidad y de esta manera, aunque autónoma, seguiría siendo nacional.¹⁹⁰ Cabe decir que con su reorganización siguió formando parte de ella la Escuela Preparatoria.

La huelga en mención inició por la implementación de los reconocimientos trimestrales escritos que introdujo el rector Antonio Castro Leal, pero el conflicto se agravó porque el director de la facultad, Narciso Bassols, tomó medidas que provocaron enfrentamientos con la policía y los huelguistas entregaron un ambicioso pliego petitorio donde pedían la renuncia del secretario y subsecretario de Educación, del rector y el jefe de la policía; así que además de negar las peticiones, Portes Gil convocó a las cámaras y luego de que el 6 de junio el Senado aprobara el proyecto, el día 22 se dio a conocer la Ley Orgánica de la Universidad donde se establecía la autonomía.¹⁹¹

Años más tarde, el presidente Abelardo Rodríguez concedió a la Universidad una autonomía mayor y le entregó un patrimonio que la hizo económicamente

¹⁸⁹ Tuirán, Rodolfo y Quintanilla, Susana, *90 años de educación en México...* p. 27.

¹⁹⁰ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* p. 169.

¹⁹¹ Arce Gurza, Francisco, "En busca de una educación revolucionaria 1924- 1934" ... p. 178.

independiente; después de las discusiones en la Cámara, ésta aprobó la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de México el 19 de octubre de 1933, con la que perdió su carácter nacional.¹⁹²

Al concederle un patrimonio de 10 000 000 de pesos, el gobierno se desentendió de la Universidad, así, dejaba ya de ser nacional, pero logró la autonomía total por medio de una acción del gobierno que fue interpretada como un ataque frontal y una estrategia para deshacerse de los problemas que le pudiera representar.¹⁹³

En realidad, las medidas anteriores estaban orientadas a aislar a la Universidad del ámbito político nacional ya que para esa época las organizaciones universitarias se habían relacionado con intereses políticos fuera de la esfera universitaria y sus acciones empezaron a tener impacto a nivel nacional, hecho que el gobierno trató de controlar aprovechando la crisis ocasionada debido a la huelga de estudiantes que logró la renuncia del rector para entregarle la autonomía.¹⁹⁴

El hecho de que la Escuela Nacional Preparatoria quedara bajo la jurisdicción de la Universidad y ésta consiguiera la autonomía universitaria provocó que la SEP dejara de tener injerencia en la organización de aquélla.¹⁹⁵ Cabe advertir que una situación similar se vive en las universidades autónomas de distintos estados del país ya que, indistintamente del momento en que fueron creadas, debido a su carácter autónomo, la SEP quedó desplazada en su papel de instancia supervisora y esta labor la desempeñan las universidades en sus propias escuelas de educación preparatoria. Actualmente las preparatorias que pertenecen a las universidades autónomas de los estados son las que ofrecen el bachillerato que se conoce como universitario o autónomo.

También hay que decir que, en las discusiones suscitadas en la Cámara en 1933, se puso de manifiesto la oposición entre la educación universitaria y la educación técnica pues mientras la primera se presumía humanística, la segunda se

¹⁹² Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* pp. 169 y 170.

¹⁹³ Loyo, Engracia, "La educación del pueblo" ... p. 181.

¹⁹⁴ Arce Gurza, Francisco, "En busca de una educación revolucionaria 1924- 1934" ... p. 180.

¹⁹⁵ Villa Lever, Lorenza, "La Educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días" ... p. 280.

consideraba útil y era concebida por el gobierno como la de mayor trascendencia y significación, por lo cual se refería con desdén a las instituciones universitarias.¹⁹⁶

En la década de los treinta la SEP tuvo que hacerse cargo de problemas nuevos como la sindicalización de los maestros, la educación industrial y urbana y la unificación de los sistemas estatales y nacionales, cambios estos que reflejaban la tendencia del país a la urbanización y la modernización institucional, de manera que se creó una serie de dependencias para manejar la educación secundaria y técnica y para inspeccionar las escuelas privadas, en el afán de ampliar sus funciones y asumir tareas que anteriormente no había podido encarar.¹⁹⁷

Por lo que toca a la educación tecnológica, en esta década se siguió avanzando en el proceso de reorganización y unificación de la misma y en función de ello, se definió un marco de organización que contenía todos los niveles y modalidades de este tipo de educación al cual se le denominó Institución Politécnica.¹⁹⁸

De igual manera influyó en este empeño la creación, en 1932, de la primera institución de enseñanza preparatoria a la que se asoció el calificativo de técnico: la Escuela Preparatoria Técnica, que comprendía cuatro años y para su acceso se requería la primaria elemental y superior.¹⁹⁹

La Institución o Escuela Politécnica, como también se le conocía, estableció las bases para que años después se integrara el Instituto Politécnico Nacional, que absorbió a la mayoría de las escuelas del Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial.²⁰⁰

¹⁹⁶ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* p. 169.

¹⁹⁷ Arce Gurza, Francisco, "En busca de una educación revolucionaria 1924- 1934" ... p. 173.

¹⁹⁸ Historia de la educación tecnológica en México...

¹⁹⁹ Sobre el plan de estudios de esta escuela, por un lado, se afirma que no contemplaba las humanidades (Villa Lever, Lorenza, "La Educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días" ... p. 280.) y por otro, se asevera que, al momento de su creación, a pesar de que las matemáticas ocupaban la mayoría del tiempo, existía un curso para el estudio de la historia y otro sobre geografía, además de conferencias sobre economía y legislación del trabajo (Mendoza Ávila, Eusebio, "La Educación Tecnológica en México" ... p. 476).

²⁰⁰ Historia de la educación tecnológica en México...

Esta institución, que era el conjunto de las escuelas técnicas para varones y cuya columna vertebral era la Escuela Preparatoria Técnica, en cuyo seno se habrían de agrupar todas las escuelas de naturaleza similar, significó la integración de la enseñanza técnica que buscaba impulsar el desarrollo del país.²⁰¹

El Secretario de Educación Pública nombrado por Cárdenas, Ignacio García Téllez, y Juan de Dios Bátiz promovieron las acciones que desembocaron en la fundación del Instituto Politécnico Nacional, que a partir de 1937 contó con la asignación de una plaza destinada a su director en el Presupuesto de Egresos de la Nación.²⁰²

Por su parte, el Instituto Politécnico Nacional también empezó a ofrecer educación técnica preparatoria en sus escuelas vocacionales,²⁰³ las cuales fueron transformadas en instituciones de bachillerato tecnológico que aún existen en la actualidad bajo la denominación de Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) que dependen de este instituto.²⁰⁴

La fundación del IPN modernizó y fortaleció la fusión de las dos tradiciones de la educación técnica mexicana, la de ingenieros y la de artes y oficios, ya que articuló y unificó diferentes escuelas y formaciones técnicas en tres niveles: prevocacional, vocacional y profesional.²⁰⁵

Cabe señalar que las formaciones técnicas inferiores del IPN fueron desde el principio bivalentes, es decir que incluyen el certificado correspondiente a la secundaria o preparatoria y otorgan capacitación para el desempeño laboral, siendo esta una característica que reprodujo la SEP posteriormente en la construcción del sistema tecnológico.²⁰⁶

²⁰¹ Mendoza Ávila, Eusebio, "La Educación Tecnológica en México" ... p. 478.

²⁰² Al explicar que no se ha encontrado ningún documento de carácter jurídico que se refiera a la creación de IPN, Eusebio Mendoza Ávila nos ofrece este dato para establecer un punto de partida.

²⁰³ Villa Lever, Lorenza, "La Educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días" ... p. 282.

²⁰⁴ Debemos distinguir este grupo de instituciones, los CECyT que dependen del IPN, de los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyT'Es) que se crearon a partir de la década de los noventa en las entidades federativas.

²⁰⁵ Eduardo Weiss y Enrique Bernal, "Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana" ...

²⁰⁶ Eduardo Weiss y Enrique Bernal, "Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana" ...

Cuando el secretario Sánchez Pontón dispuso que se disgregaran algunas escuelas técnicas tanto en los estados como en el Distrito Federal, esta medida, junto con la posterior decisión del también secretario Octavio Véjar Vázquez de segregar las escuelas prevocacionales del IPN, ocasionó una gran inconformidad en la comunidad politécnica llegando a una crisis que culminó en la sustitución del titular de la SEP por Jaime Torres Bodet, quien reincorporó las prevocacionales al IPN.²⁰⁷

Años después, durante la dirección de José Antonio Padilla Segura, se realizó una reestructuración del ciclo medio superior, es decir, de las vocacionales del IPN, con el diseño de un modelo llamado Preparatoria Técnica que le otorgó a la enseñanza un sentido más humanístico ya que con la creación de la Vocacional No. 7, llamada Preparatoria Técnica Cuauhtémoc se desarrolló un plan que comprendía un primer año común y un segundo año con opciones a las diversas ramas de las ciencias sociales, medicobiológicas y fisicomatemáticas.²⁰⁸

Es preciso recordar que en nuestro país, desde finales de los años veinte, “la radicalización de la cultura escolar derivó del esfuerzo de organizaciones estudiantiles y obreras por darle a la educación mayor contenido social, del contacto de maestros con campesinos y trabajadores, del éxito de métodos educativos revolucionarios, de los reacomodos de grupos de poder, de la crisis económica de México de 1926 y de la capitalista de 1929, que mostró al socialismo como una solución próxima”.²⁰⁹ Por ello, los proyectos culturales y educativos oficiales, la producción literaria y artística reflejaron la ola de creciente radicalismo que privaba en el mundo occidental,²¹⁰ y que también ejerció su influencia en la legislación educativa, como veremos enseguida, con resultados bastante contradictorios.

Así, tras la aprobación del Plan Sexenal del Partido Nacional Revolucionario, impulsado por el grupo callista, en el ámbito educativo se impuso un sector integrado por organizaciones estudiantiles, de maestros y trabajadores que habían

²⁰⁷ Mendoza Ávila, Eusebio, “La Educación Tecnológica en México” ... p. 483

²⁰⁸ Mendoza Ávila, Eusebio, “La Educación Tecnológica en México” ... pp. 495 y 496.

²⁰⁹ Loyo, Engracia, “La educación del pueblo” ... p. 175.

²¹⁰ Loyo, Engracia, “La educación del pueblo” ... p. 175.

impugnado el laicismo por considerarlo insuficientemente revolucionario y se habían pronunciado por una orientación socialista.²¹¹

El Plan Sexenal reforzó el papel del Estado como educador que le había otorgado la Constitución de 1917, pero la reforma del artículo tercero que se aprobó en octubre de 1934, antes de que Cárdenas asumiera la presidencia, fue mucho más allá ya que estipulaba que la educación que impartiera el Estado sería socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatiría el fanatismo y los prejuicios, creando en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.²¹²

En ese año también la formación de los profesionales de la educación quedó bajo el control de la SEP, por lo que la creación del Instituto de Orientación Socialista en 1935 es un hecho indicativo de los problemas que surgieron para definir los alcances de la educación socialista, pero también fue un intento de orientar a los maestros y directores de escuelas para que su práctica ayudara en la instauración de la educación socialista.²¹³

Como ya se sabe, la imprecisión del concepto socialista provocó todo tipo de interpretaciones debido a la confusión y desorientación de que fueron presos muchos actores educativos durante este periodo; también hay que decir que esta nueva orientación educativa influyó de manera diferenciada en la dinámica escolar y que sirvió de combustible para revivir odios añejos entre grupos que se consideraban progresistas y los que seguían los principios conservadores.

Además de que ninguno de los simpatizantes de la educación socialista fue capaz de definirla de una forma coherente, lamentablemente esta reforma ocasionó intensas pugnas y muchas víctimas, principalmente entre los maestros,²¹⁴ durante uno de los periodos más estudiados de la historia de nuestro país.

²¹¹ Loyo, Engracia, "La educación del pueblo" ... p. 181.

²¹² Loyo, Engracia, "La educación del pueblo" ... p. 182.

²¹³ Tuirán, Rodolfo y Quintanilla, Susana, *90 años de educación en México...* pp. 30 y 31.

²¹⁴ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* pp. 176 y 178.

Sin embargo, el gobierno de Cárdenas tuvo grandes logros en el terreno educativo, entre ellos está la promoción de la educación de los trabajadores y la atención a la educación básica, media y superior, uno de cuyos puntos culminantes fue precisamente la creación del Instituto Politécnico Nacional,²¹⁵ al que ya nos hemos referido.

Aunque la fundación del IPN está relacionada con el compromiso de los gobiernos revolucionarios de impulsar el desarrollo de la industria nacional y con sus preocupaciones de justicia social, no se puede negar que también está vinculada a la oposición que presentó la Universidad Nacional al régimen político surgido del proceso revolucionario.²¹⁶

En resumen, el periodo de gobierno de Cárdenas representó un renacimiento de la educación, que desde que Vasconcelos dejara la Secretaría de Educación iba en declive a pesar de la continuidad de los esfuerzos,²¹⁷ tal vez por ello ha resultado tan atractivo como objeto de estudio de múltiples trabajos que se han centrado principalmente en la llamada educación socialista y los diferentes aspectos que ésta adquirió en el ámbito rural y en las escuelas de carácter técnico.

Años después, con la Ley Orgánica de la SEP de 1940 se estableció el sistema vertical de enseñanza profesional de tres ciclos y se buscó instrumentar la reforma socialista de 1934 ratificando la separación de la educación profesional a cargo de la Universidad de la impartida por el Estado ya que esta última debería ceñirse a las orientaciones constitucionales.²¹⁸

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN PREPARATORIA DEL SIGLO XX AL XXI

Expansión de la escuela y diversificación de las instituciones de educación preparatoria

²¹⁵ Loyo, Engracia, "La educación del pueblo" ... pp. 184 y 185.

²¹⁶ Eduardo Weiss y Enrique Bernal, "Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana" ...

²¹⁷ Vázquez, Josefina Zoraida, Nacionalismo y educación en México... p. 181.

²¹⁸ Zorrilla Alcalá, Juan F., "Un sistema nacional de educación media superior" ... pp. 86 y 87.

Siguiendo la periodización que hace Lorenza Villa,²¹⁹ desde los años veinte hasta la década de los cincuenta, la educación media superior atravesó por un sinnúmero de vaivenes y constantes reformas, en los que, sin embargo, se consolidó como tal y se crearon numerosas instituciones tanto de bachillerato general como de educación tecnológica.

Como ya vimos, la educación tecnológica recibió un gran impulso principalmente durante el gobierno de Lázaro Cárdenas y más tarde con la adopción de la sustitución de importaciones, que desplazó el centro de gravedad de la sociedad mexicana del campo a la ciudad,²²⁰ ocasionando el crecimiento de los centros urbanos y el incremento de las escuelas de educación tecnológica en todos sus niveles para satisfacer la demanda de mano de obra.

Al periodo de los veinte se remonta el surgimiento de los centros agrícolas que años después pasaron a formar parte de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y también de los planteles de ciencias y tecnologías del mar, que datan de los cuarenta, y que luego conformarían la Dirección General de Ciencias y Tecnologías del Mar.²²¹

Precisamente la década de los cuarenta había encontrado a México recuperado de la pérdida demográfica que habían provocado los años de lucha armada, es decir que su población aumentó, pero era todavía un país rural, de localidades pequeñas y con poca integración urbana, además de que seguía siendo inestable en la cuestión política, circunstancias que llevaron a Ávila Camacho a adoptar la unidad nacional como bandera del régimen.²²²

Pero la adopción de esta política no solamente se debió a la situación interna sino principalmente a lo que sucedía en el escenario internacional, ya que Estados

²¹⁹ Villa Lever, Lorenza, "La Educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días" ... p. 272.

²²⁰ Aguilar Camín, Héctor y Meyer, Lorenzo, *A la sombra de la Revolución Mexicana*, Cal y Arena, México, 1997, p. 192.

²²¹ Rodríguez A., Ma. de los Ángeles, "Historia de la educación técnica" ...

²²² Greaves L., Cecilia, "La búsqueda de la modernidad", en *Historia Mínima. La Educación en México*, El Colegio de México, México, 2011, p. 188.

Unidos y los países aliados reclamaban el apoyo de las naciones que se habían mantenido neutrales durante el curso de la Segunda Guerra Mundial y en el afán de cumplir con esa demanda, el gobierno mexicano retomó el discurso de la unidad como elemento necesario para luchar y vencer al enemigo.

La participación de Estados Unidos en la guerra acrecentó la preocupación por la seguridad en el continente y debido a ello se impulsó una cooperación interamericana más efectiva que, encabezada por ese país, derivó en la formación de un comité cuyo objetivo fue establecer medidas internas en los países americanos.²²³

Así que, tratando de ser consecuente con el nuevo orden mundial, el gobierno se desligó del radicalismo socialista y se adhirió a la doctrina de la unidad nacional apoyándose en un discurso conciliador y conservador mientras que el nuevo modelo educativo se orientó a lo que se conocía como Escuela del Amor.²²⁴

En esta época se consideró que la revolución había llegado a su fin y la modernidad invadía el país a partir del crecimiento demográfico y de la consecuente expansión y urbanización de las poblaciones, proceso que, aunque lento, era posible gracias a la industrialización. Entonces, la educación debería adaptarse a los requerimientos del desarrollo económico; la mirada se orientó a lo urbano y los planes y programas de estudio diferenciados en urbanos y rurales, se homogeneizaron, en tanto que los contenidos y métodos pedagógicos fueron modificados para superar la agitación que privó durante el régimen anterior.²²⁵

La preocupación fundamental del gobierno avilacamachista era fortalecer la identidad nacional, formar buenos ciudadanos, conscientes de sus derechos y

²²³ Moreno Rodríguez, Laura Beatriz, "Los organismos de seguridad del Estado mexicano, 1942- 1947" en *La Guerra Fría y las Américas*, Bloch, Avital y Rodríguez, María del Rosario (Coords.), Universidad de Colima-UMSNH, México, 2013, p. 130.

²²⁴ Tuirán, Rodolfo y Quintanilla, Susana, *90 años de educación en México* ... p. 38.

²²⁵ Greaves L., Cecilia, "La búsqueda de la modernidad" ... p. 191.

obligaciones, respetuosos de la ley y leales a México,²²⁶ causas en las que evidentemente la educación desempeñaría un papel fundamental.

Y por fin, en diciembre de 1945 fue presentado un proyecto de ley para reformar el artículo tercero de la Constitución, de manera que además de eliminar el concepto socialista se incorporó una terminología aparentemente neutra marcada por un intenso nacionalismo y espíritu democrático, estableciendo que la educación que impartiera el Estado tendería a desarrollar todas las facultades del ser humano y fomentaría el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional; así, el precepto constitucional quedó reformado en octubre de 1946.²²⁷

De esta forma, en este periodo de gobierno se le otorgó a la educación la tarea de conseguir la unidad y de preparar a los jóvenes para acelerar la industrialización y, naturalmente, se le concebía como medio para modelar el México del porvenir,²²⁸ todo ello en clara sintonía con el contexto mundial, que entonces se caracterizaba por el fin de la segunda confrontación mundial, la búsqueda de consensos entre las naciones y cierta expectativa de que se podría mantener la armonía internacional.

Aunque en el transcurso del sexenio hubo tres diferentes Secretarios de Educación, se registraron algunos logros importantes; por ejemplo, Luis Sánchez Pontón, logró reorganizar la Secretaría sustituyendo los Departamentos por Direcciones y Jaime Torres Bodet consiguió imprimirle un nuevo aliento a la educación pública.²²⁹

En el caso del gobierno de Miguel Alemán, su discurso se caracterizó por hacer hincapié en el nacionalismo, la exaltación de la patria, sus héroes y símbolos, así que la mexicanidad se enfocó más que a la formación de buenos ciudadanos, a lograr una homogeneidad cultural; la consigna en este momento era adecuar la educación a las necesidades industriales del país que demandaban contar con técnicos preparados.²³⁰

²²⁶ Greaves L., Cecilia, "La búsqueda de la modernidad" ... p. 192.

²²⁷ Greaves L., Cecilia, "La búsqueda de la modernidad" ... p. 199.

²²⁸ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* p. 226.

²²⁹ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* p. 226.

²³⁰ Greaves L., Cecilia, "La búsqueda de la modernidad" ... p. 200.

En síntesis, podemos decir que en este periodo se reafirmó la idea de la educación como base de la construcción de la unidad nacional, además de que se trató de adecuarla a los requerimientos señalados por la industrialización, de manera que la enseñanza técnica industrial también recibió un gran impulso,²³¹ todo ello para que estuviera en consonancia con los cambios que planteaba la economía nacional e internacional.

Esta situación continuó durante la década de los cincuenta, ya que las autoridades educativas siguieron repitiendo el discurso sobre la unidad nacional, expresado en una actitud conciliadora acerca de que la escuela era para todos y la exaltación de la mexicanidad se enfocó en la formación de una conciencia nacional que diera valor a lo nuestro en el contexto universal.²³²

El crecimiento demográfico que venía presentando el país desde la década anterior también continuó, así que a pesar del apoyo que los distintos gobiernos otorgaron a la creación de escuelas de todos los niveles, específicamente del régimen alemanista que impulsó la educación media superior, las escuelas que brindaban este tipo de educación apenas conformaban un 1.2%, así que la atención de las autoridades se dirigió a aumentar los servicios educativos.²³³

En esta década, el país empezó a resentir los efectos del intenso crecimiento demográfico ya que el número de habitantes crecía rápidamente y las proyecciones de los especialistas alertaban sobre las dimensiones que podría alcanzar ese incremento, la mayoría del cual se concentraría en el naciente mundo urbano-industrial, por lo que las autoridades reconocieron la urgencia de planear el desarrollo del sistema educativo,²³⁴ cuestión que, sin embargo, aún tardaría varios años en tomar forma.

El sexenio de Adolfo Ruiz Cortines fue un periodo difícil particularmente en el ámbito educativo ya que a pesar de tener a un maestro en la Secretaría de Educación, José

²³¹ Tuirán, Rodolfo y Quintanilla, Susana, *90 años de educación en México...* pp.42 y 43.

²³² Greaves L., Cecilia, "La búsqueda de la modernidad" ... p. 201 y 202.

²³³ Greaves L., Cecilia, "La búsqueda de la modernidad" ... p. 201 y 202.

²³⁴ Tuirán, Rodolfo y Quintanilla, Susana, *90 años de educación en México...* pp. 49 y 52.

Ángel Cenicerós, que se podría presumir conocedor de la problemática de la educación pública, se vivieron años de inestabilidad, un ejemplo de ello son las reformas que se hicieron en los planes de estudio del bachillerato, que se convirtió en único, pero posteriormente se daría marcha atrás cuando se le aumentó un año de estudios.²³⁵

Desde los cincuenta y hasta la década de los noventa ocurrió un proceso permanente de crecimiento y diversificación de las escuelas de educación media superior,²³⁶ lo que llevó poco a poco a la diferenciación y la separación de las mismas y provocó la existencia de un gran número de planes de estudio en todo el territorio nacional.

Si bien desde finales del siglo XIX hasta la primera mitad del XX la educación media superior se orientó a un grupo pequeño de la élite socioeconómica, fue a partir de los cincuenta que este nivel educativo inició su despegue, siendo una preocupación del gobierno de Adolfo López Mateos apuntalar la enseñanza secundaria y media superior.²³⁷

Por su parte, la administración de Adolfo López Mateos, con Jaime Torres Bodet como secretario de Educación, le dio mayor importancia al rubro educativo planeando a largo plazo, a través de la Comisión Nacional que redactó el Plan de Once Años y con la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos,²³⁸ cuya trascendencia ha sido abordada en múltiples trabajos.

Por otro lado, algunos autores señalan que la modernidad en este periodo se reflejaba en escuelas nuevas y mejor equipadas, en maestros más preparados, en planes, programas, materias y libros de texto nuevos, es decir, en mayores

²³⁵ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México...* pp. 234 y 235.

²³⁶ Villa Lever, Lorenza, "La Educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días" ... p.273.

²³⁷ Tuirán, Rodolfo y Quntanilla, Susana, *90 años de educación en México...* pp. 56 y 57.

²³⁸ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México....* p. 236 y 237.

oportunidades de estudio y la escuela había ayudado a restablecer el consenso social y a integrar a la población culturalmente heterogénea a la nación.²³⁹

Posteriormente, como parte de una incipiente reforma después de que estallara el conflicto estudiantil con el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz y de que, a raíz de la matanza del 2 de octubre en Tlatelolco el presidente culpara maliciosamente a las deficiencias del sistema educativo, se añadió un año más a la educación preparatoria.²⁴⁰

En la década de los sesenta las zonas urbanas se vieron favorecidas por el gobierno, que se esforzó en apoyar las demandas de la industrialización y como resultado de esta labor las oportunidades de estudio se incrementaron y la matrícula creció de forma acelerada en los planteles de enseñanza media como escuelas técnicas, preparatorias y vocacionales, que aumentaron con rapidez, principalmente en la ciudad de México, donde se concentraba 39% de la inscripción nacional en 1960.²⁴¹

Es importante mencionar que también fue en este periodo cuando se crearon y consolidaron la mayoría de las instituciones de educación media superior que actualmente forman parte del sistema educativo nacional. Asimismo, hubo instituciones que se transformaron en consejos, direcciones y subsecretarías y que fueron reorganizados con la intención de atender de manera más adecuada a este nivel educativo.

Con la expansión de la matrícula escolar en todos los niveles como antecedente, los gobiernos de Luis Echeverría y José López Portillo dieron mayor importancia a la inversión en educación ya que aumentaron los recursos asignados para este

²³⁹ Greaves, Cecilia, "Entre el desarrollo y la modernización: la educación en México, 1940- 1964", en Tuirán Rodolfo (Coord.), *La educación pública: patrimonio social de México*, Vol. III, FCE- SEP, México, pp. 41-61, citada por Tuirán, Rodolfo y Quintanilla, Susana, *90 años de educación en México...* pp. 61 y 62.

²⁴⁰ Greaves L., Cecilia, "La búsqueda de la modernidad" ... p. 206 y 207.

²⁴¹ Greaves L., Cecilia, "La búsqueda de la modernidad" ...p. 207.

rubro, registrándose un crecimiento de la educación secundaria, media superior y superior como nunca antes durante ambos periodos.²⁴²

No obstante, el crecimiento demográfico hizo insuficiente la oferta de educación media y superior, de manera que se empezaron a promover nuevos modelos de educación media como el Colegio de Bachilleres y también, con vistas a promover el desarrollo, se descentralizó la enseñanza técnica creando el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica y 18 centros de estudios del mar,²⁴³ instituciones que tienen relevancia en este trabajo, según veremos más adelante.

Además, durante el gobierno de Echeverría se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades y se multiplicaron planteles de este nivel en varias modalidades, por ejemplo, se crearon 122 centros de estudios científicos y tecnológicos, 76 centros de estudios tecnológicos agropecuarios y 6 centros de estudios en ciencias y tecnologías del mar.²⁴⁴

Por otro lado, en diferentes momentos del siglo XX hubo numerosos acercamientos entre las escuelas preparatorias, que fueron promovidos por distintas autoridades en la materia, con el objeto de discutir asuntos relacionados con su quehacer educativo, principalmente la unificación de sus planes de estudio, cuestión en la que en la actualidad aún se sigue trabajando. Algunos de estos encuentros fueron impulsados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES), que fue fundada en 1948 y cuyas acciones han tenido repercusiones importantes en las instituciones de educación preparatoria en nuestro país.

Por ejemplo, en el año de 1963 se llevó a cabo en Bogotá, Colombia, el Congreso de Universidades de América Latina, en el cual se propuso modificar el plan de estudios del bachillerato para hacer énfasis en la formación científica y aumentar la duración de los estudios a tres años. Asimismo, se estableció en este congreso que

²⁴² Tuirán, Rodolfo y Quintanilla, Susana, *90 años de educación en México ...* pp. 70- 72.

²⁴³ Vázquez, Josefina Zoraida, "Renovación y crisis", en Tanck de Estrada, Dorohty (Coord.), *Historia mínima. La educación en México*, El Colegio de México, México, 2011, pp. 222- 225.

²⁴⁴ Tuirán, Rodolfo y Quintanilla, Susana, *90 años de educación en México ...* pp. 74 y 75.

los objetivos del bachillerato eran “propiciar el desarrollo integral de las facultades del alumno para hacer de él un hombre cultivado; la formación de una disciplina intelectual que lo dote de un espíritu científico; la formación de una cultura general que le dé una escala de valores; la formación de una conciencia cívica que le defina sus deberes con su familia, frente a su país y frente a la humanidad y, la preparación especial para abordar una determinada carrera profesional”.²⁴⁵

En un hecho de gran trascendencia, durante 1964 la Universidad Nacional Autónoma de México alteró la duración del bachillerato añadiendo un año más en consideración a sus propias necesidades y proyecciones, modificación que reforzó su carácter propedéutico²⁴⁶ y que provocó cambios similares también en otras instituciones.

Durante la década de los setenta, en su calidad de secretario de Educación Pública, Víctor Bravo Ahuja llevó a cabo una reforma en pos de hacer más funcional la dependencia; así, la secretaría quedó organizada en cuatro subsecretarías: de enseñanza primaria y normal, media, técnica y superior, cultura popular y educación extraescolar y coordinación educativa y se inició la descentralización del sistema con la división del país en regiones y subunidades.²⁴⁷

También en este decenio se estructuró el Sistema Nacional de Educación Tecnológica (SNET) formado por cinco dependencias centralizadas (Direcciones Generales de Educación Tecnológica Agropecuaria, Educación Tecnológica Industrial, Ciencia y Tecnología del Mar, Institutos Tecnológicos y Centros de Capacitación), dos desconcentradas (Instituto Politécnico Nacional y Centro de Ingeniería y Desarrollo Industrial) y tres descentralizadas (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, Centro de Enseñanza Técnica Industrial de Guadalajara y Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica), todas ellas coordinadas por la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas”.²⁴⁸

²⁴⁵ Dirección General del Bachillerato, Antecedentes, consultado en www.dgb.sep.mx/institucional/antecedentes.html el día 29 de enero de 2013.

²⁴⁶ Zorrilla Alcalá, Juan F., “Un sistema nacional de educación media superior” ... p. 106.

²⁴⁷ Vázquez, Josefina Zoraida, “Renovación y crisis” ... pp. 220 y 221.

²⁴⁸ Rodríguez A., Ma. de los Ángeles, “Historia de la educación técnica” ...

Con estas acciones vemos la importancia que va adquiriendo la educación tecnológica en nuestro país ya que se le otorga cada vez mayor atención e impulso por parte de las autoridades educativas.

En 1971, la ANUIES celebró en Villahermosa, Tabasco, su XIII Asamblea General Ordinaria, evento que reviste importancia debido a que en esta reunión se introdujeron dos opciones educativas, una de ellas el bachillerato tecnológico, que se impartiría en los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos, y la otra el bachillerato terminal que se ofrecía en los Centros de Enseñanza Terminal; con una duración de tres años.²⁴⁹

Durante esta reunión, la ANUIES retomó los referentes en los que se basó la UNAM para cambiar su plan de estudios desde 1964, recomendando, entre otras cosas, que a partir de entonces los bachilleratos tuvieran una duración de tres años, haciendo hincapié en que este tipo de educación pretendía impulsar las actitudes propias del pensamiento racional: objetividad, rigor analítico, capacidad crítica y claridad expresiva.²⁵⁰

A partir de los acuerdos realizados en esta reunión, la Universidad creó los Colegios de Ciencias y Humanidades y en el IPN surgieron los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos, que empezaron a funcionar en septiembre de 1971 y cuya estructura académica se cursa en seis semestres, durante los cuales se le da al estudiante una formación de bachiller en ciencias y una capacitación técnica²⁵¹. Con estas modificaciones, las vocacionales y otras escuelas técnicas de nivel medio del IPN se fueron transformando en centros de estudios tecnológicos industriales y de servicios o en centros de estudios científicos y tecnológicos.

Nuevamente, al año siguiente se realizó la XIV Asamblea General Ordinaria de la ANUIES en Tepic, Nayarit, en la cual se estableció una estructura académica formada por tres áreas de aprendizaje: actividades escolares, con dos núcleos

²⁴⁹ Villa Lever, Lorenza, "La Educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días" ... p. 284.

²⁵⁰ Zorrilla Alcalá, Juan F., "Un sistema nacional de educación media superior" ... p. 109.

²⁵¹ Mendoza Ávila, Eusebio, "La Educación Tecnológica en México" ... pp. 513 y 514.

formativos, uno básico o propedéutico y otro selectivo de estudio semiespecializado en un campo específico; actividades para el trabajo, de carácter tecnológico orientadas al ejercicio de una ocupación y actividades para escolares, de tipo cívico, artístico y deportivo.²⁵²

En esta reunión la ANUIES decidió que se establecieran cursos semestrales y el sistema de créditos para atender la reforma que había planteado la SEP para todo el sistema educativo, iniciativas que fueron apoyadas por la SEP, aceptando que su reforma para la educación superior pasara por la ANUIES.²⁵³

Cabe mencionar también que una nueva Ley Federal de Educación sustituyó en 1973 a la ley de 1942, la cual le dio el carácter de interés social a las inversiones que hiciera el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares en materia educativa.²⁵⁴

Por otra parte, durante los años 1975 y 1976 se efectuaron en Querétaro y en Guanajuato respectivamente, algunas Reuniones Nacionales de Directores de Educación Media Superior para trabajar en una propuesta de tronco común que estableciera un núcleo básico de identidad para el bachillerato y contribuyera a su consolidación. Estas reuniones, además de la creación del Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET), permitieron que se estableciera el tronco común a partir de septiembre de 1981 en los centros de bachillerato coordinados por esta instancia.²⁵⁵

A fines de la década de los setenta y ante la desorganización en que, al parecer, se encontraba la SEP, al asumir el cargo como secretario, Solana Morales reorganizó la dependencia en cinco subsecretarías: Cultura y Recreación, Educación Básica, Educación e Investigación Tecnológica, Educación Superior e Investigación

²⁵² Dirección General del Bachillerato, Antecedentes...

²⁵³ Zorrilla Alcalá, Juan F., "Un sistema nacional de educación media superior" ... pp. 110 y 111.

²⁵⁴ Tuirán, Rodolfo y Quintanilla, Susana, *90 años de educación en México*... p. 74.

²⁵⁵ Dirección General del Bachillerato, Antecedentes....

Científica y Planeación Educativa, además de emitir varios reglamentos internos más en ese sexenio.²⁵⁶

Años después, como resultado de las discusiones efectuadas en el marco del Congreso Nacional del Bachillerato, realizado en Cocoyoc, Morelos, en 1982 se publicaron en el Diario Oficial dos documentos importantes: el Acuerdo número 71 que estableció la duración e integración del tronco común del plan de estudios del bachillerato y el Acuerdo número 77 que le otorgó a la SEP la facultad de expedir los programas maestros de las materias y de los cursos que formaban la estructura del tronco común.²⁵⁷ Cabe decir que este tronco común, como su nombre lo indica, era un área de materias que debería cursarse en todas las escuelas que ofrecieran estudios de bachillerato en México, independientemente del tipo que fuera ya que debemos considerar que en esta época existía una gran variedad de instituciones, las cuales además tenían planes de estudios muy diferenciados.

En el caso de la educación técnica, en las reformas curriculares de los años 1970 y 1980 que privilegian las ciencias básicas es notoria la influencia del modelo politécnico, como ya mencionamos anteriormente, ya que su lógica se impuso a las carreras profesionales formando técnicos superespecializados sobre una base científica- tecnológica común.²⁵⁸ Esta característica podrá ser apreciada más claramente cuando hablemos del contenido de los planes y programas de estudio de las instituciones que abordaremos en este trabajo.

También debemos considerar que durante las décadas de los setenta y ochenta, la educación técnica recibió un espectacular impulso que generó un sistema de educación llamado a partir de entonces “tecnológico” a escala nacional y que a partir de entonces quedó bajo el control de la SEP²⁵⁹ y es a este sistema al que pertenecen las escuelas de educación media superior a las que nos enfocaremos.

²⁵⁶ Zorrilla Alcalá, Juan F., “Un sistema nacional de educación media superior” ... p. 112

²⁵⁷ Dirección General del Bachillerato, Antecedentes...

²⁵⁸ Eduardo Weiss y Enrique Bernal, “Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana” ...

²⁵⁹ Eduardo Weiss y Enrique Bernal, “Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana” ...

Por otro lado, desde el gobierno de Miguel de la Madrid se estableció un nuevo programa que tenía entre sus objetivos elevar la calidad de la educación y promover una revolución educativa,²⁶⁰ conceptos que, si bien no eran novedosos, fue en esta época cuando se empezaron a vincular con los requerimientos internacionales y por ello los encontramos constantemente en el discurso político de gobernantes y autoridades educativas.

En la década de los noventa, la educación técnica comenzó un proceso de descentralización mediante el cual se transfirió el control administrativo y el financiamiento operativo de las instituciones del gobierno federal a los de los estados y se trató de desconcentrar la oferta educativa de las ciudades a localidades más pequeñas a través de un nuevo tipo de escuelas como los colegios de estudios científicos y tecnológicos estatales²⁶¹, en el caso de la educación media superior.

Finalmente, los últimos años del siglo XX se han caracterizado por un intento por parte de la SEP de vincular los distintos subsistemas, a través de varias reformas, entre las que destaca la Reforma al Bachillerato Tecnológico y la Reforma Integral a la Educación Media Superior, a partir de las cuales se han modificado los planes de estudio con el propósito de hacerlos más uniformes, independientemente de la institución donde se cursa la educación media superior y del tipo de bachillerato que se elija y de las cuales nos ocuparemos en los próximos capítulos.

Al respecto, cabe recordar que a partir del año 2007 se empezó a instrumentar una reforma integral en este nivel educativo que busca resolver los problemas de cobertura, inequidad y calidad a través de varias acciones como la integración del Sistema Nacional de Bachillerato, un marco curricular común y la profesionalización de docentes y directivos,²⁶² temas de los que hablaremos más ampliamente en las páginas siguientes de este trabajo.

Por lo pronto hay que decir que la reforma curricular que dio inicio en 2009 en la educación básica se generalizó en todos los niveles para el ciclo escolar 2011- 2012

²⁶⁰ Tuirán, Rodolfo y Quintanilla, Susana, *90 años de educación en México...* p. 83.

²⁶¹ Eduardo Weiss y Enrique Bernal, "Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana" ...

²⁶² Tuirán, Rodolfo y Quintanilla, Susana, *90 años de educación en México...* pp. 117 y 118.

y la prueba ENLACE, que se había aplicado por vez primera en 2006 se volvió habitual y se extendió, en el caso de la educación media superior, a los alumnos que cursan el último año.²⁶³

Diversidad y problemática de la educación media superior en los albores del siglo XXI

Antes de empezar a abordar de manera específica el tipo de educación que nos ocupa en este trabajo conviene decir algunas palabras sobre la educación en nuestro país con el objeto de que nos ayuden a identificar de mejor forma la situación que se vive en este ámbito desde fines del siglo anterior y los años que van del nuevo.

En principio, debemos señalar que la Ley General de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993 es el documento que regula en la actualidad la educación que imparte el Estado, tanto la Federación como las entidades y los municipios, así como sus organismos descentralizados y los particulares que tienen autorización o reconocimiento de validez.²⁶⁴

Esta ley estipula que todo individuo tiene derecho a recibir educación y por ello todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional si cumplen con los requisitos que establecen las disposiciones correspondientes; además concibe a la educación como un medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura y como un proceso que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, por lo que debe asegurarse la participación activa del educando, estimulando su iniciativa y su sentido de responsabilidad social.

Los artículos quinto y sexto de la Ley General de Educación recogen la tradición histórica respecto a la educación en México ya que establecen que la educación

²⁶³ Tuirán, Rodolfo y Quintanilla, Susana, *90 años de educación en México...* pp. 111 y 112.

²⁶⁴ Ley General de Educación, consultado en basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/normateca/LeyGeneraldeEducacion.pdf el 18 de enero de 2016.

impartida por el Estado será laica, en el sentido de que se mantenga ajena a cualquier doctrina religiosa, además de gratuita.

Por otro lado, el tercer apartado del artículo siete contiene una de las primeras preocupaciones que asaltaron a los distintos grupos políticos desde la constitución de nuestro país como una nación independiente y una de las funciones fundamentales que se le han atribuido a la educación, que es: “fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país”.²⁶⁵

También, retomando una declaración hecha en documentos oficiales anteriores, el artículo ocho especifica que el criterio que orientará a la educación se deberá fundamentar en los resultados del progreso científico, además de que luchará contra la ignorancia, la servidumbre, los fanatismos y los prejuicios. Y volviendo a las tareas que le competen al Estado, el artículo nueve establece que además de impartir la educación preescolar, primaria, y secundaria, deberá promover y atender todos los tipos y modalidades educativos necesarios para el desarrollo de la nación.

Asimismo, para el caso del nivel educativo que nos ocupa, conviene decir que el 9 de diciembre de 2010 la Cámara de Diputados aprobó un proyecto para reformar los artículos 3º y 31 de la Constitución, con la finalidad de establecer la obligación del Estado de impartir educación media superior, así como para instar a los padres a que lleven a sus hijos a recibir este tipo de formación, debido a que se considera una herramienta fundamental para el desarrollo y bienestar de las personas.²⁶⁶

En consecuencia, este decreto establecía también la facultad del Ejecutivo Federal para determinar los planes y programas de estudio de la educación media superior,

²⁶⁵ Ley General de Educación...

²⁶⁶ La Educación Media Superior en México, Informe 2010- 2011, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, 2011, p. 15.

salvo en las instituciones autónomas, así como para establecer comisiones técnicas y revisar planes, programas y materiales de estudio.²⁶⁷

De acuerdo con lo que planteaba esta propuesta, el artículo tercero constitucional quedó expresado de la siguiente manera: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado – federación, estados, Distrito Federal y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias”.²⁶⁸ Con lo anterior, el artículo tercero, en cuyo contenido anteriormente se había hecho hincapié en la educación básica, incluye ahora un énfasis nuevo otorgado a la instrucción media superior.

De la misma manera, con las modificaciones realizadas, el artículo 31 expresa que son obligaciones de los mexicanos hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas para obtener la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior en los términos que la ley establezca.²⁶⁹

Posteriormente, el 7 de septiembre de 2011 las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Estudios Legislativos del Senado de la República avalaron las reformas y el 20 de septiembre el pleno de la Cámara de Senadores ratificó la obligatoriedad de la educación media superior; así que luego de su aprobación por el pleno de la Cámara de Diputados, el 13 de octubre de 2011, las reformas fueron turnadas a los congresos de las entidades para su ratificación.²⁷⁰

Por otro lado, en la actualidad, la SEP considera que el Sistema Educativo Nacional en México está formado por tres tipos de educación que son el Básico, Medio Superior y Superior y admite que existen también tres modalidades en las que pueden ser cursados estos estudios: escolar, no escolarizada y mixta. Como sabemos, la educación Básica se compone de los niveles Preescolar, Primaria y

²⁶⁷ Bracho, Teresa y Miranda, Francisco, “La educación media superior: situación actual y reforma educativa”, en Martínez Espinosa, Miguel Ángel (Coord.) *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*, Fondo de Cultura Económica, 2015, p. 187 y 188.

²⁶⁸ La Educación Media Superior en México, Informe 2010- 2011... p. 16.

²⁶⁹ La Educación Media Superior en México, Informe 2010- 2011... p. 17.

²⁷⁰ La Educación Media Superior en México, Informe 2010- 2011... p. 17.

Secundaria; la educación Media Superior se considera un solo nivel educativo y se cursa después de la escuela secundaria y la educación Superior comprende la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como algunas opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura y también la educación normal.

Por lo que respecta al nivel educativo que trata este trabajo, en una parca definición que por lo mismo puede llevar a la confusión a quienes no estén familiarizados con el tema, la Ley General de Educación establece que el tipo de educación medio superior “comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste y la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes”,²⁷¹ sin agregar ninguna aclaración adicional. No obstante, por ser la definición oficial esta resulta ser repetida por todas las instancias y autores que se refieren a ella.

Por lo anterior, creemos que es preciso decir aquí que los conceptos preparatoria y bachillerato generalmente se usan como sinónimos para referirse a la educación que se cursa posterior a la secundaria y que sirve de formación propedéutica para los estudios superiores. Por otra parte, Educación Media Superior es una noción muy recientemente definida, aunque se empezó a acuñar desde hace varias décadas, y resulta un término más amplio ya que comprende tanto a la preparatoria o bachillerato como a la educación profesional media, así como a otros niveles educativos similares a éstos, como lo indica la Ley General de Educación.

Cabe decir también que las instituciones que ofrecen educación media superior en México se caracterizan por una gran diversidad, tanto en el número y tamaño de las escuelas como en su regulación y planes de estudio. Por ello hay que aclarar que en los controles administrativos y presupuestales de estas instituciones intervienen el gobierno federal, los gobiernos estatales, las universidades autónomas y el sector privado; de forma que podemos agruparlas en seis bloques: 1) Centralizadas del

²⁷¹ Alcántara, Armando y Zorrilla, Juan Fidel, “Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 127, 2010, consultado en https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/aalcantara/Alcantara_GlobaliacionYEducacionMediaSuperior.pdf el 27 de enero de 2011.

Gobierno Federal, 2) Descentralizadas del Gobierno Federal, 3) Centralizadas de las Entidades Federativas, 4) Descentralizadas de las Entidades Federativas, 5) Autónomas y 6) Privadas.²⁷²

Aunque hay quienes también las clasifican en autónomas, privadas, federales, estatales y en algunos casos mixtas; de las cuales es importante decir que el 42.7% de los estudiantes asiste a escuelas de los gobiernos estatales, 26% a escuelas de la federación, 12% a instituciones autónomas y 18.5% a particulares.²⁷³

La extensión en el uso del término Educación Media Superior se encuentra vinculado a la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), que fue establecida el 22 de enero de 2005 a partir de que entró en vigor el Reglamento Interior de la SEP, que había sido publicado un día antes en el Diario Oficial de la Federación y que reconoció tres subsecretarías dentro de la SEP: de Educación Básica, Media Superior y Superior.²⁷⁴

Como ya hemos visto en este trabajo, la fundación de la SEMS está precedida de la existencia de otras instituciones que realizaron una función similar en diversos momentos de nuestra historia, entre las cuales encontramos el Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial, la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior y la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas.

En la actualidad, la SEMS está integrada por cinco Direcciones Generales: la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT), la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGE CyTM) y la Dirección General de Bachillerato (DGB).

²⁷² Estructura y Dimensión del Subsistema de Educación Media Superior, consultado en www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/banco-de-indicadores-educativos, el 23 de septiembre de 2015.

²⁷³ Bracho, Teresa y Miranda, Francisco, "La educación media superior: situación actual y reforma educativa" ... pp. 131 y 132.

²⁷⁴ Antecedentes de la Subsecretaría Media Superior, consultado en http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes el 11 de enero de 2016.

Forman parte de la SEMS también tres Coordinaciones Sectoriales y además existe un grupo de organismos que, si bien no están integrados en su estructura, sí tiene injerencia sobre ellos: El Colegio de Bachilleres (COBACH), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI) y el Fideicomiso de los Sistemas Normalizados de Competencia Laboral y de Certificación de Competencia Laboral (CONOCER).

Por su parte, el gobierno federal ofrece varias opciones educativas para cursar la educación media superior, las cuales pueden ser agrupadas en tres categorías: 1) las centralizadas de la SEMS, 2) las desconcentradas de la SEP y las centralizadas de otras secretarías u organismos federales.²⁷⁵ En cuanto a las escuelas centralizadas de la SEMS, la educación media superior se ofrece en planteles de la DGETA, a través de los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) y los Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF); en los de la DGETI, que son los Centros de Enseñanza Tecnológica Industrial (CETIS) y los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial (CBTIS); los de la DGE CyT, es decir, los Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR) y los Centros de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales (CETAC); además de los planteles coordinados por la DGB.

En el caso de la DGETI habría que añadir que además de poseer una infraestructura física de 456 planteles educativos a nivel nacional, que la convierte en la institución de educación media superior tecnológica más grande del país, brinda asistencia técnica, académica y pedagógica a 652 CECyTE's.²⁷⁶

Por su parte, las opciones desconcentradas de la SEP, se agrupan en dos organismos que son el Instituto Nacional de Bellas Artes y el Instituto Politécnico Nacional, éste último con una larga tradición dentro del desarrollo de la educación técnica en nuestro país, según lo hemos visto en capítulos anteriores, y por lo que

²⁷⁵ Estructura y Dimensión del Subsistema de Educación Media Superior...

²⁷⁶ ¿Qué es la DGETI?, consultado en http://www.dgeti.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=ar el 18 de enero de 2016.

respecta a las centralizadas de otras instancias federales, debemos decir que tienen poca presencia en el contexto nacional.

Igualmente es preciso señalar que las escuelas autónomas, las descentralizadas y centralizadas de las entidades y las privadas tienen distintos controles administrativos y planes de estudio muy diferentes entre sí, incluso dentro de una misma institución.

Por lo anterior, de todas las opciones mencionadas, en este estudio nos enfocaremos en las instituciones del gobierno federal de la primera categoría, es decir la que agrupa los planteles que imparten educación preparatoria que son coordinados por la SEMS a través tanto de la DGETI como de la DGB.

Por otra parte, dentro del bachillerato o educación preparatoria debemos distinguir tres tipos de formación o modelos educativos: el Bachillerato General o propedéutico, en el que también entraría el universitario o autónomo; el Bachillerato Tecnológico, también conocido como bivalente y el Bachillerato Profesional Técnico, también conocido como educación profesional media o técnica. Cabe decir que estos modelos están presentes en todo el país a través de múltiples instituciones que los ofrecen, tanto públicas como privadas. Sin embargo, algunos documentos oficiales y autores que se han referido a este tipo de educación difieren en su clasificación de las opciones de bachillerato, ya que algunos reconocen solamente dos tipos, una en la que agrupan el general y el tecnológico, y otra de técnico profesional; mientras que otros tienden a identificar como similares el bachillerato tecnológico y el profesional técnico y los separan del bachillerato general, además de que también consideran como una opción diferente el bachillerato universitario.

El nivel de educación medio superior tiene una doble finalidad, que es otorgar a los estudiantes que la cursen los elementos para elegir entre las diversas opciones de educación superior o capacitarlo en actividades diversas enfocadas al ámbito laboral, de manera que entre sus objetivos formativos se encuentra el

fortalecimiento de la capacidad de los alumnos para aprender y enriquecer sus conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos.²⁷⁷

En cuanto a la duración de los planes de estudio de la educación media superior, ésta varía entre dos y cinco años, pero la mayoría de ellos tienen una duración de tres años y los que se cursan en dos, en cuatro o cinco años constituyen una pequeña proporción. Estos planes están organizados en asignaturas o materias que se imparten en ciclos que pueden ser trimestrales, cuatrimestrales, semestrales o anuales.

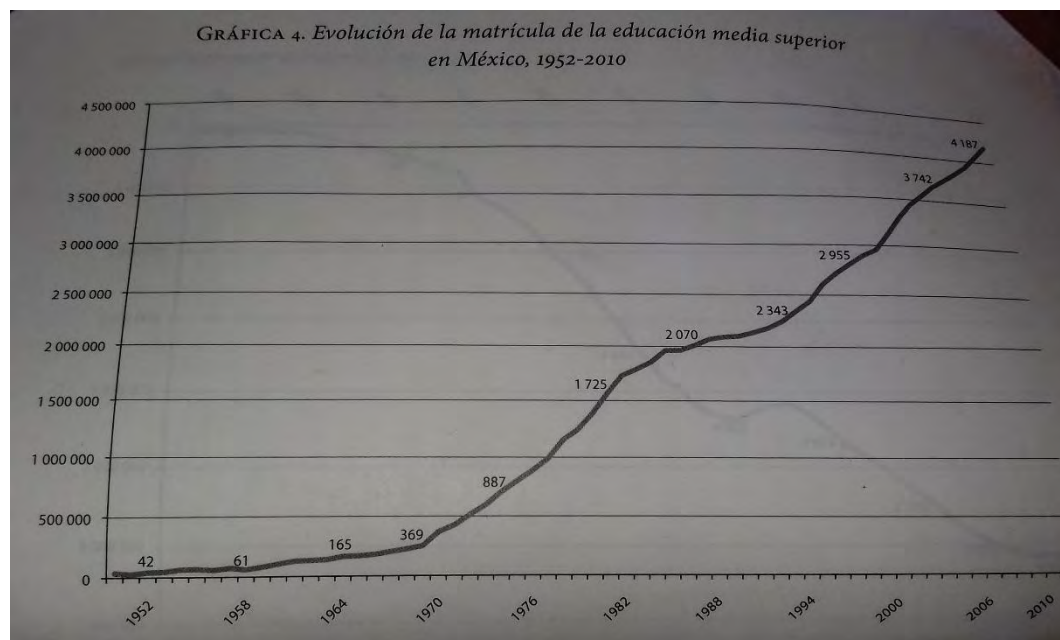
Por otro lado, la edad característica de los estudiantes que siguen un tránsito escolar regular es de los 15 a los 17 años, si bien no todos los alumnos que cursan la educación media superior se encuentran en este rango de edad sí sabemos que aproximadamente el 80% de ellos se ubica entre estas edades.²⁷⁸

Como ya mencionamos en el capítulo anterior, la educación media superior experimentó durante la segunda mitad del siglo XX un importante crecimiento, por ello la matrícula registrada a nivel nacional demandaba cada año escolar mayores espacios en las instituciones que ofrecían este tipo de educación, de manera que el gobierno federal intentó responder a ese crecimiento de la demanda con la creación de varias instituciones, según hemos visto ya. Al respecto, la imagen siguiente ilustra el crecimiento al que nos referimos:²⁷⁹

²⁷⁷ Alcántara, Armando y Zorrilla, Juan Fidel, "Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular" ...

²⁷⁸ Estructura y Dimensión del Subsistema de Educación Media Superior...

²⁷⁹ Tuirán, Rodolfo y Quintanilla, Susana, *90 años de educación en México...* p. 46.



Posteriormente, en los primeros años del siglo XXI, si bien la educación media superior siguió presentando un crecimiento significativo, éste ha ocurrido a un ritmo decreciente. Por ejemplo, en el transcurso de los años ochenta los volúmenes de alumnos, maestros y escuelas crecieron en un 51.3%, 72.6% y 114% respectivamente, mientras que durante el periodo 2000- 2008 el aumento fue de 32.8%, 29.9% y 44.5% respectivamente.²⁸⁰

En el ciclo escolar 2005- 2006 la educación media superior registró una matrícula de alumnos de 3 658 754, lo que significaba un 11.3% de todo el sistema educativo, presentando un crecimiento lento pero constante durante los ciclos siguientes, de manera que para el periodo 2012- 2013 la matrícula llegó a 4 443 792, es decir, un 12. 6% del total nacional.²⁸¹

En este ciclo 2012- 2013, la mayor parte de los alumnos, 4 057 265, el 91%, se encontraban inscritos en el bachillerato, tanto general como tecnológico, y solamente 386 527, 9%, cursaban la educación profesional técnica; asimismo, el porcentaje mayor de estudiantes, es decir, un 83% estaba inscrito en escuelas de

²⁸⁰ Estructura y Dimensión del Subsistema de Educación Media Superior...

²⁸¹ Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012- 2013...

carácter público, mientras que solamente el 17% cursaba su educación en instituciones privadas.²⁸²

Dos cifras nos parecen particularmente interesantes, según las estimaciones de la SEP para el ciclo mencionado en el párrafo anterior, la primera de ellas es que consideraba que la absorción de la educación media superior sería del 100.9% y la segunda es que, a pesar de esos optimistas números, la eficiencia terminal únicamente llegaría a 63.3%.

Estos números llaman la atención debido a lo difícil que resulta el hecho de que la educación media superior logre captar a todos los alumnos que egresan de las secundarias, además de que sabemos que estas cifras dejan fuera a los jóvenes que no siguen un tránsito regular en su educación.

Por otro lado, cabe decir que la eficiencia terminal, que es el porcentaje de alumnos que logran terminar su formación, es uno de los indicadores que tradicionalmente ha permanecido muy bajo en la mayoría de las escuelas debido a los altos índices de deserción y reprobación escolar y que, por lo tanto, mayor reto representa abatir para las autoridades e instituciones educativas.

Por lo que se refiere a los modelos educativos, en el ciclo escolar 2008- 2009, del total de alumnos que atendía la educación media superior, 3 923 822, el 60.6 % de ellos se encontraba en el modelo de bachillerato general, el 30% se ubicaba en el bachillerato tecnológico y el 9.4% en la educación profesional técnica.²⁸³

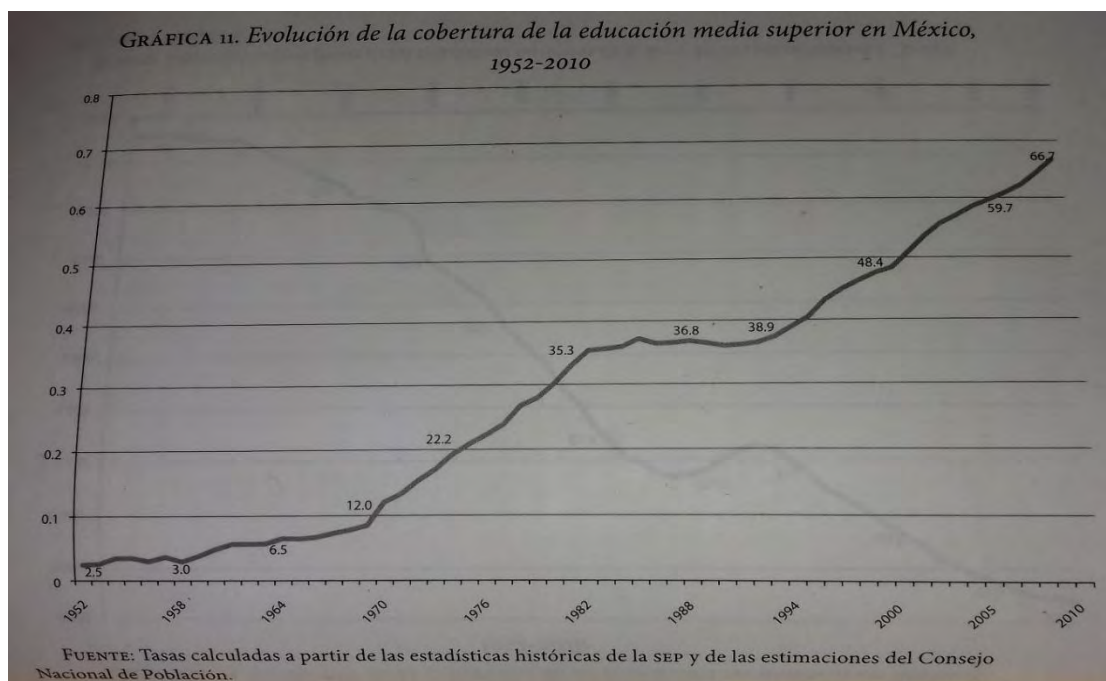
En cuanto a su distribución geográfica, la educación media superior se encuentra presente en 52% de los municipios de nuestro país, con lo que prácticamente abarca la totalidad de las poblaciones en las que existen más de cinco mil habitantes,²⁸⁴ esto es, las poblaciones consideradas urbanas. A esto hay que agregar que también en las poblaciones rurales existen opciones de cursar la

²⁸² Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012- 2013...

²⁸³ Estructura y Dimensión del Subsistema de Educación Media Superior...

²⁸⁴ Alcántara, Armando y Zorrilla, Juan Fidel, "Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular" ...

educación media superior en instituciones y modalidades que se consideran más adecuadas a las condiciones particulares de estas zonas, si bien la cobertura de este nivel educativo aún está lejos de ser total. En la gráfica siguiente podemos observar la evolución en la cobertura que ha tenido la educación media superior:²⁸⁵



En relación con lo anterior hay que señalar que al terminar la primera década del siglo XXI el país contaba con una población mayor a los 112 millones de habitantes, adquiriendo cada vez un perfil más urbano, ya que 77% de la población vive en zonas urbanas y semiurbanas, y debemos considerar que en el periodo de 1952 a 2011 la matrícula del bachillerato se multiplicó 150 veces, al pasar de casi 28 mil a 4 millones 187 mil estudiantes.²⁸⁶

Debido a los avatares que hemos descrito, relacionados con la evolución de la enseñanza media a educación media superior y con la problemática en la que ésta se ha visto envuelta durante las últimas décadas, si se lograra la cobertura universal del bachillerato en el ciclo escolar 2021- 2022, como lo establece la reforma del artículo tercero constitucional, en un siglo de actuación de la SEP sería una proeza

²⁸⁵ Tuirán, Rodolfo y Quintanilla, Susana, *90 años de educación en México...* p. 64.

²⁸⁶ Tuirán, Rodolfo y Quintanilla, Susana, *90 años de educación en México...* p. 124 y 125.

que el sistema educativo lograra garantizar la cobertura universal en la educación básica y también en la media superior.²⁸⁷

Finalmente conviene señalar que no obstante las discrepancias señaladas anteriormente respecto a las opciones de bachillerato que se reconocen, en este trabajo nos ceñiremos a la versión más extendida, que es al mismo tiempo la que consideramos más práctica y que admite la existencia de tres tipos de bachillerato en nuestro país ya que con ellos se engloban las instituciones del gobierno federal que ofrecen educación preparatoria; es decir, abordaremos la enseñanza de la historia en una institución de bachillerato general, que será el Colegio de Bachilleres; una de profesional técnico, el CONALEP, y una de bachillerato tecnológico, que será un CECyTE.

²⁸⁷ Tuirán, Rodolfo y Quintanilla, Susana, *90 años de educación en México...* p. 130.

SEGUNDA PARTE.

EL COLEGIO DE BACHILLERES: LA PERSISTENCIA E INVARIABILIDAD DE LA HISTORIA PATRIA EN EL BACHILLERATO GENERAL.

CAPÍTULO 4. MODELO EDUCATIVO DEL BACHILLERATO GENERAL. EL COLEGIO DE BACHILLERES

Como vimos en la primera parte de este trabajo, el bachillerato general o propedéutico es el de mayor tradición en nuestro país ya que fue el primero en hacer su aparición formal en 1867 con el establecimiento de la Escuela Nacional Preparatoria, institución que se convirtió desde entonces en el modelo que debía tener la educación preparatoria en su estructura y contenido. Años más tarde, la integración de la ENP en la organización de la Universidad también fue un ejemplo del vínculo que habría entre la educación preparatoria y universitaria en nuestro país durante el siglo XX, relación que ha sido provechosa pero que en algunos aspectos puede resultar inconveniente.

Actualmente el bachillerato general tiene como objetivo ampliar y consolidar los conocimientos adquiridos en el transcurso de la educación secundaria y preparar a los estudiantes en todas las áreas del conocimiento para que elijan y cursen los estudios superiores. Debido a que otorga un menor peso a la formación para el trabajo -incluso varias escuelas que lo imparten no contemplan materias de este tipo- los planes de estudio de este bachillerato presentan cierto equilibrio entre los aprendizajes de ciencias y los de humanidades y sus instalaciones son mayoritariamente aulas con una proporción menor de laboratorios y talleres.

Los objetivos del bachillerato general expresan tres intenciones formativas que son: 1) ofrecer una cultura general básica que abarque aspectos de la ciencia, las humanidades y la técnica, 2) proporcionar los conocimientos, métodos, técnicas y lenguajes necesarios para ingresar a estudios superiores y 3) desarrollar las

habilidades y actitudes que se requieren para realizar una actividad productiva.¹ Para darnos una idea de la importancia que tiene actualmente el bachillerato general debido a que es la opción que mayor cantidad de matrícula concentra y cuyos planteles se encuentran extendidos por todo el territorio nacional, revisemos algunas cifras que presentaba durante el ciclo 2008- 2009:²

Modelo educativo	Alumnos	Profesores	Escuelas
Bachillerato general	2 378 655 (60.6%)	173 952 (63.8%)	10 100 (71.6%)

El bachillerato general se conforma de dos opciones con programas diferentes, una de ellas es de tipo propedéutico y la otra de carácter bivalente; la primera de las cuales prepara a los alumnos para el estudio de disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas y proporciona una cultura general, mientras que la segunda está integrada por un componente de formación profesional y otro de tipo propedéutico.³

El bachillerato general de tipo propedéutico es el que se imparte en la mayoría de las escuelas preparatorias de carácter privado y en las que están incorporadas a las universidades públicas del país y en este caso podríamos decir que el vínculo entre la preparatoria y la universidad es un tanto inconveniente en el sentido de que por muchos años los alumnos que estudian en estas escuelas han tenido como meta el ingreso a los estudios profesionales, saturando la matrícula de las instituciones, razón por la cual se han tomado medidas para ofrecer a los jóvenes estudiantes otro tipo de opciones. Así surgió el bachillerato general de tipo bivalente, que se ofrece

¹ Dirección General del Bachillerato, Bachillerato General, consultado en http://www.sep.gob.mx/bachillerato_general.php el 14 de marzo de 2017.

² Estructura y Dimensión del Subsistema de Educación Media Superior, consultado en www.inee.edu.mx/indez.ophp/bases-de-datos/banco-de-indicadores-educativos, el 23 de septiembre de 2015.

³ Dirección General del Bachillerato, Bachillerato General...

en muchas instituciones de educación preparatoria que dependen del gobierno federal, entre las cuales se encuentra el Colegio de Bachilleres, del cual hablaremos en adelante.

Creado por decreto presidencial en septiembre de 1973, durante el gobierno de Luis Echeverría, el Colegio de Bachilleres tiene como objetivo brindar estudios de bachillerato a los alumnos egresados de la educación secundaria, ya sea escolarizado o no escolarizado, ofreciendo la modalidad de bachillerato general pero también cursan una especialidad laboral,⁴ por lo cual este tipo de educación se considera bivalente.

Cabe decir que, aunque para el año en que fue establecido el Colegio de Bachilleres ya existía un gran abanico de instituciones que ofrecían educación preparatoria en México, este colegio surgió debido a la particular preocupación de las autoridades de que el bachillerato no era concebido como un fin en sí mismo, ya que, al estar integrado a las universidades, la mayor parte de los alumnos que lo cursaban deseaban continuar los estudios universitarios.⁵ También hay que decir que a pesar de la existencia de varias instituciones de educación preparatoria que se registraba en esos años, la demanda de espacios en ésta crecía anualmente de manera que resultaban insuficientes.

En la creación del Colegio de Bachilleres, el interés del gobierno coincidió con el de la ANUIES, que fue una de las instancias que impulsó su fundación presionando a las autoridades educativas para que atendieran el reclamo urgente de la población escolar que demandaba su ingreso en la universidad y en la preparatoria.⁶

Por lo anterior, con el establecimiento del Colegio de Bachilleres se pretendía formar una concepción de la educación media superior que no estuviera vinculada necesariamente a la universidad, sino que permitiera a sus estudiantes cursar el

⁴ Colegio de Bachilleres, ¿Qué es? consultado en <http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/index.php/component/content...> el 16 de enero de 2015.

⁵ Villa Lever, Lorenza, La Educación Media Superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días, en Arnaut, Alberto y Giorguli, Silvia (Coords.), *Los grandes problemas de México VII*, EDUCACIÓN, México, Colmex, 2010, p. 285.

⁶ Villalpando Nava, José Manuel, *Historia de la Educación en México*, Editorial Porrúa, México, 2012, p. 545.

bachillerato y orientarlos a opciones técnico- terminales, contribuyendo con ello a controlar el crecimiento de alumnos en las universidades y en el IPN.⁷ Aquí debemos señalar la recurrencia en la creación de instituciones diversas como medida para contrarrestar el ingreso de estudiantes a las escuelas de educación superior, disposición que no ha cumplido a cabalidad con ese objetivo y más bien contribuyó a la diversificación y desarticulación del sistema de educación media superior, que tantas repercusiones ha tenido hasta nuestros días.

El Colegio de Bachilleres inició sus actividades académicas en febrero de 1974 con cinco planteles en los que recibieron a 11 800 alumnos y debido al aumento de la demanda entre 1977 y 1985 se crearon quince planteles más, todos ellos ubicados en el Distrito Federal y el Estado de México.⁸ Actualmente este colegio atiende a aproximadamente cien mil estudiantes tanto en la modalidad escolarizada como no escolarizada, ésta a través de su sistema de enseñanza abierta y el bachillerato en línea, que le ha permitido extender su cobertura al territorio nacional.

Importante es mencionar que a partir de la década de los noventa se establecieron colegios de bachilleres también en las entidades, de manera que en la actualidad tiene presencia en veinticuatro estados de la república con aproximadamente 150 planteles, donde existe como organismo público descentralizado del gobierno federal. Es necesario distinguir entre el Colegio de Bachilleres de la zona metropolitana de la ciudad de México y los de las entidades tanto por su control administrativo como por sus documentos académicos.

Para apreciar algunas de sus diferencias, en la tabla siguiente podemos observar las cifras que mostraban durante el ciclo 2008- 2009 el Colegio de Bachilleres del D. F. y los que existen en las entidades:⁹

⁷ Villa Lever, Lorenza, La Educación Media Superior... p. 285.

⁸ Colegio de Bachilleres, ¿Qué es? ...

⁹ Estructura y Dimensión del Subsistema de Educación Media Superior, consultado en www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/banco-de-indicadores-educativos , el 23 de septiembre de 2015.

Institución	Alumnos	Profesores	Escuelas
COBACH México	88 844 (2.26%)	5 510 (2.02%)	40 (0.28%)
COBACH	559 424 (14.26%)	25 116 (9.21%)	1 190 (8.44%)

Inicialmente, la estructura académica de esta institución estaba organizada en tres áreas de formación: básica, específica y de capacitación para el trabajo, además del área paraescolar; a las dos primeras se les asignó un carácter obligatorio y a la última se le consideró optativa, sin valor en créditos.¹⁰ Asimismo, se estableció la duración de los estudios en tres años y se les asignó la doble función de ciclo terminal, que capacita al alumno para incorporarse al trabajo, y el de antecedente propedéutico, para quienes deseaban continuar los estudios superiores.¹¹

Las reuniones nacionales de directores de educación media superior, en las que se empezó a trabajar en una propuesta de tronco común para establecer un núcleo básico de identidad en el bachillerato, y el Congreso Nacional del Bachillerato, realizado en 1982 para precisar las finalidades, objetivos y aspectos comunes de éste, tuvieron repercusiones que alcanzaron al Colegio de Bachilleres, entre otras cosas porque a partir del congreso se publicó el Acuerdo Secretarial No. 71. Este documento estableció la finalidad del bachillerato y la duración e integración del tronco común en el plan de estudios, aspectos que debieron ser acatados por todas las instituciones que impartían este nivel educativo. Posteriormente se publicó el Acuerdo No. 77, el cual estableció que correspondía a la SEP expedir los programas de las materias y cursos que integran el tronco común del bachillerato, medida que se mantiene hasta nuestros días.

Como ya señalamos, en la década de los noventa, la SEP y la mayor parte de los gobiernos de los estados firmaron los convenios de coordinación para establecer y operar los Colegios de Bachilleres como organismos de carácter estatal,

¹⁰ Subsecretaría de Educación Media Superior, Dirección General del Bachillerato, Antecedentes, consultado en www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes_dgb el 11 de enero de 2016.

¹¹ Subsecretaría de Educación Media Superior, Dirección General del Bachillerato, Antecedentes...

encargados de impartir el bachillerato general, cuya normatividad, planes y programas de estudios le corresponde formular a la Dirección General del Bachillerato, establecida en 1994.¹²

De acuerdo con el plan de estudios 1992, en el Colegio de Bachilleres se adoptó el modelo constructivista, en función del cual el alumno es el responsable de construir su aprendizaje, labor para la cual esta institución se dio a la tarea de elaborar varios materiales didácticos, además del programa, con la finalidad de apoyar su preparación; entre ellos se diseñaron guías de estudio y compendios fasciculares, de los cuales nos ocuparemos más adelante.

Por otro lado, a nuestro parecer, el bachillerato general es uno de los tipos de educación que ha resentido menormente las reformas curriculares y en el caso del Colegio de Bachilleres ha sido objeto de ellas entre los ciclos escolares 2003- 2004 y 2006- 2007, cuando se llevó a cabo la Reforma Curricular del Bachillerato General y posteriormente, en 2007, cuando la DGB inició el proceso de implementar la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS). Con la Reforma Curricular al Bachillerato General en 2003, se introdujeron algunos cambios que no modificaron sustancialmente las materias que se impartían, pero si los contenidos y la manera de concebir el proceso enseñanza- aprendizaje. A partir de la RIEMS, el plan de estudios del Colegio de Bachilleres se reformó y las materias que anteriormente formaban parte de éste fueron reemplazadas. Posteriormente, el plan de 2014 basó el perfil de egreso de los estudiantes en los saberes fundamentales de nuestro tiempo, que se considera son: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, a través del desarrollo de competencias básicas y específicas.

¹² Subsecretaría de Educación Media Superior, Antecedentes, consultado en http://sems.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_dgb el 14 de marzo de 2017.

CAPÍTULO 5. LA HISTORIA DE MÉXICO EN EL COLEGIO DE BACHILLERES

Las asignaturas Historia de México Contexto Universal I y II.

En este capítulo abordaremos, primeramente, la materia Historia de México I y II, que estaba vigente de acuerdo con el plan de estudios 1992, si bien nos centraremos primordialmente en la segunda de ellas para realizar la descripción y análisis del programa, debido a la dificultad de conseguir el documento relativo a la primera y en el entendido de que ambos eran muy similares en su estructura y contenido.

En primer término, conviene hacer aquí la aclaración que en el programa del Colegio de Bachilleres se hace una distinción entre materia y asignatura, refiriéndose la primera de ellas a Historia de México. Contexto Universal, que, a su vez, está integrada por dos asignaturas: Historia de México. Contexto Universal I e Historia de México. Contexto Universal II.¹³ En el cuadro siguiente¹⁴ podemos observar la ubicación de esta materia en el plan de estudios:

CUADRO NÚM. 1

CAMPO DE CONOCIMIENTOS	Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre
ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA						
MATEMÁTICAS						
CIENCIAS NATURALES						
LENGUAJE-COMUNICACIÓN						
METODOLOGÍA-FILOSOFÍA						
CIENCIAS HISTÓRICO-SOCIALES	Introducción a las Ciencias Sociales I	Introducción a las Ciencias Sociales II	Historia de México. Contexto Universal I	Historia de México. Contexto Universal II	Estructura Socioeconómica de México I	Estructura Socioeconómica de México I
ÁREA DE FORMACIÓN ESPECÍFICA						
					Economía I	Economía II
					Sociología I	Sociología II
					Introducción a la Antropología I	Introducción a la Antropología II

¹³ Programa de la asignatura Historia de México. Contexto Universal II, Secretaría Académica, Dirección de Planeación Académica, Coordinación del Sistema de Enseñanza Abierta, Colegio de Bachilleres, septiembre de 1993, p. 5.

¹⁴ Programa de la asignatura Historia de México. Contexto Universal II... p. 9.

El programa de la asignatura Historia de México. Contexto Universal II indica en una brevísima presentación que su finalidad es informar a los profesores acerca de los aprendizajes que se esperan lograr en el estudiante y sobre la perspectiva teórico-metodológica y pedagógica a través de la cual deberán ser tratados los contenidos; asimismo el documento contiene un marco de referencia, la base del programa y los elementos de instrumentación.¹⁵

La materia Historia de México. Contexto Universal es parte del área de Formación Básica y se ubica en el campo de conocimientos de las Ciencias Histórico- Sociales, que tiene como finalidad que el alumno reconozca el proceso de construcción de las mismas, así como los términos, conceptos, principios básicos, categorías de análisis y métodos que utilizan las principales corrientes teórico- metodológicas, aplicándolos en la investigación de problemas sociales y en el análisis histórico de la sociedad mexicana.

Páginas adelante se agrega que la intención de esta materia es que el estudiante analice “el proceso histórico de México en el contexto mundial desde finales del siglo XVIII hasta nuestros días; tomando las distintas corrientes historiográficas como el medio que le permitirá acceder a las diversas interpretaciones del conocimiento histórico y a la modernidad como eje conceptual para que explique el presente y pueda comprender la formación histórica del país”.¹⁶

Para lo anterior, la asignatura Historia de México. Contexto Universal I se enfoca al estudio de la conformación histórica de nuestro país desde el último cuarto del siglo XVIII hasta el fin del Porfiriato, mientras que Historia de México, Contexto Universal II inicia con la Revolución Mexicana en 1910 y se extiende hasta la época actual.

Por otro lado, la asignatura Historia de México. Contexto Universal II tiene la intención de que el estudiante comprenda “el proceso histórico mexicano en el contexto mundial desde 1910 hasta nuestros días, analizando la transición y configuración del Estado Moderno en México (1910-1940); su proceso de

¹⁵ Programa de la asignatura Historia de México. Contexto Universal II... p. 2-3.

¹⁶ Programa de la asignatura Historia de México. Contexto Universal II... p. 11.

consolidación (1940- 1970); las repercusiones de la modernidad desde arriba y la emergencia de la sociedad civil desde 1970, para que pueda interpretar críticamente la problemática económica, social y cultural de México en el momento actual”.¹⁷

Hay que decir que la redacción de estos dos objetivos es adecuada en el sentido de que se muestra claramente lo que debe lograr el alumno, las acciones que debe realizar para conseguirlo y también se explica para qué le servirá. No obstante, nos parece que en el objetivo de Historia de México. Contexto Universal II se le otorga prioridad al desarrollo del Estado, lo cual nos indica que, igualmente, el contenido de las unidades del programa se centra en temas políticos y económicos, dejando de lado los temas de carácter social y cultural. Sin embargo, de este objetivo también nos parecen fundamentales los conceptos de “la modernidad desde arriba” y “la emergencia de la sociedad civil”, que podrían contradecir nuestra afirmación anterior. Por ello, una vez que revisemos el contenido de los programas y otros materiales didácticos podríamos estar en condiciones de verificar si la finalidad de esta asignatura se cumple en el sentido de que el alumno pueda interpretar críticamente la problemática económica, social y cultural de nuestro país.

En las siguientes siete páginas del programa, que se refieren al enfoque, se aclara que éste es la perspectiva desde la que se estructuran los contenidos y se establece la metodología del proceso de enseñanza y aprendizaje; así, el enfoque se divide en disciplinario y didáctico. En lo que corresponde al ámbito disciplinario, éste se desarrolla explicando la utilidad de la Historia, su objeto de estudio y corrientes teórico- metodológicas. Entre otras cosas, se expone que la Historia es útil porque nos permite explicar cómo se ha conformado nuestro país en los aspectos geográfico, político, social y cultural y en relación con el contexto mundial. Se aclara también que el objeto de estudio de la historia es el desarrollo de la humanidad en su dimensión espacio- temporal y se centra en el hombre en sociedad ya que “detrás de todo dato político, demográfico, económico, etc., se encuentra presente la

¹⁷ Programa de la asignatura Historia de México. Contexto Universal II... p. 11.

preocupación de entender y explicar a los hombres concretos y a las circunstancias en las que vivieron”.¹⁸

Asimismo, para comprender las corrientes teóricas que se usan en la construcción del conocimiento histórico y su metodología, con el fin de lograr un conocimiento objetivo y crítico de la historia, se mencionan el positivismo, el materialismo histórico y el historicismo, de las cuales se presenta una caracterización muy sintetizada, probablemente en el entendido de que para profundizar en ellas se puede consultar la bibliografía del programa o los textos que los docentes consideren convenientes.

Más adelante, el documento se refiere a la historiografía como una metodología analítica tripartita que sitúa los acontecimientos históricos en el lugar social e institucional que lo produce, pero que también hace uso de una serie de procedimientos técnicos y de análisis y se encarga de construir un discurso particular para comunicar por escrito los resultados que obtiene el historiador. La historiografía se considera importante porque “permitirá el estudio de la historia con la finalidad de establecer la naturaleza de las diversas interpretaciones históricas y pensar históricamente el desarrollo de las sociedades”.¹⁹

También se informa que la tesis principal de esta materia es el impacto de la modernidad en el proceso histórico mexicano visto en su contexto universal, así que en este programa “el sentido y el valor otorgado a la modernidad deriva no sólo de lo que separa a naciones, etnias y clases, sino de los cruces e interinfluencia sociocultural en que lo tradicional y lo moderno se mezclan en el largo y complejo proceso histórico mexicano de los siglos XIX y XX”.²⁰ Creemos que vale la pena detenernos un poco en este planteamiento debido a que se refiere a aspectos culturales que efectivamente han atravesado la historia de nuestro país, no obstante, queda pendiente verificar de qué manera esta idea toma cuerpo en la actividad dentro del aula.

¹⁸ Programa de la asignatura Historia de México. Contexto Universal II... p. 12.

¹⁹ Programa de la asignatura Historia de México. Contexto Universal II... p. 13.

²⁰ Programa de la asignatura Historia de México. Contexto Universal II... p. 13.

Por otro lado, en el ámbito didáctico se señala la necesidad de utilizar modelos pedagógicos que posibiliten el aprendizaje, de manera que el modelo educativo del Colegio de Bachilleres plantea una concepción pedagógica que postula la construcción del conocimiento, la cual se logra a través de la desestructuración-reestructuración del mismo y que puede iniciar con una problematización. De esta manera, las situaciones alrededor de las cuales se plantearán los problemas “deben ser significativas para el alumno y abarcar dos dimensiones: la realidad misma del estudiante, lo que implica tomar su esquema referencial, es decir, considerar sus saberes y haceres, su situación personal, familiar y social, sus expectativas, inquietudes, intereses y necesidades; así como las problemáticas de las que se ocupa la ciencia histórica, lo que significa ponerlo en contacto con el estado que presenta el conocimiento científico en la actualidad y sus perspectivas”²¹.

En ese sentido, sabemos que para el constructivismo es fundamental que los aprendizajes resulten significativos para el alumno y que las actividades didácticas tomen como punto de partida sus circunstancias particulares, pero debemos recalcar que existe una gran distancia entre conocer los planteamientos de los modelos pedagógicos y la puesta en práctica de los mismos en la realidad que se vive dentro del aula, así que más adelante trataremos de volver a esta cuestión.

Por lo anterior, en el programa se recomienda iniciar el proceso educativo con el planteamiento de un problema para que el alumno cuestione, interroge y busque respuestas y explicaciones; posteriormente, para lograr la reestructuración, se requerirán situaciones que permitan la interacción del estudiante con el objeto de conocimiento, que se dará a través del conocimiento y manejo de los métodos.

En este apartado también se considera que con la historiografía el estudiante podrá explicar los diferentes discursos con que las corrientes teórico- metodológicas interpretan la historia y entender por qué analizan los hechos históricos de distintas formas; igualmente se estima que los alumnos podrán abordar el proceso histórico como una totalidad en la que los fenómenos y acontecimientos están relacionados

²¹ Programa de la asignatura Historia de México. Contexto Universal II... p. 15.

y son parte de un todo que constantemente cambia, todo ello para que tenga la posibilidad de pensar históricamente el desarrollo de la Nación Mexicana.

Esta concepción nos parece particularmente interesante debido a que en ella es evidente la importancia que se le otorga al hecho de que el alumno identifique el discurso de las distintas corrientes historiográficas y también creemos que exhibe un interés marcado porque los estudiantes desarrollen la habilidad de pensar históricamente y, en este caso, enfoquen esa destreza para comprender la evolución de la “Nación Mexicana”. Sin embargo, es preciso señalar la utilización que se hace en estos documentos de los conceptos Nación y Estado como si fueran sinónimos, lo que puede llevar a la confusión por parte tanto de los docentes como de los alumnos, además de que se hace necesario revisar otros materiales para identificar en qué dirección se orienta la práctica educativa, si se dirige a pensar históricamente el desarrollo de la Nación Mexicana o a entender la configuración del Estado moderno en nuestro país, ya que son dos ideas que se plantean en el documento en cuestión pero que resultan contradictorias.

Finalmente, se señala la necesidad de que el estudiante incorpore información pertinente a los contenidos del programa, la cual debe ser asumida como un producto propio y para ello tendrá que contrastar sus soluciones a la problemática presentada con la información que le permita encontrar los conceptos que la engloban y explican para que los incorpore en su proceso de construcción del conocimiento, de manera que los conciba como respuestas a situaciones significativas para él mismo y no los adquiera mediante la memorización ni los vea como algo ajeno a su realidad.

Ya que el estudiante se ha apropiado de los conocimientos históricos nuevos, deberá verificar que sean correctos y suficientes a través de la aplicación de éstos a la problemática planteada, y también podrá reforzarlos probando su utilidad en otras situaciones. Aquí, la aplicación se refiere a la manera en que se han modificado los conocimientos del estudiante y se manifiesta cuando debe ponerlos en práctica en un nivel de mayor integración; así, al relacionar los hechos pasados con su vida cotidiana y la sociedad en la que vive, puede percatarse de la

importancia y utilidad de la historia, de su relación con otras ciencias sociales “y de sus posibles aplicaciones para dar alternativas de solución a los problemas de la realidad inmediata; a la vez que desarrolla y asume, paulatinamente, una actitud crítica y responsable ante su sociedad”.²²

Asimismo, con la ayuda de varias actividades intra y extraclase que se sugieren, se alcanzará la consolidación de los conocimientos, que implica lograr una estabilidad temporal en las estructuras de pensamiento alcanzadas por el alumno en un nivel de mayor complejidad, las cuales deberán ser nuevamente sometidas al proceso de desestructuración- reestructuración. Así, al observar que las concepciones y el campo de la ciencia histórica están en construcción permanente, podrá percibir el conocimiento como una constante que se renueva y enriquece y que al poner en práctica actitudes creativas e investigativas propias, estará en posibilidad de transformar sus productos en algo abierto a nuevas concepciones y recrear la teoría.²³

Con la explicación que se da en los apartados sobre el ámbito disciplinario y pedagógico podemos observar, en los autores del documento, un conocimiento aceptable de la materia ya que se mencionan las nociones fundamentales de la disciplina histórica; particularmente, lo descrito sobre el ámbito disciplinario indica una concepción clara y amplia del constructivismo, en una época en la que este enfoque estaba empezando a ocupar espacios en todos los niveles educativos pero para establecer si esta idea constructivista del conocimiento se plasma en la actividad dentro del aula y de qué manera se realiza tenemos que avanzar un poco más en la revisión y análisis de los documentos.

Respecto a la tesis del programa, que es el impacto de la modernidad en el proceso histórico mexicano, resulta interesante la revisión que plantea sobre las relaciones entre lo tradicional y lo moderno a lo largo de los siglos XIX y XX, sin embargo,

²² Programa de la asignatura Historia de México. Contexto Universal II... p. 17.

²³ Programa de la asignatura Historia de México. Contexto Universal II... p. 18.

también habremos de adentrarnos más en el programa para verificar cómo se aborda la influencia entre ambas en los temas que constituyen las unidades.

Posteriormente, en este programa se describen las unidades de aprendizaje, sus objetivos y el tiempo para abordar cada una de ellas; enseguida se encuentran los objetivos de operación de los temas y subtemas y las actividades didácticas que se sugieren para lograrlos. Aquí cabe señalar la diferencia que existe entre los objetivos de unidad, los cuales indican los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que forman los aprendizajes que se proponen, y los objetivos de operación, que muestran los límites de amplitud y profundidad de los contenidos, además de que indican el qué, el cómo y para qué de los aprendizajes. Así, el programa se compone de tres unidades, que a continuación se describen con sus objetivos:²⁴

UNIDAD I. TRANSICIÓN Y CONFIGURACIÓN DEL ESTADO MODERNO EN MÉXICO (1910- 1940)

Carga horaria: 19 horas

OBJETIVO: El estudiante comprenderá el proceso histórico mexicano en el contexto mundial durante el período de 1910 a 1940, período en el que se configura en México el Estado Moderno, analizando las características del imperialismo y la crisis de los Estados Nacionales Modernos; el proceso de Revolución Mexicana y la posrevolución; el mundo de la posguerra y las contradicciones de la modernización capitalista, con el fin de que explique los procesos sociales, políticos y económicos que hicieron posible la conformación del régimen moderno durante el cardenismo.

²⁴ Transcribimos únicamente los objetivos de cada unidad para ejemplificar la manera en que están redactados éstos y analizar su relación con otros elementos del programa; sin embargo, como ya mencionamos, en el documento también se presentan los objetivos de operación que corresponden a los temas y subtemas de cada unidad.

UNIDAD 2. CONSOLIDACIÓN DEL ESTADO MODERNO MEXICANO (1940- 1970)

Carga horaria: 15 horas.

OBJETIVO: El estudiante comprenderá el desarrollo histórico del país en el contexto internacional durante el período de 1940 a 1970 en el que se consolida el Estado Moderno Mexicano, analizando los equilibrios del poder mundial, el proceso de modernización de la sociedad mexicana y sus repercusiones sociales y políticas, con el fin de que entienda los procesos políticos, sociales, económicos y culturales de la transición del México Rural a la modernidad.

UNIDAD 3. EL MÉXICO ACTUAL: LA MODERNIDAD DESDE ARRIBA Y LA EMERGENCIA DE LA SOCIEDAD CIVIL (1970 HASTA LA ACTUALIDAD)

Carga horaria: 14 horas

OBJETIVO: El estudiante comprenderá las características de la modernidad desde arriba y la emergencia de la sociedad civil en México de 1970 a nuestros días, analizando las crisis del modelo histórico de modernización capitalista, los límites del Estado moderno y el proyecto neoliberal actual, para que comprenda que la modernidad ha sido un proyecto inacabado que hizo posible el surgimiento de una sociedad civil informada, consciente y participativa.

Al respecto, podemos decir que, tanto los objetivos de unidad como los de operación, están redactados de la misma manera y en ellos podemos apreciar que no se pierde la preocupación de mostrar lo que va a prender el alumno, cómo lo hará y para qué le servirá ese conocimiento. Sin embargo, es preciso señalar que en los objetivos de las tres unidades percibimos la presencia constante del desarrollo del Estado moderno en nuestro país y de los acontecimientos políticos nacionales e internacionales, lo cual puede restar espacio y tiempo para tratar los temas sociales y culturales.

Por otro lado, en la lista de actividades didácticas sugeridas para alcanzar los objetivos descritos, se encuentra frecuentemente la intervención del profesor para presentar los contenidos generales de cada unidad y de los objetivos, así como para explicar los ejes de análisis y de investigación, los criterios de los trabajos que se habrán de solicitar a los alumnos y la bibliografía más adecuada para la investigación de los temas. Asimismo, en varias ocasiones se indica que el profesor debe exponer los aspectos centrales de un tema en particular o explicar algunos periodos de la historia de nuestro país, además de dirigir técnicas como la lluvia de ideas, mediar en las discusiones individuales y grupales, orientar la puesta en común de conclusiones y aclarar las dudas de los alumnos.

El docente es también quien solicita que los alumnos realicen las actividades sugeridas para ellos, entre las cuales se encuentran lecturas individuales y en equipo, de diversos textos, con la finalidad de elaborar reportes, resúmenes, apuntes, mapas y cuadros sinópticos. Estas acciones se combinan con discusiones en equipos y en grupo sobre algunos temas, con investigaciones y exposiciones por equipos, elaboración de dibujos y guiones históricos, presentación de sociodramas, investigaciones bibliográficas y hemerográficas, elaboración de maquetas, investigaciones a través de la historia oral, elaboración de un periódico mural y la realización de mesas redondas y una conferencia con invitados especiales²⁵.

Por lo que se puede apreciar, en este programa se le otorga al profesor un papel central, ya que además de dirigir todas las actividades didácticas que se sugieren, también es quien debe organizar la dinámica dentro del aula y es el responsable de explicar varios de los temas que se deben abordar. En función de lo anterior, el papel del alumno consiste en seguir las instrucciones del docente, realizar las actividades que se le indican y presentar los trabajos de acuerdo con los criterios establecidos. A partir de lo anterior, creemos que el papel que se les da al alumno y al profesor en este programa se apega totalmente a la escuela tradicional, a pesar

²⁵ En este caso, se propone en el objetivo 3.2.3, de la tercera unidad, la realización de una conferencia con invitados que aborden el tema “La transición hacia la democracia en México”, con la finalidad de que al cabo de la misma los estudiantes elaboren reportes escritos para entregarlos al profesor.

de que en el enfoque didáctico de este documento se explicó que el Colegio de Bachilleres asume el modelo constructivista del aprendizaje.

Por otro lado, debemos señalar que, aunque existe una cierta variedad de actividades didácticas, la mayoría de ellas se reducen a lecturas, investigaciones bibliográficas y exposiciones orales, en las cuales tienen una gran importancia los saberes conceptuales que el alumno pueda aprender. Con esto también se reafirma el modelo tradicional de enseñanza, que se centra en la retención de los conocimientos teóricos y deja a un lado las habilidades y destrezas, así como las actitudes y los valores. Asimismo, hay que decir que el programa en cuestión contiene algunas actividades como visitas a lugares de interés histórico pero todas las referencias se remiten a sitios ubicados en la ciudad de México y si bien sabemos que el documento pertenece a una institución cuyos planteles se concentran en el Distrito Federal y el área metropolitana y que en esa zona existen muchos lugares apropiados para los fines que en este caso se buscan, se pudieron haber incluido visitas a otros estados donde también existen zonas de interés histórico y que incluso podrían haber resultado más ilustrativas para los estudiantes.

Tampoco encontramos en las actividades didácticas la problematización con la que se proponía iniciar el proceso educativo para que el alumno interrogue, cuestione y busque respuestas con el objetivo de desestructurar y reestructurar sus conocimientos. Así, como puede observarse en la descripción de este programa, las situaciones que se presentan en el aula para abordar los contenidos no toman en cuenta la realidad del estudiante ni muestran el estado del conocimiento científico actual, por lo que podemos deducir que las actividades que se les solicitan por parte del profesor no resultan significativas para los alumnos y muy probablemente carecen de interés para ellos.

En otro apartado se recomienda realizar una evaluación diagnóstica al inicio de la primera unidad para obtener información sobre los aprendizajes que el alumno tiene de la asignatura Historia de México. Contexto Universal I, así como llevar a cabo la evaluación formativa en el transcurso de las actividades y sumativa al final de cada

unidad para determinar la acreditación de las mismas. En cada uno de estos tipos de evaluación se señala qué se debe evaluar, cómo y para qué.

La bibliografía que se propone aparece al final de cada unidad y después del apartado sobre la evaluación; se divide en básica, la cual sirve para cubrir los objetivos de operación, es decir, para propiciar el aprendizaje de los estudiantes, y complementaria, que será útil para que los alumnos puedan profundizar en los temas contenidos en el programa.

Conviene decir que en estos apartados se consignan, para la primera unidad un total de 27 libros, para la segunda 13 textos y en la tercera se ofrecen 20 títulos, todos ellos entre bibliografía básica y complementaria. Fundamentalmente entre los libros básicos encontramos los textos de los cuales se recomienda hacer algunas lecturas de las que aparecen en las estrategias didácticas, sin embargo, cabe hacer notar que en éstas se sugieren lecturas que ya no son contempladas en la bibliografía por unidad. Asimismo, es importante decir que de la mayoría de estos libros se ofrece en unas breves líneas una síntesis del contenido de los mismos, información que puede ser de gran utilidad para que los docentes se orienten en su consulta de acuerdo con los temas en que deseen profundizar.

Nos parece que, si bien la bibliografía es un listado amplio de textos que brinda un panorama extenso de fuentes para la consulta, principalmente de los profesores que estaban encargados de esta materia, con ellos, sin embargo, no se logra un balance entre libros que se refieran a la historia de nuestro país con textos que aborden la historia universal, aspecto que pensamos debió de haber sido atendido toda vez que la materia en cuestión aborda la historia de México pero con un importante énfasis en el contexto internacional. Por otro lado, es notorio que en estos textos se incluyen obras destacadas de reconocidos autores²⁶, cuya

²⁶ Entre ellas podemos mencionar, en la unidad uno, *Esbozo de Historia Universal*, de Juan Brom; *Interpretaciones de la Revolución Mexicana*, de Adolfo Gilly y otros; *EUA Documentos de su Historia Política*, de Ángela Moyano Pahissa y Jesús Velasco Márquez (Comp.); *Historia de la Rusia Soviética. El socialismo en un solo país: 1924- 1926*, de E. H. Carr; *La ideología de la Revolución Mexicana. La formación del nuevo régimen*, de Arnaldo Córdova; *México en el siglo XX. 1913- 1929*, de Mario Contreras y Jesús Tamayo; *México: del antiguo régimen a la Revolución*, de Francois- Xavier Guerra y *Los grandes problemas nacionales*, de Andrés Molina Enríquez; mientras en la segunda unidad aparecen libros como *México Hoy*, de Guillermo Bonfil Batalla

importancia no ponemos en duda en este trabajo, pero sí queremos señalar que algunas de ellas podrían haber resultado difíciles de asimilar para estudiantes de bachillerato y, por lo tanto, obstaculizar el interés por la asignatura y la comprensión de la historia de México.

Finalmente, en las dos últimas páginas se presenta la retícula de la asignatura Historia de México. Contexto Universal II y aparece una aclaración en el sentido de que la elaboración de este programa, que sistematiza e integra las aportaciones de varios maestros, estuvo a cargo de una comisión integrada por los Profrs. Juventino Rodríguez Ramos y José Luis Tovar Tolentino, además del Dr. Ignacio Sosa Álvarez, quien fungió como asesor externo.

Continuando con la revisión de este documento, haremos algunas observaciones más acerca de la concepción que se muestra en el mismo. En primer lugar, claramente se exhibe una idea lineal de la historia de nuestro país, que aparece dividida en etapas, otorgándole al movimiento revolucionario un papel prioritario en el devenir histórico nacional y cuya influencia se hace extensiva a los periodos más recientes. En este sentido, resulta evidente que en el programa se presenta una apología del régimen emanado de la Revolución Mexicana y, aunque se habla de las crisis económicas y políticas, de la desigualdad y los movimientos sociales, a nuestro parecer, se presenta una visión positiva de los gobiernos que se han sucedido en la historia de México desde el movimiento revolucionario.

Por otra parte, debemos recordar que uno de los objetivos de este programa es que los alumnos comprendan los efectos de la modernidad desde arriba y la emergencia de la sociedad civil, metas que, de acuerdo a las actividades que se plantean, dudamos que se cumplan ya que si bien los temas incluyen referencias a los movimientos médico, magisterial, ferrocarrilero y estudiantil, éstos se reducen a la

y otros; *El pulso de los sexenios. 20 años de crisis en México*, de Miguel Basañez; *Tragicomedia Mexicana. Vida social en México de 1940 a 1970*, de José Agustín y *México: El reclamo democrático*, de Rolando Cordera y en la unidad tres se encuentran *Ascenso y crisis del Estado Social Autoritario*, de Enrique de la Garza Toledo; *Crónica del Nuevo México*, de Carlos Monsiváis y Luis Javier Garrido; *Vida Política Mexicana en Crisis*, de Soledad Loaeza y Rafael Segovia y *Riesgos del Modelo Neoliberal Mexicano*, de Arturo Huerta González, entre otros.

idea de que a través de ellos estaba emergiendo la sociedad civil, cuestión con la creemos que se minimiza el reto que significaron estas movilizaciones para los gobiernos identificados con el régimen surgido de la revolución, las demandas que les plantearon, la gravedad de la situación que enfrentaban y que los llevó a manifestarse y la inadecuada o nula respuesta que se les dio a todos ellos.

Recursos para el alumno: los compendios fasciculares y las guías de estudio

Con el plan de estudios 1992 se elaboraron varios recursos didácticos que se pusieron a disposición de los alumnos para apoyar su aprendizaje, entre los cuales se encuentran los compendios fasciculares, que desarrollan temáticas completas de una asignatura presentando actividades para que sean realizadas por los estudiantes y detecten los temas que se les facilitan y también aquellos que deben reforzar más.²⁷ Como se puede entender por lo anterior, se hicieron compendios fasciculares para diversas asignaturas, pero en este trabajo nos referiremos, naturalmente, a los materiales que fueron elaborados para Historia de México.

En la presentación general que se incluye en los compendios de las dos asignaturas de Historia de México, se explica a los estudiantes que éstos servirán de guía en el proceso de enseñanza- aprendizaje ya que tienen la particularidad de presentar la información de manera accesible, propiciando nuevos conocimientos, además de habilidades y actitudes que les ayuden a incorporarse a la vida académica, laboral y social.

Asimismo se informa que la presentación editorial de los compendios está integrada por fascículos, capítulos y temas que le permitirán al estudiante avanzar en el estudio y le llevarán de manera gradual a consolidar su aprendizaje de esta asignatura, con la finalidad de que “conozcas y comprendas el proceso histórico de México y su relación con el contexto universal de fines del siglo XVII y durante el siglo XIX, a través del análisis historiográfico, para que puedas interpretar y explicar

²⁷ Compendios fasciculares, Repositorio CB, Material didáctico para educación media superior, consultado en https://repositorio.cbachilleres.edu.mx/index.php/plan_92/ el 14 de marzo de 2017.

analítica y críticamente, desde diferentes perspectivas, la necesidad de la nación mexicana y su desarrollo histórico en torno a la problemática que representa su inserción en la modernidad”.²⁸

Así, el compendio de la asignatura Historia de México. Contexto Universal I está integrado por tres partes: el Fascículo 1. Introducción al estudio de la Historia, Fascículo 2. Formación de la Nación Mexicana: 1810- 1876 y Fascículo 3. El Porfiriato y los intentos de modernizar al país, que hacen un total de 392 páginas y cada uno de los cuales consta de dos capítulos y temas diversos, que fueron organizados y desarrollados por distintos autores²⁹. También cabe señalar que la extensión de los capítulos es muy similar, ya que varía entre 30 y 40 páginas, a excepción del capítulo uno del fascículo dos, cuyo título es “La época moderna y el nacimiento de México como nación independiente” y que contiene aproximadamente 90 páginas; además del capítulo uno del fascículo tres, que se titula “El imperialismo mundial y el Porfiriato”, que abarca alrededor de 60 páginas.

El compendio de Historia de México. Contexto Universal II, que comprende 482 páginas, está conformado también de tres elementos: Fascículo 1. México en el contexto mundial. Del último tercio del siglo XIX a la primera mitad del siglo XX, Fascículo 2. Consolidación del Estado Moderno Mexicano (1940- 1970). Del milagro mexicano al desarrollo estabilizador y Fascículo 3. Las últimas administraciones de fines del siglo XX (1970- 1944), en cuya organización y contenido participaron varias personas.³⁰ En este caso, los tres capítulos del fascículo uno y los dos capítulos de los fascículos dos y tres son un poco más variables en su extensión, la cual oscila

²⁸ Compendio fascicular Historia de México Contexto Universal I, Coordinación de administración escolar y del sistema abierto, Secretaría Académica, Colegio de Bachilleres, consultado en https://repositorio.cbachilleres.edu.mx/wp-content/material/compendios/tercero/histo_1.pdf el 14 de marzo de 2017.

²⁹ Como autores del primer fascículo aparecen América López Cortés, César Martínez Álvarez, Guadalupe Leycegui Moussán y José Luis Tovar Tolentino; mientras que el segundo fue elaborado por Efraín Becerra Juárez, Jorge González Cedeño, Gloria Tomasa Ramírez Arreaga y José Luis Tovar Tolentino y en el tercero participaron Lili Alvear Olea, Irma Leticia Hernández García y Román Arturo Sánchez Morales.

³⁰ En el fascículo uno, intervinieron Efraín Becerra Juárez, Yolanda Margarita Correa Villanueva, Ramón Costas Ayube, Fernando García Martínez, Ramiro Rivera Hernández y José Luis Tovar Tolentino; el dos es autoría de César Martínez Álvarez, María del Rosario Rojas Martínez, María de Lourdes Sánchez Ruíz y Oscar Solórzano Mancera y el tres fue elaborado por Fernando García Martínez, Ambrosio García Ramírez, Mario Medina González, Juventino Rodríguez Ramos y Gustavo Salinas Granados.

entre las 40 y 60 páginas, sin embargo también encontramos que hay algunos de ellos a los que se les dedica mayor espacio, como a los capítulos uno y dos del primer fascículo, que llevan por título “La situación mundial de principios del siglo XX y la revolución mexicana” y “La crisis de los estados modernos entre 1920- 1939 y la configuración del régimen moderno mexicano”, respectivamente; y del segundo capítulo del fascículo dos, “El proceso de modernización de la sociedad”, los cuales comprenden aproximadamente setenta páginas cada uno.

La finalidad de este material es que el alumno comprenda el proceso histórico mexicano en el contexto mundial, desde 1910 hasta nuestros días “analizando la transición y configuración del estado moderno en México (1910- 19140); su proceso de consolidación (19140- 1970); las repercusiones de la modernidad desde arriba y la emergencia de la sociedad civil desde 1970, con la intención de que puedas interpretar críticamente la problemática económica, social y cultural de México en el momento actual”.³¹

La estructura de los materiales, además de contener una presentación general y presentación del compendio, tiene índice, introducción y un esquema donde se indica el propósito de cada capítulo, cuya redacción coincide con los objetivos que marca el programa de estudios de la asignatura, ya que en él se explica qué y cómo aprenderá el alumno, así como para qué le habrá de servir ese conocimiento. Enseguida se desarrolla el contenido de los temas y al final de cada uno de ellos se presenta una actividad de regulación que debe resolver el alumno para que procese la información que se le ha proporcionado y luego se ofrece una explicación integradora, donde se presenta una síntesis de los temas y se hace hincapié en los aspectos más relevantes. Cabe mencionar que en el desarrollo de los temas se incluyen varios esquemas como cuadros sinópticos, diagramas de diversos tipos,

³¹ Compendio fascicular Historia de México Contexto Universal II, Coordinación de administración escolar y del sistema abierto, Secretaría Académica, Colegio de Bachilleres, consultado en https://repositorio.cbachilleres.edu.mx/wp-content/material/compendios/cuarto/histo_2.pdf el 14 de marzo de 2017.

cuadros comparativos y diversas imágenes, principalmente fotografías de lugares, personajes y acontecimientos históricos.

Al término de cada capítulo aparece también una recapitulación en la que, regularmente a través de esquemas, se sintetizan los temas básicos del capítulo correspondiente; asimismo aparecen algunas actividades integrales que se pide que el alumno realice para confirmar e integrar los conocimientos que ha logrado y en una autoevaluación se le presentan los elementos con los cuales podrá resolver las mismas.

Al finalizar cada fascículo se presenta una recapitulación general en la que se muestran mediante un esquema los elementos más importantes del contenido de cada uno de ellos, además de algunas actividades de consolidación con las que se espera que el estudiante aplique los conocimientos adquiridos y que generalmente consisten en leer un texto y responder una lista de preguntas; así mismo en la autoevaluación se ofrece información con la que pueden resolverlas. También aparecen actividades de generalización, que tienen la finalidad de que el alumno aplique los conocimientos adquiridos a lo largo de cada fascículo, un glosario suficientemente amplio que aclara los términos que pudieran resultar desconocidos o confusos para el estudiante y la bibliografía consultada.

Posteriormente, en el año de 2002, la Secretaría Académica, a través de la Dirección de Planeación Académica, se dio a la tarea de elaborar diversas guías de estudio para los alumnos que debían presentar exámenes de recuperación o acreditación especial, es decir, para ayudarlos a prepararse para aprobar las asignaturas que reprobaron en el curso normal. Si bien estos materiales fueron hechos pensando solamente en los estudiantes que reprobaron alguna materia y no han sido usados por todos los alumnos, creemos que por ser herramientas que aún están disponibles porque pueden ser requeridas vale la pena detenernos un poco para referirnos a ellas.

Estas guías fueron elaboradas en el marco del Programa de Desarrollo Institucional 2001- 2006, en el cual se le da al alumno una relevancia especial, por lo que el

Colegio de Bachilleres Metropolitano consideró necesaria la preparación de varios materiales didácticos para apoyar al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.³²

Cabe mencionar que las guías en cuestión, aunque corresponden al plan de estudios 1992, el cual ya no está vigente pues ha sido sustituido por el plan 2014, siguen estando a disposición de los alumnos en el sitio web de la institución y aún pueden ser utilizadas debido a que en el sistema de enseñanza abierta de la misma permanecen estudiantes que cursaron sus estudios con ese plan y el hecho de que se les faciliten estos materiales responde a la preocupación de apoyar su egreso.³³

Estos materiales abordan de forma sintetizada los principales temas que señala el programa de estudios, además de que tratan de propiciar la interpretación y el análisis de la historia de nuestro país a partir de su formación como nación hasta el Porfiriato, en el caso de Historia de México. Contexto Universal I, y desde finales del siglo XVIII hasta la actualidad, en la de Historia de México. Contexto Universal II, así como facilitar la autoevaluación y brindar sugerencias para encontrar más información en los temas que el alumno lo requiera.

Para ello, en el contenido de las guías se desarrollan los temas del programa a partir de actividades y ejercicios con los que se espera que el alumno realice la aplicación del conocimiento y luego se ofrecen tablas de comprobación del mismo, además de que al final de cada tema se presentan ejercicios de autoevaluación y las claves de las respuestas.

Finalmente se ofrece un listado con la bibliografía básica que el estudiante puede consultar para ampliar los temas y se dedica un breve apartado donde se le dan sugerencias útiles de carácter general para presentar los exámenes de recuperación.

³² Guía para presentar exámenes de Recuperación o Acreditación Especial. Historia de México. Contexto Universal I. Colegio de Bachilleres, México, 2002, p. 8.

³³ Plan 1992, Repositorio CB, consultado en https://repositorio.cbachilleres.edu.mx/index.php/plan_92/ el 14 de marzo de 2017.

Historia de México en el Colegio de Bachilleres de los estados.

Por otro lado, debemos considerar que los Colegios de Bachilleres de los estados, aunque están normados por la Dirección General de Bachillerato, siguen programas distintos a los del Colegio de Bachilleres de la zona metropolitana de la ciudad de México. En este caso, vale la pena dedicar un espacio al estudio de los planes y programas de estos planteles debido a su amplia presencia ya que existen en todas las entidades del país.

En ese sentido, habremos de mencionar que, en los planes anteriores a la RIEMS, el campo de conocimiento histórico social estaba integrado por las siguientes asignaturas: Introducción a las Ciencias Sociales, Ética y Valores I y II, Historia de México I y II, Estructura Socioeconómica de México, Historia Universal Contemporánea, Filosofía y Metodología de la Investigación. El propósito de este campo era otorgar a los estudiantes elementos y contenidos que les ayudaran a ampliar su visión de la vida cotidiana como parte de la realidad social para fomentar en ellos una conciencia histórica, política y social y una actitud analítica, crítica y propositiva ante su realidad y el devenir histórico.³⁴

El programa de la asignatura Historia de México I adoptó el enfoque constructivista ya que valoraba las actividades de enseñanza centradas en el aprendizaje como fundamentales para la construcción de conocimientos significativos, por lo cual consideraba que debía existir congruencia plena entre los objetivos de la asignatura y los contenidos del programa; de la misma manera que las estrategias de enseñanza y de aprendizaje deberían posibilitar la vinculación de los conocimientos con la realidad social del estudiante.³⁵

De acuerdo con el plan de estudios, Historia de México I se impartía durante el segundo semestre, teniendo como antecedente la asignatura de Introducción a las

³⁴ Historia de México I, Programas de estudio, Dirección de Coordinación Académica, DGB, Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, SEP, p. 3.

³⁵ Historia de México I, Programas de estudio... p. 4.

Ciencias Sociales y como consecuente Historia de México II. Su propósito fundamental era proporcionar elementos para que el estudiante se asumiera como sujeto histórico en un devenir del que es parte y por ello se le pretendía formar como agente activo en este proceso, en el cual la comprensión de su realidad debía contemplar la relación pasado- presente- futuro ya que ésta tiene efectos en todos los órdenes que vive.³⁶

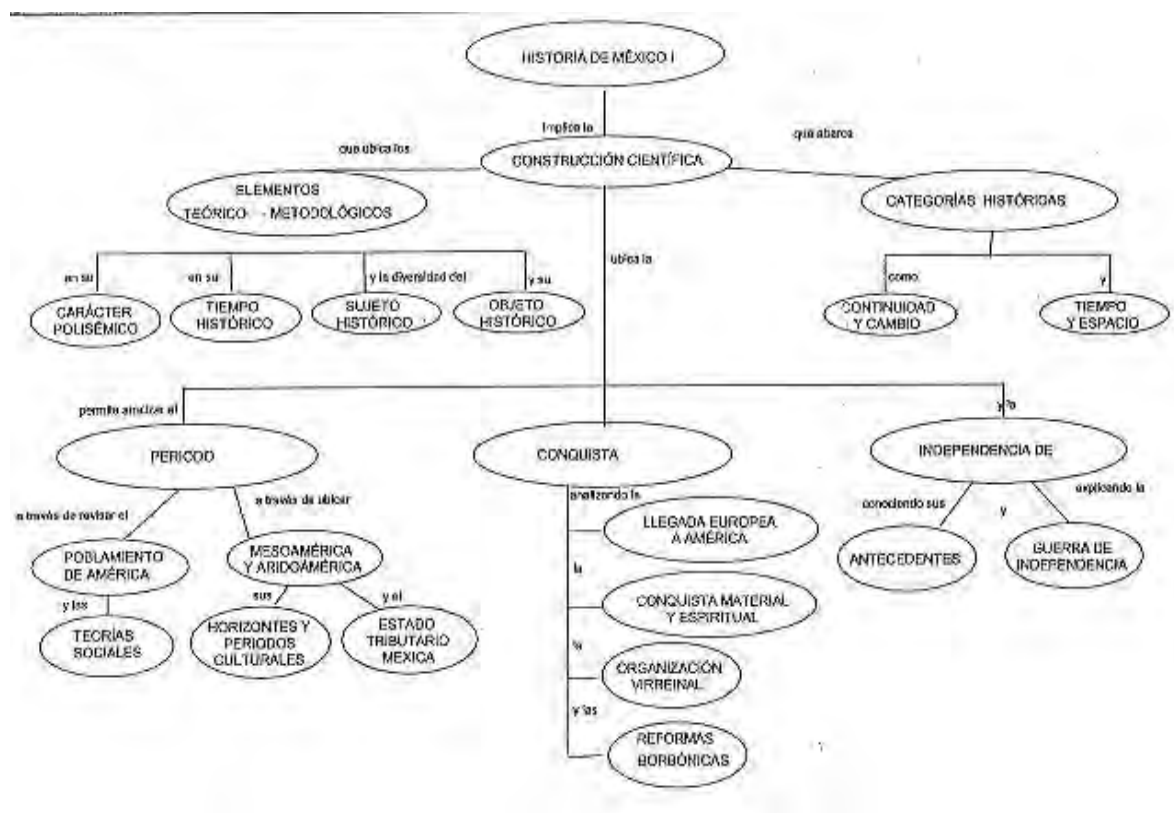
Asimismo, en el programa se consideraba que los contenidos de esta asignatura se desarrollarían procurando una visión general e integradora de los periodos históricos que conformaron nuestro país, así que se pretendía que con el enfoque que se le diera, al ser integral, significativo e interdisciplinar, se aprendería la Historia, en el sentido de conocer el pasado para explicarse el presente y para influir de manera crítica y propositiva en la construcción del futuro de la nación.³⁷

Posteriormente el documento muestra el mapa conceptual de Historia de México I, en el cual se esquematiza el contenido de las unidades del programa y que podemos apreciar a continuación:³⁸

³⁶ Historia de México I, Programas de estudio... p. 4.

³⁷ Historia de México I, Programas de estudio... p. 4.

³⁸ Historia de México I, Programas de estudio... p. 5.



Enseguida se enuncia el objetivo de la asignatura, que es: “El estudiante formulará un análisis crítico, utilizando los recursos metodológicos propios de la ciencia histórica, e identificando los procesos históricos que conformaron la nación mexicana desde sus orígenes hasta la Guerra de Independencia, a partir de un enfoque interdisciplinario que le permita vincular el pasado con el presente, con la intención de fortalecer su conciencia histórica y responsabilidad social”.³⁹

En las páginas siguientes se aborda el contenido de las cuatro unidades que conforman el programa, del cual se describen a continuación los tres elementos más generales:

UNIDAD I. El estudio de la Historia y su construcción científica. Asignación de tiempo: 10 horas.

Objetivo de la unidad: El estudiante utilizará los elementos teórico- metodológicos propios de la Historia, a partir de su aplicación en el análisis de la historia familiar,

³⁹ Historia de México I, Programas de estudio... p. 6.

comunitaria, regional y nacional, asumiendo su responsabilidad como sujeto histórico.

UNIDAD II. Periodo prehispánico. Asignación de tiempo: 12 horas.

Objetivo de la unidad: El estudiante explicará las principales teorías sobre el poblamiento de América y las características de las culturas prehispánicas, a través de su ubicación espacio- temporal y la comprensión de su entorno económico, político, social y cultural; que le ayuden a formar su conciencia histórica con una actitud crítica, propositiva y tolerante.

UNIDAD III. La Conquista y la Colonia. Asignación de tiempo: 14 horas.

Objetivo de la unidad: El estudiante explicará los procesos históricos de la llegada europea a América, la Conquista y la época Virreinal, mediante su ubicación y caracterización; con el propósito de fortalecer su conciencia histórica en un clima de apertura y tolerancia.

UNIDAD IV. La Independencia de México. Asignación de tiempo: 12 horas.

Objetivo de la unidad: El estudiante explicará las causas del movimiento de Independencia, mediante el análisis de las características económicas, políticas, sociales y culturales, que determinaron la conformación del Estado Nación y le ayuden a reconocer su identidad nacional.

Este apartado del programa, donde se enuncian las unidades, el tiempo y el objetivo de cada una de ellas, se complementa con un cuadro que incluye los contenidos específicos de las mismas, los objetivos temáticos y la estrategia didáctica sugerida, que se refiere a la modalidad didáctica y a las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Posteriormente se proporciona la información pertinente sobre la estrategia de evaluación, en la que se define y caracteriza la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, además de que se dan ejemplos de evidencias a partir de las cuales se pueden realizar las distintas evaluaciones. En las páginas posteriores se describen los materiales y recursos con los que el profesor podrá desarrollar las

actividades que les sugieren y la bibliografía recomendada, que se divide en básica y complementaria.

Sobre las modalidades didácticas sugeridas hemos de decir que se mencionan de manera muy general las actividades y productos que se realizarán, como ejercicios, talleres y conferencias en el aula, exposiciones del profesor, trabajo individual y en equipo de los alumnos en investigaciones, exposiciones, discusiones y debates, asesorías, películas, tutorías, visitas a lugares histórico- culturales, esquemas y mapas conceptuales, así como técnicas de diálogo, de exposición y para el desarrollo de la comprensión lectora.

Posteriormente se especifican con mayor detalle las actividades de enseñanza que se recomienda que realicen los profesores, entre las cuales se encuentra la elaboración de instrumentos de evaluación diagnóstica, exposiciones de introducción a la asignatura y de varios temas del programa, aplicación de cuestionarios y proyecciones de material visual, de cortometrajes y películas. También se contempla que el docente oriente y coordine la elaboración, por parte del alumno, de esquemas, líneas del tiempo, guiones, lecturas con preguntas guía, biografías, investigaciones bibliográficas, periódicos murales, mapas, guías arqueológicas, reseñas críticas, cuadros comparativos, mapas conceptuales, collages, fichas de síntesis, visitas a museos virtuales y conclusiones de algunos

temas. En las imágenes siguientes, que corresponden a la última unidad, se puede observar la estructura en la que están organizados los elementos anteriores:⁴⁰

UNIDAD IV: La Independencia de México.		ASIGNACIÓN DE TIEMPO	12
OBJETIVO DE UNIDAD			
El estudiante: Explicará las causas del movimiento de Independencia, mediante el análisis de las características económicas, políticas, sociales y culturales, que determinaron la conformación del Estado Nación y le ayuden a reconocer su identidad nacional.			
CONTENIDO	OBJETIVOS TEMÁTICOS	ESTRATEGIA DIDÁCTICA SUGERIDA	
4.1. Antecedentes 4.1.1. Externos. • La Ilustración. • La Independencia de las 13 colonias. • La revolución francesa. • Crisis política y económica de España.	El estudiante: 4.1 Explicará los antecedentes que dieron origen a la Independencia de México, mediante el análisis de los factores internos y externos que explican este movimiento.	• Modalidad didáctica. - Talleres, seminarios en el aula - Exposiciones del alumno - Discusión y debate - Trabajo individual y en equipo: investigaciones, entrevistas, libretos, ensayos. - Asesorías. - Películas. - Visitas a lugares culturales	
		Estrategias de Enseñanza Elaborar los instrumentos de evaluación diagnóstica sobre cuestiones relacionadas con el tema. Recuperar las evaluaciones diagnósticas y exposición general de los antecedentes de la guerra de independencia. Proyectar materiales visuales sobre el inicio de la Guerra de Independencia y aplicar un cuestionario. Coordinar el análisis grupal de los factores internos y externos que antecedieron el movimiento de la Independencia.	Estrategias de Aprendizaje Contestar la evaluación diagnóstica del tema (individual y/o por equipo). Elaborar fichas de síntesis sobre los antecedentes del inicio de la guerra de independencia. Contestar las preguntas sobre los videos presentados. Elaborar un mapa conceptual que refleje los antecedentes que dieron origen a la independencia.

UNIDAD IV: La Independencia de México.		ASIGNACIÓN DE TIEMPO	12
OBJETIVO DE UNIDAD			
El estudiante: Explicará las causas del movimiento de Independencia, mediante el análisis de las características económicas, políticas, sociales y culturales, que determinaron la conformación del Estado Nación y le ayuden a reconocer su identidad nacional.			
CONTENIDO	OBJETIVOS TEMÁTICOS	ESTRATEGIA DIDÁCTICA SUGERIDA	
4.1.2. Internos. • Monopolio económico-político • Desigualdad social • La conjura del ayuntamiento • Las conspiraciones de Valladolid y Querétaro. 4.2. La Guerra de Independencia. 4.2.1. Inicio (Ildalgo). 4.2.2. Organización (Morelos). • Congreso de Chilpancingo. • Constitución de Apatzingán. 4.2.3. Resistencia (Mina). 4.2.4. Consumación de la Independencia. • La restauración de la Constitución de Cádiz. • La conjura de la Profesa. • El Plan de Iguala.	4.2 Explicará la Guerra de Independencia, a partir del análisis de sus distintas etapas.	Estrategias de Enseñanza Exponer acerca de los "Sentimientos de la Nación" y la Constitución de Apatzingán para que los alumnos realicen un seminario sobre su contenido político. Exponer acerca de las etapas de la resistencia y consumación del movimiento de Independencia. Asesorar a los alumnos para que ubiquen en un mapa de la República Mexicana las campañas realizadas por los insurgentes durante la guerra de independencia. Solicitar a los alumnos una investigación sobre la celebración del "Grito de Dolores" que se realiza en su localidad. Diseñar una lluvia de ideas sobre un recorrido por la "Ruta de la Independencia".	
		Estrategias de Aprendizaje Realizar un seminario en el aula sobre el pensamiento político contenido en los "Sentimientos de la Nación" y la Constitución de Apatzingán. Elaborar de un cuadro comparativo que ilustre las características generales del movimiento en su inicio, periodo de resistencia y etapa de consumación. Localizar geográficamente en un mapa de la República Mexicana las campañas de los insurgentes durante la guerra de independencia. Implementar la "Bitácora del investigador". Proceso: Consiste en realizar una descripción de cómo se celebra en tu localidad el "Grito de Dolores" y qué opinas al respecto. Representar de manera grupal la "Ruta de la Independencia".	

⁴⁰ Historia de México 1, Programas de Estudio... pp. 27 y 28.

Debido a que las unidades restantes guardan la misma estructura y los contenidos son muy similares, podemos decir que si bien en un apartado del cuadro se explican claramente las actividades que realizarán los alumnos, generalmente éstas se reducen a participar o responder a las acciones propuestas por el docente y a seguir las indicaciones que se les brindan. No obstante, hay que decir que en varias de las actividades que se proponen sí apreciamos que se trata de vincular los conocimientos con la realidad social del estudiante.

Como ejemplos de lo anterior podemos decir que en la unidad uno se propone la realización de líneas del tiempo con información sobre la vida y desarrollo del propio alumno, de su comunidad, su región y del país.⁴¹ También se sugiere practicar el método de investigación de las ciencias sociales para abordar la problemática cotidiana que se vive en el salón de clases, en el plantel o en la comunidad; de igual manera se plantea la aplicación del método interdisciplinario en un acontecimiento histórico familiar o comunitario y que los estudiantes elaboren el árbol genealógico de su familia.⁴²

En la segunda unidad se plantea que el alumno realice una consulta documental para identificar la presencia de culturas prehispánicas en su región y estado para comparar sus diferencias durante los tres periodos culturales,⁴³ mientras que en la cuarta unidad se pide que el estudiante realice una investigación y elabore una bitácora con los resultados de la misma donde describa cómo se realiza la celebración del Grito de Dolores en su localidad.⁴⁴

Por otra parte, en la revisión de las unidades del programa podemos observar que existe congruencia entre los contenidos de éstas y los objetivos que se plantean, ya que en los primeros se presentan claramente los temas que habrán de ser desarrollados y en los segundos se muestra qué y cómo va a aprender el estudiante. Si bien hay que mencionar que, en algunos casos, los subtemas resultan excesivos,

⁴¹ Historia de México I, Programas de estudio... p. 8.

⁴² Historia de México I, Programas de estudio... p. 9.

⁴³ Historia de México I, Programas de estudio... p. 15.

⁴⁴ Historia de México I, Programas de estudio... p. 28.

considerando el tiempo que se debe dedicar para cada unidad, y que en los objetivos únicamente se espera que el alumno describa, clasifique y explique los conceptos, hechos o procesos a que se refieren.

También debemos hacer notar que los periodos a los que se refiere cada unidad, así como los temas y subtemas que las componen, corresponden a las divisiones que tradicionalmente se han hecho en la historia de nuestro país y podemos presumir que son los mismos contenidos que se han abordado en la materia de historia de México en la mayoría de los bachilleratos generales o propedéuticos, los cuales no sufrieron ninguna modificación sustancial en el transcurso de varias décadas.⁴⁵

En ese sentido, creemos que la división tradicional que se ha hecho de la historia de México facilita que los estudiantes aprendan historia en el caso de conocer el pasado, sin embargo, el propósito particular de la asignatura en este subsistema se va diluyendo porque, aunque ese conocimiento se logre, no es garantía para que el alumno se explique el presente y mucho menos para que se pueda influir de manera crítica y propositiva en la construcción del futuro de nuestro país...

Por otra parte, si bien existe variedad en las actividades de enseñanza y aprendizaje que propone el programa en cuestión, observamos que en éste se privilegia el tratamiento de los contenidos declarativos y en algunos casos, los procedimentales, dejando de lado otros aspectos que son importantes considerar para el enfoque constructivista, como es el caso de los contenidos actitudinales, que, por otro lado, resultan difíciles de observar y estimular.

En relación al constructivismo, podemos apreciar que el programa retoma las tres formas de evaluación que está en posibilidad de realizar el docente, brindando

⁴⁵ De acuerdo a la revisión de algunos planes de estudios y la información proporcionada por docentes que han impartido esta materia, durante la década de los ochenta y noventa los contenidos de esta materia generalmente contemplaban, en el primer semestre que se impartía, los aspectos teóricos de la historia y abarcaban desde el poblamiento de América, o la época prehispánica, hasta la guerra de Independencia; mientras que en el segundo semestre se estudiaban los primeros años de vida independiente de nuestro país hasta las últimas décadas del siglo XX.

información sobre la manera adecuada de aplicar cada una de ellas; sin embargo, cuando se habla de la evaluación diagnóstica, que sirve para identificar los conocimientos previos del alumno al inicio del programa o de cada unidad, no se explica cómo se puede ajustar el tratamiento de los temas a éstos para que realmente sean modificados ni cómo verificar este proceso.⁴⁶

Por otro lado, en la evaluación formativa se aclara que los contenidos a evaluar son declarativos, procedimentales y actitudinales y se informa que la sumativa sirve para evaluar los resultados finales y otorgar una calificación; no obstante, el documento adolece de una información amplia que le brinde al docente una idea clara de qué, cómo y cuándo puede realizar estas evaluaciones y de la manera en que se pueden vincular para un mejor desarrollo del proceso educativo. Finalmente, los contenidos que se sugiere considerar en la evaluación sumativa son todos de carácter declarativo, con lo que creemos que se regresa a la concepción tradicional de la enseñanza de la historia, en la cual se valora que el alumno sea capaz de enunciar e identificar hechos, personajes y fechas. Con estos elementos podemos decir que, en el tiempo de vigencia de este programa, si bien teóricamente se asumía el enfoque constructivista, la información que se tenía de éste por parte de las autoridades educativas y de los docentes era escasa y eso constituía una dificultad para que pudiera ser incorporado en la práctica educativa.

Por lo que respecta a la bibliografía que proporciona el programa, debido a que se muestra una lista de textos para cada unidad, creemos que constituye un recurso que brinda amplias posibilidades en la consulta de los temas para los docentes y para los alumnos, ya que tanto los títulos como los autores son variados.⁴⁷

⁴⁶ Historia de México I, Programas de estudio... pp. 11, 18, 25 y 29.

⁴⁷ En la primera unidad se mencionan *Para comprender la historia* de Juan Brom, *Introducción a la historia* de Marc Bloch, *¿Qué es la historia?* de Edward H. Carr, *La idea de la historia* de Collinwood, *Las escrituras de la historia* de Michael de Certeau, *Combates por la historia* de Lucien Febvre, *Historia, Análisis del pasado y proyecto social* de Josep Fontana, *El oficio de historiar* de Luis González, *Iniciación al vocabulario del análisis histórico* de Pierre Vilar y *La Nueva Historia* de Jacques Le Goff, entre otros. Para la segunda se recomiendan textos como: *Historia General de México* de Daniel Cosío Villegas (Coord.), *Situación social y económica de los aztecas durante los siglos XV y XVI* de Friedrich Katz, *Historia, Arqueología y Arte Prehispánico* de Román Piña Chán y *La vida cotidiana de los aztecas en vísperas de la conquista de México* de Jacques Soustelle. En la tercera unidad destacan: *Los primeros mexicanos* de Fernando Benítez, *Diario de los cuatro viajes del*

Finalmente, podemos decir que el objetivo de esta asignatura probablemente se cumplía en algunos aspectos, como lograr que los estudiantes utilizaran los recursos teórico- metodológicos de la historia, identificaran los procesos históricos por los que ha atravesado nuestro país, relacionaran el pasado con el presente o fortalecieran su conciencia histórica, pero pudo haberse quedado inconcluso en conseguir que formulara un análisis crítico y asumiera su responsabilidad social.

CAPÍTULO 6. La Historia en el Modelo Académico de la RIEMS

El nuevo modelo académico

En el Plan Nacional de Desarrollo 2007- 2012 se estableció la necesidad de actualizar los programas de estudio y se dio pie a la reforma del Bachillerato General para adecuarlos a las demandas que se creía eran prioritarias en el terreno de la educación en relación con las transformaciones de la sociedad.

Por ello, desde octubre de 2007 se empezó a trabajar en el planteamiento general de un nuevo modelo académico en el Colegio de Bachilleres, el cual ha visto varias versiones y fue elaborado de manera colectiva a partir de las experiencias y conocimientos del personal de las áreas académicas de la institución.⁴⁸ Este documento está formado de cuatro amplios apartados: 1) La Reforma Integral de la Educación Media Superior, 2) Fundamentos de la Reforma Integral en el Colegio de Bachilleres, 3) Estructura curricular y 4) Lineamientos que orientan la práctica educativa en el Colegio de Bachilleres.

Almirante y su testamento de Cristóbal Colón, *Vida del Almirante Cristóbal Colón escrita por su hijo* de Hernando Colón, *Historia de las Indias* de Bartolomé de las Casas y *La conquista de México- Tenochtitlán* de Jaime Montell García. En la última unidad aparecen, entre otros: *Interpretaciones de la independencia de México* y *Una historia de México*, de Josefina Zoraida Vázquez, *Ensayos sobre el desarrollo económico de México y América Latina (1500- 1975)* de Enrique Florescano (Comp.), *1789. Revolución Francesa* de George Lefebvre, *México en el siglo XIX. Fuentes e interpretaciones históricas* de Álvaro Matute y *Apuntes de Historia Nacional (1808- 1974)* de Silvio Zavala.

⁴⁸ Modelo Académico, Dirección de Planeación Académica, Secretaría General, Colegio de Bachilleres, versión marzo de 2011, p. 2.

En la introducción se presenta un panorama de las transformaciones que ha experimentado la sociedad mexicana en el siglo XX como consecuencia de los cambios ocurridos a nivel mundial, los cuales demandan que se reoriente la función y los objetivos de la educación para que se dé respuesta a las necesidades que plantean los nuevos tiempos. Entre otros requerimientos, se menciona el hecho de que las nuevas generaciones de estudiantes necesitan saber aprender, pero también adquirir una formación permanente debido al auge de conocimientos que día con día son creados por las ciencias y las tecnologías, es decir, tener una formación continua a lo largo de la vida que permita a las personas adaptarse a los cambios que se producen en la sociedad.

El nuevo modelo explica que en la actualidad es fundamental “que los estudiantes desarrollen competencias para discernir, seleccionar, codificar, organizar, analizar, retener, recuperar y utilizar la información y convertirla en conocimientos útiles que les permitan alcanzar una mejor calidad de vida y una adecuada participación social e individual en procesos productivos y de convivencia humana”.⁴⁹

De igual manera también se requiere formar ciudadanos con una alfabetización científica y tecnológica básica que les posibilite adaptarse a las transformaciones que están ocurriendo en la organización del trabajo y en otras actividades que exigen el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Con estos elementos, el documento alude a las críticas que se han hecho a los sistemas educativos, en el sentido de que no dan respuesta a las demandas de las personas ni de la sociedad, las cuales hacen énfasis en el carácter enciclopédico del aprendizaje y en las prácticas educativas que fomentan la acumulación de datos alejados de la vida cotidiana, razones que llevaron al análisis y la discusión sobre el nuevo proyecto académico del colegio para que pueda responder a las necesidades anteriormente descritas.

El primer apartado del documento se refiere a los diagnósticos en que se apoyó la Reforma Integral de la Educación Media Superior, y al diseño del Marco Curricular

⁴⁹ Modelo Académico, Dirección de Planeación Académica, Secretaría General, Colegio de Bachilleres... p. 5.

Común, para después proporcionar algunos datos e información general sobre el Colegio de Bachilleres. De lo anterior nos interesa rescatar los objetivos generales de la institución, que se refieren a lograr en el estudiante la obtención y aplicación de conocimientos, así como una conciencia crítica que le permita tener una actitud responsable ante la sociedad, conceder la misma importancia a la enseñanza que al aprendizaje y proporcionar formación laboral para que desarrolle competencias profesionales y pueda realizar una función productiva.

En el segundo apartado se consignan, entre otras cosas, tres objetivos estratégicos que la institución pretende conseguir, en el primero de los cuales se enlistan una serie de competencias relacionadas con el aprendizaje autónomo, crítico y reflexivo, el trabajo en equipo y la participación en la sociedad actual; el segundo de ellos se refiere al espacio que brinda el colegio como un lugar de convivencia ordenada, plural y respetuosa que se apoya en las tecnologías de la información para facilitar la discusión en un ambiente de libertad y rigor académico y el tercero hace alusión a la formación de ciudadanos que valoren el carácter multicultural del país, ayuden a fortalecer la democracia y promuevan la solidaridad y la tolerancia.⁵⁰ A este respecto debemos señalar que la concepción que se tiene del propio colegio, de acuerdo con lo que expresa el documento en el sentido de que es un espacio de convivencia ordenada, remite a las nociones que existían sobre la educación durante el siglo XIX, principalmente en la escuela primaria, según las cuales se trataba de fomentar en los alumnos un comportamiento totalmente apegado a un orden estricto. Así, esta idea nos parece fuera de lugar y en completa contradicción con el resto de los objetivos, que tratan de incorporar elementos novedosos y preocupaciones que corresponden a los cambios que vive actualmente la sociedad.

En este mismo apartado se explica la concepción que sustenta el Colegio de Bachilleres sobre el ser humano, la cultura, la práctica educativa, el conocimiento y el aprendizaje, entre otros. De acuerdo con este documento, la educación en el colegio se basa en una concepción humanista ya que tiene como ideal el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, cuya humanización requiere de

⁵⁰ Modelo Académico, Dirección de Planeación Académica, Secretaría General, Colegio de Bachilleres... p. 21.

un proceso complejo de aprendizaje, el cual se da a través de la cultura y la construcción de su identidad, elementos que se conforman en el seno de la sociedad. Así, todas las transformaciones que vive el ser humano, relacionadas con esta evolución, suponen un conjunto de acciones que ocurren en espacios informales y formales, como la familia y la escuela, respectivamente, espacios a través de los cuales nos reafirmamos como seres humanos, cuestión que, aunque en el programa no se encuentra explícito, se entiende que justifica también la importancia de la reorientación de la educación que se ha hecho con la RIEMS.

El concepto de ciudadanía que retoma el programa presupone la existencia de reglas y normas que rigen las relaciones entre los individuos y de éstos con el Estado, además de que orienta las prácticas sociales y culturales que otorgan sentido de pertenencia e identidad y representan la posibilidad de tener derechos propios y colectivos y de responsabilizarse de los proyectos políticos y sociales de su comunidad, por lo que constituye un ejercicio moral, la ejecución de una práctica de compromiso. Por lo anterior el sistema educativo trata de promover los valores ciudadanos característicos de la sociedad mexicana con la finalidad de lograr una mejor integración, sentido de pertenencia y convivencia democrática.

Así, la educación que imparte el Colegio de Bachilleres se fundamenta en una concepción teleológica de la práctica educativa que se orienta de acuerdo con cuatro dimensiones: la dimensión de lo humano, la dimensión axiológica, la ambiental y epistemológica⁵¹. Cabe señalar la coincidencia en la importancia que se le da a estos ámbitos con los objetivos generales y estratégicos de la educación que se imparte en la institución y a los cuales nos referimos párrafos atrás.

Por otra parte, en el nuevo modelo del colegio se afirma que el conocimiento, que surge de la interacción del sujeto con los objetos de la realidad, se refiere a una constante resignificación de la misma. Por ello, para que la información se convierta en conocimiento se debe de construir el mensaje para reconstruirlo desde la propia realidad, desde las estructuras de conocimientos previos, a partir de procesos de

⁵¹ Modelo Académico, Dirección de Planeación Académica, Secretaría General, Colegio de Bachilleres... p. 26.

memorización comprensiva que permiten que los significados que se construyen se incorporen a los esquemas de conocimiento, los modifiquen y enriquezcan.⁵² En esta concepción sobre el conocimiento están presentes los fundamentos principales del constructivismo, como es de esperar puesto que a partir de la RIEMS fue este enfoque pedagógico el que se promovió en todas las instituciones de educación media superior.

Junto con el constructivismo, la RIEMS también difundió la adopción del enfoque por competencias y en esa sintonía, la definición de competencias que adoptó el Colegio de Bachilleres es que son “esquemas integrados de saberes o atributos (informaciones, habilidades, formas de pensamiento, estrategias cognitivas y metacognitivas, valores y actitudes) para el logro de desempeños relevantes, para la realización exitosa de tareas o la resolución de problemas específicos en situaciones comunes de la vida diaria, de manera racional, informada y estratégica”.⁵³

La práctica educativa basada en competencias se orienta a ayudar a los estudiantes a aprender a aprender, que, de acuerdo a este modelo educativo, significa desarrollar habilidades para dirigir y regular su propio aprendizaje, autogestionarse, resolver problemas y tomar decisiones logrando autonomía para aprender y actuar en el transcurso de su vida, por ello, el papel que debe desempeñar el docente es el de una figura mediadora, facilitadora y corresponsable, lo que implica que planee situaciones que permitan a los alumnos utilizar sus conocimientos, habilidades, destrezas y valores en la realización de tareas específicas. En este punto queremos hacer hincapié en que, a pesar de que en los programas de estudio anteriores se anunciaba la adopción del constructivismo, una vez que nos dimos a la tarea de revisar las actividades de enseñanza, encontramos que, en la práctica, el papel del profesor era totalmente tradicional y conservador, situación que se modifica, al parecer, con este nuevo modelo académico.

⁵² Modelo Académico, Dirección de Planeación Académica, Secretaría General, Colegio de Bachilleres... pp. 28 y 29.

⁵³ Modelo Académico, Dirección de Planeación Académica, Secretaría General, Colegio de Bachilleres... p. 31.

Así, en este modelo “se concibe al proceso educativo formal de una manera amplia que incluye las formas de construcción de conocimiento del estudiante (aprendizaje), las formas de mediación docente (la enseñanza) y la manera en que se hace evidente el producto de la interacción anterior (evaluación)”.⁵⁴ De esta idea se deriva la noción, que también se expone en el documento, de las estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación, que son las orientaciones que permitirán al profesor seleccionar, planear y desarrollar las actividades fundamentales para el logro de las competencias genéricas, disciplinares o profesionales y el cumplimiento de los desempeños. Las estrategias, que son el plan de acción general para el desarrollo de los aprendizajes, tienen como característica su articulación en secuencias didácticas como un conjunto de actividades estructuradas y ordenadas en forma lógica para el logro del propósito establecido. Como se puede entender, las secuencias didácticas son de una importancia fundamental en este modelo, ya que constituyen el proceso de planeación que debe realizar el docente para conseguir que los estudiantes desarrollen las competencias que se plantean en los programas.

Las competencias genéricas, que son compartidas en todos los subsistemas de educación media superior a partir de la RIEMS, son los resultados que debe lograr el estudiante al finalizar su formación. Éstas se pueden apreciar en el siguiente cuadro:⁵⁵

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

⁵⁴ Modelo Académico, Dirección de Planeación Académica, Secretaría General, Colegio de Bachilleres... p. 34.

⁵⁵ Historia de México I, Programas de estudio, Dirección de Coordinación Académica, Dirección General del Bachillerato, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP, 2013, p. 10.

- 2.- Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
- 3.- Elige y practica estilos de vida saludables.
- 4.- Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
- 5.- Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
- 6.- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
- 7.- Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
- 8.- Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
- 9.- Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
- 10.- Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
- 11.- Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

En ese sentido, cabe abundar en que las competencias que forman parte del área de Formación Básica se organizan en cinco campos: lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias experimentales- naturales, humanidades y ciencias sociales y desarrollo humano. En el caso de las competencias disciplinares básicas de las ciencias sociales, estas se encuentran orientadas a la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio, por lo que enfatizan la preparación de los alumnos en una perspectiva plural y democrática, con la finalidad de que puedan interpretar su entorno social y cultural de forma crítica, valoren prácticas distintas a las suyas y asuman una actitud responsable hacia los demás. Estas competencias son las siguientes:⁵⁶

COMPETENCIAS DISCIPLINARES BÁSICAS DEL CAMPO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

- 1.- Identifica el conocimiento social y humanista en constante transformación.
- 2.- Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente.

⁵⁶ Historia de México I, Programas de estudio... p. 11.

- 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.
- 5.- Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.
- 6.- Analiza con visión emprendedora los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socioeconómico.
- 7.- Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo.
- 8.- Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos.
- 9.- Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida.
- 10.- Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema.

Por otro lado, las competencias disciplinares extendidas, que corresponden al Área Específica, amplían y profundizan los resultados de las anteriores, siendo definidas al interior de cada subsistema, especialmente en los semestres quinto y sexto. En el Colegio de Bachilleres esta formación se organiza en cuatro áreas: Físico-Matemáticas, Químico- Biológicas, Económico- Administrativas y Humanidades y Artes, las cuales tienen una orientación propedéutica, ya que integran los saberes de carácter preparatorio para la educación superior.

Finalmente, las competencias profesionales básicas se desarrollan en el Área de Formación Laboral, cuyo contenido curricular se organiza en grupos ocupacionales que se componen de módulos, los cuales son estructuras autosuficientes, integradoras y multidisciplinarias de actividades de aprendizaje que permiten alcanzar, en un cierto lapso, objetivos educativos de capacidades, destrezas y actitudes, que preparan al alumno para el desempeño de funciones productivas.⁵⁷

Una característica importante de este plan de estudios es que “parte de un tratamiento en los temas disciplinarios más cercanos, simples y menos formales

⁵⁷ Modelo Educativo... p. 63.

hacia los más lejanos, complejos y formales”,⁵⁸ cuestión que tiene varios efectos; uno de ellos es que las asignaturas básicas presentan un contenido elemental, ya que dejan el abordaje profundo y de mayor énfasis disciplinario al Área de Formación Específica. Otra consecuencia es que la carga horaria va incrementándose en los tres primeros semestres para estabilizarse en los tres últimos, de manera que las asignaturas de carácter disciplinar ven reducidas sus horas, aumentando en las de corte instrumental para que los alumnos se ejerciten en estas habilidades.

Por otra parte, en este tercer apartado del modelo educativo se describen ampliamente todos los elementos que componen el programa de estudios de cada asignatura o módulo, instrumento fundamental para orientar a los docentes en la planeación, operación y evaluación formativa de los estudiantes y que contiene las competencias genéricas, disciplinares y profesionales que se deben desarrollar, así como las secuencias didácticas, los recursos y las sugerencias para el proceso de evaluación.

Cuatro son los elementos centrales que describe el programa: las interrelaciones entre las competencias, el núcleo temático, la problemática situada y los niveles de desempeño, los cuales expresan un modelo propio del colegio para desarrollar programas de estudio por competencias y de los cuales solamente nos detendremos en hablar un poco de los núcleos temáticos y la problemática situada.

Los núcleos temáticos son conceptos, teorías, leyes, procedimientos y valores esenciales de una disciplina u ocupación, lo que cualquier bachiller debe conocer y utilizar para analizar, interpretar, dar respuesta y resolver un problema cercano a su realidad. Podríamos decir que éstos constituyen en el programa de estudios los temas que se habrán de abordar en las actividades dentro del aula y de los cuales hablaremos más adelante cuando nos ocupemos de este documento.

Por otra parte, las problemáticas situadas aluden a hechos, prácticas o actividades de la realidad que se abordan en dos sentidos: como ámbito de aplicación de la

⁵⁸ Modelo Educativo... p. 69.

disciplina y como problema relacionado con el contexto cotidiano o de experiencia de vida de los alumnos. Esta noción resulta importante porque constituye uno de los ejes centrales del constructivismo, que plantea, entre otras cosas, que para que ocurra el proceso de aprendizaje por parte de los alumnos, se debe partir de problematizar una situación.

La RIEMS en el Cobach. Historia I e Historia II.

Con la orientación del nuevo modelo académico y ante las demandas de la RIEMS, el Colegio de Bachilleres se dio a la tarea de modificar sus planes y programas de estudio que, en el caso del área que nos ocupa, se compone de Historia de México I y II, Ciencias Sociales I y II, y Estructura Socioeconómica de México I y II.

Los nuevos programas de estudio de la RIEMS están estructurados con los siguientes elementos: ubicación, intenciones de materia y asignatura, enfoque y bloques temáticos que, a su vez, se compone de propósito, núcleo temático, problemática situada, estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación, niveles de desempeño, rúbrica, medios de recopilación de evidencias y fuentes de información. De estos componentes hablaremos de manera general, deteniéndonos solamente en algunos de ellos para profundizar un poco más en su descripción y análisis en nuestro trabajo.

La intención de la materia Historia de México es que los estudiantes apliquen los principales conceptos teórico- metodológicos para que interpreten de forma analítica y crítica las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales relevantes en la historia de nuestro país desde la independencia hasta su incorporación en la globalización, vinculándolas permanentemente con el contexto internacional.⁵⁹ En ese sentido, se recomienda que los estudiantes privilegien el estudio de la realidad nacional para confrontarla con el entorno internacional, ejercicio con el que se espera que desarrollen la habilidad de pensar históricamente,

⁵⁹ Historia I. México: de la independencia al Porfiriato, Dirección de Planeación Académica, Secretaría General, Colegio de Bachilleres, 2012, p. 7.

es decir, de identificar la relación pasado- presente, tiempo- espacio y las causas y consecuencias, en el marco de las grandes transformaciones que ha tenido la nación mexicana para que se asuman como individuos conscientes y activos en la construcción de la sociedad en la que viven.

Historia de México se forma de dos asignaturas que son Historia I. México: de la independencia al Porfiriato, además de Historia II. México: de la Revolución a la Globalización, las cuales se imparten en el primer y segundo semestre, respectivamente, en sesiones de dos horas semanales. De acuerdo con el nuevo plan de estudios, estas asignaturas son el antecedente de CS I. Análisis de mi comunidad; CS II. Problemas sociales de mi comunidad, ESEM I. Entorno y proyecto de vida y ESEM II. Conociendo el mundo, que se imparten en tercero, cuarto, quinto y sexto semestre, respectivamente y todas ellas constituyen el campo de las Ciencias Sociales del Área de Formación Básica.

La intención de la asignatura Historia I. México: de la independencia al Porfiriato, es desarrollar en los estudiantes las competencias genéricas y disciplinares para que analicen con actitud crítica los principales hechos históricos de este periodo y su vinculación con el contexto internacional, con el objetivo de que valoren la importancia del establecimiento de un gobierno republicano federal y de la formación de la identidad nacional.⁶⁰

En el apartado relativo al enfoque se informa que la educación basada en competencias se explica desde el marco de las teorías del aprendizaje de orientación constructivista y de la enseñanza centrada en el aprendizaje, de manera que el enfoque didáctico del programa Historia I pretende que los alumnos aprendan significativamente al participar activamente en situaciones problemáticas de su contexto social y cultural inmediato, a través de realizar trabajo cooperativo en un ámbito de responsabilidad, respeto y tolerancia. Con lo anterior se espera que el proceso de aprendizaje- enseñanza de la historia se convierta en “un ejercicio que promueva la formación integral que articule los conocimientos conceptuales, disciplinares, procedimentales, actitudes y valores en un proceso continuo de

⁶⁰ Historia I. México: de la independencia al Porfiriato... p. 7.

vinculación de la teoría con la práctica; la investigación con la acción, en situaciones problemáticas del contexto social”.⁶¹

El apartado sobre los bloques temáticos, que es el que mayor espacio abarca en el programa, resulta de especial importancia para nosotros ya que es donde se desarrollan los elementos en los que nos interesa detenernos para formarnos una idea de la propuesta que se ofrece para la enseñanza de la historia. Esto debido a que en el apartado se consignan, entre otros elementos, las estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación. La información que primeramente se muestra en esta parte del documento es el contenido de los bloques temáticos, que a continuación describimos de manera sintetizada:

Bloque temático I. La historia como disciplina científica

Carga horaria: 10 horas

Propósito: El estudiante es capaz de aplicar conceptos, métodos y técnicas de investigación histórica para explicar en forma analítica y crítica su realidad social a partir de los principales acontecimientos de la Historia de México y el mundo.

Bloque temático II. El proceso de construcción de la nación mexicana (1810- 1876)

Carga horaria: 13 horas

Propósito: El estudiante es capaz de analizar el proceso de formación del Estado-Nación en México, para comprender su realidad inmediata, nacional e internacional.

Bloque temático III. El Porfiriato: modernización y crisis (1876- 1910)

Carga horaria: 13 horas.

Propósito: El estudiante es capaz de analizar los factores coyunturales y estructurales del proyecto de modernización del Porfiriato, para explicar en forma analítica y crítica su realidad social y el papel de México en el contexto mundial.

⁶¹ Historia I. México: de la independencia al Porfiriato... p. 7.

En el programa en cuestión, después de mostrar el nombre del bloque, la carga horaria y el propósito, se presenta un cuadro organizado en dos columnas donde están contenidos los núcleos temáticos y la problemática situada. El primero de estos elementos se divide en saberes declarativos, saberes procedimentales y actitudes y valores, cada uno de los cuales indica los conocimientos que se habrán de abordar en cada bloque. En la segunda parte del cuadro hay un texto breve que hace referencia a una situación sobre la que se problematizará a partir de una lista de preguntas con las que se sugiere promover la reflexión. Como ejemplo de lo anteriormente descrito, a continuación, presentamos la imagen de uno de estos cuadros, cuya estructura se repite en cada uno de los bloques; en este caso podemos apreciar el contenido del segundo bloque, que nos pareció importante, debido a que retoma como problemática situada el tema de la educación:⁶²

BLOQUE TEMÁTICO II. EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA NACIÓN MEXICANA (1810-1876).**Carga horaria: 13 horas**

Propósito: El estudiante es capaz de analizar el proceso de formación del Estado-Nación en México, para comprender su realidad inmediata, nacional e internacional.

Núcleos Temáticos	Problemática Situada
- Saber (declarativos): - Los procesos mundiales modernos del siglo XVIII: Revolución Industrial, Independencia de los Estados Unidos y Revolución Francesa. - La Guerra de Independencia: causas y consecuencias. - Los intentos de crear la Nación Mexicana: Proyectos Liberal y Conservador. - Las intervenciones extranjeras y la defensa de la soberanía. - La consolidación del liberalismo mexicano y su impacto jurídico-político. - Saber hacer (procedimental): - Distingue los factores coyunturales y estructurales del proceso de modernización. - Contextualiza a los actores sociales y colectivos en su época. - Debate la importancia de los regímenes democráticos y federales hasta la actualidad. - Explica las transformaciones geopolíticas a partir del proceso de modernización. - Actitudes y valores: - Reconoce la diversidad, igualdad, dignidad y derechos de todas las personas en la actualidad. - Reconoce la identidad nacional como resultado del proceso de formación de la nación mexicana. - Valora los principios de libertad, democracia y soberanía emanados de la lucha de independencia presentes en el México actual. - Asume una postura crítica y reflexiva sobre los procesos históricos que contribuyeron a la formación de la nación mexicana.	La educación pública en México, ¿liberal o conservadora? Actualmente en nuestro país, el sistema educativo lo conforman diferentes niveles: inicial, básica, media-superior y superior. La educación es un derecho vigente, así lo establece el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: <i>todo individuo tiene derecho a recibir educación</i>², la cual será impartida por el Estado y deberá ser laica y gratuita. Aunque <i>igualmente los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades</i>³, siempre que se apeguen a los términos que establezca la ley. Pero no siempre fue así, la educación en la época prehispánica se llevaba a cabo en el <i>Calmecac</i> y el <i>Telpochcalli</i>, la enseñanza en estas instituciones estaba orientada hacia la formación de la élite dirigente; para la época colonial se impuso una nueva educación que respondía principalmente a los intereses de la iglesia; es durante el siglo XIX con las ideas de la Ilustración, que tomaban en cuenta las premisas educativas de Rousseau -una formación basada en la naturaleza humana y en la libertad de aprendizaje- las que influyeron en la forma de concebir la educación pública en México y así, con los primeros gobiernos liberales se sentaron las bases de una educación pública libre, secular y de competencia del Estado. Por la importancia que representa esta situación problema es necesario reflexionar lo siguiente: ¿Por qué es importante la educación? ¿Por qué el Estado, asume la responsabilidad de la educación? ¿Cuáles son los intereses del Estado en materia de educación? ¿Sabes qué tipo de educación se ha forjado en el Distrito Federal? ¿A qué tipo de escuelas se les atribuye una educación conservadora o liberal? ¿Qué tendencia ideológica prevalece actualmente en la educación pública? ¿Qué sucede con la educación media superior?

² Poder Ejecutivo Federal. Artículo 3°. En Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

³ Ídem.

⁶² Historia I. México: de la independencia al Porfiriato... p. 19.

En las páginas siguientes aparece un cuadro donde se desarrollan las estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación, sobre las cuales conviene hacer algunos comentarios generales. En primer término, en los tres bloques del programa se explica que las estrategias son sugerencias para las secuencias didácticas que corresponde realizar al profesor.⁶³ También se propone realizar una evaluación diagnóstica antes de iniciar cada bloque, en los primeros dos a partir de una serie de preguntas y en el tercero con el análisis en equipos de una imagen. Además de dar a conocer el contenido del programa al inicio y de mostrar un panorama de los bloques antes de realizar las actividades, se recuerda realizar una evaluación formativa constante que se apoye en un portafolio de evidencias de las actividades y se plantea iniciar éstas con una pregunta detonadora relativa a la situación problemática.

Para los tres temas del Bloque I. La historia como disciplina científica, que son los saberes declarativos, se proponen tres lecturas, dos de ellas sobre la forma de leer y redactar un párrafo y otra más acerca de los conceptos básicos de historia, así como la elaboración de la autobiografía del alumno, una línea del tiempo y un cuadro comparativo sobre las interpretaciones de la historia.

El Bloque II. El proceso de construcción de la nación mexicana (1810- 1876) contiene cinco temas para los cuales se sugiere pedir a los alumnos buscar definiciones y características de varios conceptos, revisar una línea del tiempo sobre la independencia en un sitio web, buscar y revisar videos sobre los liberales y conservadores en el siglo XIX, ver la película *Héroes sin patria* y efectuar una visita al recinto a Benito Juárez en Palacio Nacional. Estas actividades se combinan con la lectura de cinco textos diferentes, uno para cada tema, la elaboración de un esquema causa- efecto y cuadros comparativos de las revoluciones burguesas, de las intervenciones extranjeras en México y de las constituciones que ha tenido, además de ejemplificar en mapas la división territorial de nuestro país en esa época,

⁶³ Cabe recordar que a partir de la RIEMS se implementaron las estrategias centradas en el aprendizaje, las cuales toman forma en las secuencias didácticas que se les solicita elaborar a los docentes para realizar su trabajo dentro del aula. Así, al inicio de cada semestre escolar los profesores deben elaborar secuencias didácticas para cada asignatura que imparten como parte de su planeación escolar.

haciendo énfasis durante las clases en la importancia de las Leyes de Reforma, la Constitución de 1857 y el proyecto liberal y relacionar las pugnas entre liberales y conservadores con la oposición entre los partidos políticos en la actualidad.

El Bloque III. El Porfiriato: modernización y crisis (1876- 1910) también tiene cinco temas para los cuales, además de la lectura de un texto para cada uno de ellos, se plantea analizar la trascendencia que han tenido algunos inventos de esa época en la actualidad, realizar el análisis de una caricatura política mediante una guía de observación, responder un cuestionario sobre las inversiones extranjeras y efectuar una investigación sobre algunos sitios históricos de la ciudad de México y exponer sus resultados en clase.

Al final de las actividades de cada uno de estos bloques se retoma la primera actividad ya que se contemplan las exposiciones de los alumnos en equipo para que expliquen la información que localizaron sobre el problema inicialmente planteado y argumenten sus propuestas de solución a esa situación.

Asimismo, se recomienda realizar una evaluación sumativa en la que se deben considerar los aspectos del pensamiento crítico a través de una prueba escrita y el portafolio de evidencias que deberá contener todos los productos elaborados por los estudiantes como resultado de las actividades anteriormente descritas y para cuya evaluación se ofrece una rúbrica que indica los aspectos y niveles de desempeño que se deben observar para establecer el grado de competencia de los alumnos.

Por lo que respecta a las fuentes de información que proporciona el programa, hay que decir que están separadas las obras que se recomienda a los estudiantes y las que son para consulta de los docentes, clasificadas a su vez, en textos que hablan del enfoque en competencias, en obras sobre la enseñanza de la historia y en fuentes de carácter disciplinar.⁶⁴ También se muestra una lista de páginas y sitios

⁶⁴ Algunos de los textos que se recomienda a los alumnos son *Conceptos Básicos de Historia*, de Hernández, M.R.; *Interpretaciones de la Historia: Materialismo Histórico, Positivismo, Historicismo y Escuela de los Annales*, *Los intentos de crear la nación mexicana: proyecto liberal y conservador* y *El Estado Porfirista*, de Flores, J.R.M. (Comp.), todos ellos editados por el Colegio de Bachilleres, además de *Historia de México en el Contexto Universal I*, de Martínez, A. C. y Rodríguez, R. J., entre otras obras generales de historia de México y

web de utilidad tanto para alumnos como para profesores, así como una serie de museos y otros recintos de interés y la filmografía sugerida. Sobre estos recursos cabe señalar que todos los lugares que se citan, algunos de los cuales se mencionan en las actividades de aprendizaje sugiriendo su visita, son sitios y recintos ubicados en la ciudad de México.

Por otro lado, también debemos referirnos al contenido del programa correspondiente a la asignatura Historia II. México: de la Revolución a la Globalización, el cual guarda amplia semejanza con el anterior como no podría ser de otra manera debido a que ambas asignaturas forman parte de la misma materia, según hemos aclarado ya. Por ello, todos los elementos que enumeramos párrafos arriba que componen el programa de Historia I, los encontramos en el mismo orden en el de Historia II.

En este caso, la intención de la asignatura Historia II. México: de la Revolución a la Globalización es propiciar en los estudiantes conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan analizar con actitud crítica los principales hechos históricos del periodo en cuestión para que valoren la importancia de la formación y consolidación del Estado Moderno Mexicano, dentro de las contradicciones del sistema capitalista y su trascendencia hasta la actualidad.⁶⁵

En el documento también se explica que el enfoque didáctico de la asignatura tiene como premisa que los alumnos aprendan significativamente al participar en situaciones problemáticas de su contexto social y cultural inmediato mediante la práctica del trabajo cooperativo y en un ambiente de responsabilidad, respeto y tolerancia. Así, se pretende hacer del proceso de aprendizaje- enseñanza de la

Universal. De las obras para consulta de los docentes sobresalen, en el caso del enfoque por competencias aparecen Las rúbricas, de Díaz, B.F., en Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida y La práctica docente como espacio de reflexión. El portafolios docente como estrategia en Revista Novedades Educativas, No. 20; en las obras sobre enseñanza de la historia: La incorporación del método histórico en la enseñanza de la historia, de Henríquez O.A. en Revista de educación media No. 1 y Enseñar historia a través de la vida cotidiana en Beber de las fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana y en las fuentes disciplinares están Historia ¿para qué?, de Pereyra, C., en *Historia ¿para qué?*, Criollos ilustrados de López, M., A.X, en *Una aproximación a la Historia de las ideas filosóficas en México Siglo XIX y principios del XX* de Rovira, G., M. y La política porfirista de Escalante, P., en *Nueva Historia mínima de México ilustrada*.

⁶⁵ Historia II. México: de la Revolución a la Globalización, Dirección de Planeación Académica, Secretaría General, Colegio de Bachilleres, 2013, p. 7.

historia una actividad que impulse la formación integral en la que se relacionen los conocimientos conceptuales disciplinares, procedimentales y actitudes y valores en un proceso de vinculación de la teoría y la práctica, de la investigación y la acción en situaciones problemáticas del contexto social.⁶⁶

Para lograr los objetivos anteriores se propone un contenido programático compuesto de tres bloques que describimos en seguida y del cual habremos de ocuparnos en adelante:

Bloque temático I. Construcción del Estado Moderno Mexicano (1910- 1940)

Carga horaria: 14 horas

Propósito: El alumno es capaz de argumentar crítica y reflexivamente el proceso histórico de formación del Estado Moderno Mexicano en el contexto internacional del siglo XX a partir de los factores políticos, sociales y culturales nacionales, para que asuma una postura ante la realidad social inmediata.

Bloque temático II. La consolidación del Estado Moderno Mexicano (1940- 1982)

Carga horaria: 12 horas

Propósito: El estudiante es capaz de interpretar críticamente los procesos económicos, políticos, sociales y culturales que permitieron la consolidación del Estado Moderno Mexicano, en el marco de la Segunda Guerra y la Bipolaridad Mundial, para que comprenda el impacto de las políticas actuales desde su entorno social.

Bloque temático III. De la crisis capitalista a la globalización (1982 hasta nuestros días)

Carga horaria: 10 horas

Propósito: El estudiante es capaz de analizar, criticar y reflexionar los problemas que surgen con la inserción de México en la globalización, en los ámbitos político,

⁶⁶ Historia II. México: de la Revolución a la Globalización... p. 9.

económico, social y cultural con el fin de proponer soluciones a los conflictos de su entorno.

Al iniciar el apartado de las estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación aquí nuevamente se señala que le corresponde al docente elaborar las secuencias didácticas, para las cuales se presentan las sugerencias siguientes. En el primer bloque se propone realizar la presentación del profesor y los alumnos, además de dar a conocer el programa, la metodología para trabajar y los lineamientos de evaluación.

Además, se alude a la pertinencia de realizar una evaluación diagnóstica que, en el primer bloque puede ser mediante una línea del tiempo sobre etapas como el Porfiriato, la Revolución Mexicana, la Reconstrucción Nacional y el Cardenismo y en la cual los alumnos tendrían que ubicar una serie de imágenes que se les presentaría. En el segundo bloque esta evaluación se haría a partir de la asociación de palabras con la frase “Partido de Estado” y en el tercero consistiría en la observación, descripción y comentarios de diversas caricaturas relacionadas con la globalización.

El cuadro que aparece a continuación⁶⁷ nos permite observar las similitudes entre los dos programas de las asignaturas Historia I e Historia II, además de que nos muestra el contenido temático del segundo bloque; nos parece importante ya que la problemática situada que propone abordar es sobre la participación política de los estudiantes, a partir de un movimiento de actualidad, como se puede apreciar:

⁶⁷ Historia II. México: de la Revolución a la Globalización... p. 23.

BLOQUE TEMÁTICO II. LA CONSOLIDACIÓN DEL ESTADO MODERNO MEXICANO (1940-1982)**(12 horas)**

Propósito: El estudiante es capaz de interpretar críticamente los procesos económicos, políticos, sociales y culturales que permitieron la consolidación del Estado Moderno Mexicano, en el marco de la Segunda Guerra y la Bipolaridad Mundial, para que comprenda el impacto de las políticas actuales desde su entorno social.

Núcleo Temático II	Problemática situada
- Declarativo: - o La Segunda Guerra Mundial y su impacto en México. - o La posición de México en la Bipolaridad mundial. - o El papel del Estado Mexicano como rector de la economía. - o Las contradicciones sociales y culturales generadas por la modernización en México. - Procedimental: - o Analiza la multicausalidad de procesos históricos nacionales e internacionales y sus efectos a corto y largo plazo. - o Reconoce las características de la bipolaridad y su impacto en México. - o Reflexiona sobre la importancia del avance científico-tecnológico en la vida cotidiana. - o Reflexiona sobre el impacto de las políticas modernizadoras del Estado. - o Reconoce las diferentes manifestaciones socioculturales del entorno inmediato. - Actitudes y valores: - o Asume una postura que privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos. - o Asume una postura crítica frente a los derechos de los pueblos de buscar la autodeterminación política y económica. - o Toma una postura crítica frente a las decisiones del Estado Mexicano para dar respuesta a las demandas de la sociedad. - o Valora la importancia de los movimientos sociales en la búsqueda de justicia y equidad social.	¿Cuál es la importancia de la participación política de los estudiantes mexicanos? En la actualidad, en México existen diferentes movimientos estudiantiles como es el caso de: "Yo soy 132", los de la Universidad de Morelia o los de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; cuyas demandas se centran en participación activa de los estudiantes en <i>pro</i> de mejor calidad educativa, apertura de los medios de comunicación, promover el cambio político en el país. Sin embargo esta situación no es nueva, los estudiantes se han hecho presentes a lo largo de la historia de México, los antecedentes más significativos los encontramos en los movimientos estudiantiles de 1968 y el Jueves de Corpus Christi en 1971, donde se demandaba el respeto a la autonomía universitaria, apertura de los espacios de manifestación estudiantil, libertad y participación política. Ante estas demandas, el Estado hizo uso de la fuerza pública para reprimir estos movimientos; históricamente las políticas implementadas por el Estado mexicano no han incluido a los estudiantes, no se han atendido sus demandas educativas, políticas y sociales; por tanto es importante reflexionar sobre: ¿Cuál es la participación política de los estudiantes? ¿Cómo participan los estudiantes en los movimientos sociales en defensa de sus intereses? ¿Es válido que el gobierno federal, haga uso de la fuerza pública para reprimir los movimientos estudiantiles? ¿Actualmente qué espacios tienen los jóvenes para expresar sus demandas? ¿Han cambiado las formas y demandas de los jóvenes después de 1968? ¿Qué papel juegan hoy en día el uso de las TIC (redes sociales, celulares, internet, etc.) para los movimientos estudiantiles? ¿La participación sociopolítica de los estudiantes ha aumentado en nuestros días?

El Bloque I. Construcción del Estado Moderno Mexicano (1910- 1940) es el más amplio ya que contiene siete temas, para los cuales se recomiendan seis lecturas, una para cada tema, a excepción de uno de ellos, y resolver varios ejercicios que se encuentran en el cuaderno de trabajo para el alumno como crucigramas, preguntas de reflexión, cuadros comparativos, cuestionarios y cuadros de pros y contras y de causas y consecuencias. También hay actividades como buscar y ver videos en internet sobre la Revolución Rusa y recopilar información en diversos sitios electrónicos sobre la Revolución Mexicana y las Constituciones de 1857 y 1917.

En el Bloque II. La consolidación del Estado moderno mexicano (1940- 1982) se presentan cuatro temas que se recomienda abordar con lecturas iniciales para realizar actividades, tanto individuales como en equipos, entre las que se encuentra la elaboración de cuadros de causas y consecuencias, responder cuestionarios y otros ejercicios del cuaderno de trabajo de los alumnos. También se sugiere que el alumno revise la información de varias páginas electrónicas sobre la historia del

ejército mexicano y la Segunda Guerra Mundial, además de realizar una investigación documental para formar líneas del tiempo sobre los sexenios desde 1940 hasta 1982 con sus características.

El Bloque III. De la crisis capitalista a la globalización (1982 hasta nuestros días) presenta tres temas en los que se sigue la misma dinámica anteriormente descrita, es decir, se inician con una lectura por parte de los alumnos para posteriormente resolver las actividades correspondientes que indican los cuadernos de trabajo. Entre estas se encuentra la elaboración de un diagrama de árbol sobre los efectos del neoliberalismo y la globalización en la vida cotidiana y el diseño de un graffiti acerca de la secuela en su realidad que más les preocupe a los estudiantes.

Cabe mencionar que en todas las actividades se hace énfasis en que el profesor debe retroalimentar las reflexiones, opiniones y conclusiones vertidas por los alumnos y también se indican los temas en los que es preciso que haga hincapié para una mejor comprensión de los mismos por parte de los estudiantes.

Al final de los apartados de cada uno de estos bloques, en un cuadro de dos columnas se presentan los niveles de desempeño y las características que tienen y también se indican los instrumentos y el contenido que deberán mostrar los portafolios de evidencias de los alumnos.

Después se consignan las fuentes de información, señalando para los estudiantes la bibliografía básica y complementaria⁶⁸, mientras que la de los docentes está dividida en los textos que abordan el enfoque por competencias y la de tipo disciplinar⁶⁹, además de las páginas y sitios web, los museos y recintos y la filmografía que pueden consultar.

⁶⁸ En la bibliografía básica se incluyen textos como *Historia de México II*, de Benítez Juárez, M. A. y Guevara González, C.; *Historia Universal*, de Corbella, J. Caballero G. y Álvarez, E.; *Mundo moderno y contemporáneo II. Del siglo XX a los albores del siglo XXI*, de Delgado de Cantú, G.M.; *Historia de México 2*, de Gallo T., M.A.; *Historia de México 2. De la revolución a la globalización*, de Gallo T., M. A. y López de Lara, L.; *Historia Universal Contemporánea*, de Guidice, Danilo, A.; *Historia de México en el siglo XX*, de Gómez Rojas, M.; además del Compendio Fascicular *Historia de México. Contexto Universal II*.

⁶⁹ En el caso de la bibliografía del enfoque por competencias se mencionan: Díaz B., F., *Las rúbricas en Enseñanza Situada: vínculo entre la escuela y la vida*; de Ferreira H., y Fontana, M., *La práctica docente como espacio de reflexión. El portafolios docente como estrategia en la Revista Novedades Educativas y en los textos*

Posteriormente se presenta una rúbrica con la que se habrá de evaluar a los alumnos, la cual muestra los aspectos que deben ser observados y los niveles de desempeño.

Sobre los bloques temáticos que contienen los programas anteriormente descritos hemos de decir que guardan una gran semejanza con los programas del plan 1992 ya que comparando los periodos y los temas que abordan no parece haber mucha diferencia entre ellos. Tanto en los programas del plan 1992 como en los que están vigentes a partir de la RIEMS, se evidencia una idea lineal y episódica de la historia de nuestro país.

La diferencia más notoria entre ambos programas está en que los de la RIEMS plantean actividades didácticas que se ajustan más a los fundamentos del constructivismo, por ejemplo, con la propuesta de iniciar los temas con una situación problemática en torno a la cual se puede suscitar la reflexión de los estudiantes. Igualmente, encontramos que estos programas pretenden contribuir al desarrollo de una actitud crítica en los alumnos a través de la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, aspecto que está implícito en la importancia que se les da a las competencias.

Lo anterior lleva a que se también se plantee una concepción distinta del rol que desempeña el docente ya que, mientras en los planes de 1992, se le otorgaba al profesor un papel central puesto que la mayor parte de las actividades consistían en que desarrollara los temas en clase, en los nuevos programas se le induce a que planee las actividades didácticas colocando como figura principal al alumno.

Así, vemos que en el discurso de los programas de la RIEMS se expresa el interés por minimizar la importancia de la enseñanza y otorgarle prioridad al aprendizaje, y,

de carácter disciplinar se consignan *Historia Gráfica de México*, de Aguilar Camín, H., y Meyer, L.; *La Sociedad Global: Educación, Mercado y Democracia*, de Chomsky, N., y Heinz, Dieterich; *La Revolución Mexicana. Del Porfiriato al nuevo régimen constitucionalista*, de Knight, A.; *Gran Historia de México Ilustrada, el siglo XX mexicano*, de Loaeza, S., (Coord.); *Liberalismo autoritario: las contradicciones del sistema político mexicano*, de Meyer, L.; *Entre la guerra y la estabilidad política*, de Loyola, R., (Coord.) y *Hacia el nuevo Estado: México 1920- 1994*, de Medina Peña, L., resultando ser varias de ellas repetidas en los tres bloques.

debido a que consideran fundamental el proceso de los estudiantes, en función de éste se organizan todos los elementos de la acción educativa.

Ese interés se evidencia en que a partir de la RIEMS se ha insistido para que los profesores elaboren la planeación docente teniendo en cuenta el aprendizaje del alumno como elemento principal y para ello, como ya hemos señalado, se plantean las preguntas detonadoras y las problemáticas situadas; mientras que las estrategias de aprendizaje están constituidas por actividades que fomentan el trabajo individual y colectivo de los estudiantes y la labor desempeñada por el profesor consiste en orientar y supervisar las actividades, no en explicar los temas. De la misma manera, las distintas estrategias de evaluación incluyen acciones cuyo principal objetivo es verificar el aprendizaje logrado por los estudiantes a partir de la aplicación de instrumentos que permitan recoger la información necesaria para ello.

Sin embargo, cabe recalcar que hay una gran distancia entre lo que se establece en los programas y llevar todo ello a la práctica, por lo que podemos decir que el desarrollo de competencias y de una actitud crítica por parte del estudiante están aún lejos de lograrse solamente con las modificaciones que se han hecho a los programas, con mayor razón cuando no se han establecido mecanismos de capacitación que permitan a los docentes aplicar en su actividad diaria todos esos cambios.

La RIEMS en el Cobach de los estados. Historia I e Historia II.

Como ya hemos visto, a partir de que la Dirección General de Bachillerato incorporara los principios de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, en el ciclo 2009- 2010, se estableció el Marco Curricular Común basado en desempeños terminales y el enfoque en competencias, las cuales pueden ser genéricas, disciplinares, tanto básicas como extendidas, y profesionales.

De las múltiples definiciones que existen de las competencias, para la actualización de los programas de estudio del bachillerato general la DGB adoptó y adecuó la de Philippe Perrenoud para establecer que una competencia es “la capacidad de

movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones, con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas”.⁷⁰

En los nuevos programas del bachillerato general, además del constructivismo, también se asumió el enfoque intercultural, a partir del ciclo 2010- 2011, con la finalidad de proporcionar elementos para el desarrollo de competencias interculturales teniendo como base el conocimiento, respeto y valoración de las diversas manifestaciones culturales que existen en la sociedad y los derechos básicos de todas las personas, independientemente de su etnia, género o preferencia sexual; por ello, las actividades de enseñanza y aprendizaje atienden la construcción de prácticas ciudadanas apoyándose en valores cívicos como el respeto, la tolerancia, la apertura, el diálogo, la participación activa y constructiva en su comunidad y Nación para fomentar la tolerancia y el respeto a la diversidad, en atención a la problemática que forma parte de la vida cotidiana de los estudiantes en la actualidad.⁷¹

En el plan de estudios que se implementó con la RIEMS en los Colegios de Bachilleres que existen en las entidades, la asignatura Historia de México I, que se imparte en el segundo semestre, forma parte del campo de Ciencias Sociales, el cual se compone, además, de Introducción a las Ciencias Sociales, Historia de México II, Estructura Socioeconómica de México e Historia Universal Contemporánea.⁷² En el siguiente esquema podemos observar la asignatura en cuestión y su relación con otras materias:

⁷⁰ Historia de México I, Programas de estudio... p. 5.

⁷¹ Historia de México I, Programas de estudio... pp. 5 y 6.

⁷² Historia de México I, Programas de estudio... p. 6.

HISTORIA DE MÉXICO I					
UBICACIÓN DE LA MATERIA Y RELACIÓN CON LAS ASIGNATURAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS					
Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre
					Metodología de la investigación
Introducción a las Ciencias Sociales	HISTORIA DE MÉXICO I	Historia de México II	Estructura Socioeconómica de México	Historia Universal Contemporánea	Filosofía
Ética y valores I	Ética y valores II			Sociología I Psicología I	Sociología II Psicología II
		FORMACIÓN PARA EL TRABAJO			
ACTIVIDADES PARA ESCOLARES					

Historia de México I comprende los siete bloques que a continuación presentamos y sus objetivos correspondientes:

BLOQUE I. Revisas las categorías teórico- metodológicas para el estudio de la historia.

Comprenderás el objeto de estudio de la Historia, de la teoría de la Historia y la Historiografía y serás capaz de explicar el carácter polisémico de esta ciencia.

BLOQUE II. Identificas las escuelas de interpretación histórica.

Identificarás y compararás las distintas escuelas de interpretación histórica al mismo tiempo que podrás contextualizar sus principios en tu localidad.

BLOQUE III. Describes el poblamiento de América.

Serás capaz de describir y comprender las principales teorías del poblamiento de América (tanto las científicas como las no científicas).

BLOQUE IV. Explicas los procesos de desarrollo sociocultural de las sociedades del México antiguo.

Situarás en tiempo y lugar a las diferentes sociedades que existieron en el México Antiguo. De igual forma, podrás aprender sobre estas sociedades y relacionarlas con los grupos culturales que se encuentran en tu localidad.

BLOQUE V. Describes el proceso de conquista de México.

Serás capaz de entender las causas que llevaron a los países europeos a buscar otras rutas comerciales y la influencia de la Iglesia en cuanto a la repartición de los nuevos territorios.

BLOQUE VI. Caracterizas la vida en México durante el virreinato.

Serás capaz de explicar los procesos económicos y sociales del Virreinato, al mismo tiempo que reflexiones sobre su relación con los acontecimientos del lugar donde vives.

BLOQUE VII. Describes el proceso de la guerra de independencia.

Entenderás y reflexionarás sobre las causas que dieron inicio a la Guerra de Independencia en el país, su desarrollo, así como el impacto que tuvo y puede continuar teniendo en tu comunidad.

En el programa también se incluye la lista de las competencias genéricas que forman el perfil del egresado del Sistema Nacional de Bachillerato y las competencias disciplinares básicas del campo de las ciencias sociales, que son las que corresponde desarrollar dentro de la materia de Historia de México y las restantes que forman esta área.⁷³

Más adelante se encuentra la parte más amplia y que brinda más información para nuestro trabajo, la cual incluye el nombre de cada bloque, el tiempo asignado, los desempeños que debe lograr el estudiante al terminarlos, los objetos de aprendizaje, las competencias a desarrollar, las actividades de enseñanza y aprendizaje y finalmente, los instrumentos de evaluación.

⁷³ Historia de México I, Programas de estudio... pp. 10 y 11.

Toda esta información se encuentra organizada en un cuadro que indica, por principio de cuentas, que el tiempo asignado para cada bloque es de cinco horas para el primero, cinco para el segundo, ocho para el tercero, ocho para el cuarto, siete para el quinto, siete también para el sexto y ocho horas para el bloque siete. Por otro lado, en los objetos de aprendizaje se indican los temas que se habrán de abordar a partir de las actividades que se sugieren.

Sobre las actividades debemos mencionar que se encuentran claramente separadas las de enseñanza, que corresponde realizar al docente, y las de aprendizaje, que son las que habrán de realizar los estudiantes. El número de estas actividades varía en cada bloque entre dos y cinco y se aprecia que se otorgó una mayor atención a planear y describir las acciones que debe efectuar el alumno, reduciendo el protagonismo del docente en la explicación de los contenidos ya que en el total de los bloques solamente hay cinco actividades en las que se le indica presentar o exponer un tema y resolver las dudas que expresen los estudiantes.

La mayor parte de las actividades de enseñanza consisten en que el docente integre y organice equipos de trabajo para que los alumnos realicen la investigación de los temas correspondientes y elaboren o presenten los trabajos que se sugiere. Entre estos, se encuentra la elaboración de definiciones, de organizadores gráficos, un álbum familiar, un programa de radio, mapas y cuadros comparativos, una maqueta, un rompecabezas, un collage y una historieta, además de algunas exposiciones orales frente al grupo.

Con la finalidad de apreciar con mayor detalle los elementos descritos anteriormente y de ilustrar las observaciones que hacemos más adelante, en las siguientes imágenes presentamos el contenido del bloque seis:⁷⁴

⁷⁴ Historia de México I, Programas de estudio... pp. 30 y 31.

Bloque	Nombre del Bloque	Tiempo asignado
VI	CARACTERIZAS LA VIDA EN MÉXICO DURANTE EL VIRREINATO	7 horas
Desempeños del estudiante al concluir el bloque		
Explica los procesos sociales y económicos más importantes que ocurrieron durante el virreinato y los vincula con los hechos actuales que ocurren en su comunidad.		
Contrasta las características culturales y artísticas del Virreinato con las del México actual y reconoce la forma en que impactan su vida.		
Objetos de aprendizaje	Competencias a desarrollar	
La organización política y económica de la Nueva España y la función de sus principales Instituciones	Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente, lo anterior al analizar las características políticas y económicas del virreinato. Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad y dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.	
La división territorial de la nueva España en sus inicios. (Reinos-Provincias) y al finalizar el período (Gobiernos-Intendencias)	Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional. Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad, al conocer la cultura de la Nueva España.	
Organización social y cultural de la Nueva España		
Actividades de Enseñanza	Actividades de Aprendizaje	Instrumentos de Evaluación
Solicitar opinión de las repercusiones de la conquista y el inicio del mestizaje.	En una lluvia de ideas dar su punto de vista sobre el encuentro de dos mundos y las repercusiones sociales y	Guía de observación para evaluar la lluvia de ideas .
Organizar equipos y proporcionar a los alumnos información sobre las instituciones políticas y económicas de la Nueva España.	culturales que perduran hasta nuestros días; tomando como ejemplo su comunidad, región y país. Elaborar un organizador gráfico (Cuadro sinóptico, mapa conceptual, entre otros) donde identifiquen y expliquen las funciones políticas y económicas de las principales instituciones políticas de la Nueva España.	Rúbrica para coevaluación (en binas) del organizador gráfico.
Solicitar que todo el grupo por equipo elabore mapas – rompecabezas de un metro por un metro sobre los límites de extensión territorial que abarca Nueva España; antes y después de la conquista en el siglo XVI y XVIII.	Investigar la división del territorio nacional en el siglo XVI y en los siglos XVII y XVIII. Con el fin de que elabore todo el grupo los rompecabezas que contenga la información documentada.	Guía de observación para evaluar el trabajo colaborativo del alumnado.
Explicar brevemente el proceso de mestizaje y la organización social que se estableció en la nueva España.	Registrar datos proporcionados por el docente en su cuaderno de notas.	Lista de cotejo para evaluar las ideas relevantes.
Organizar al grupo para que busquen información sobre los aspectos culturales – artísticos que se desarrollaron durante la Nueva España	Elaborar un collage que se refiera a las actividades culturales de la Nueva España.	Lista de cotejo para evaluar creatividad, contenido del collage.
Rol del docente		
Para el desarrollo de competencias genéricas y disciplinares en este bloque de aprendizaje, el o la docente: Favorece el trabajo colaborativo de las y los estudiantes, utiliza diversas actividades y dinámicas de trabajo que estimulan la participación activa en la clase, conduce las situaciones de aprendizaje bajo un marco de respeto a la diferencia.		

En comparación con el programa anterior, advertimos una reducción sustancial en el número de actividades; si bien los bloques o unidades que comprende este programa son más y también lo son los temas que se abordan. Creemos que lo anterior obedece a que los programas anteriores planteaban muchas actividades y el tiempo no siempre era suficiente para que se pudieran realizar y evaluar. Esta contradicción responde también a que los nuevos enfoques educativos adoptados privilegian que se trabaje más tiempo en menos actividades con la finalidad de que se pueda estimular el desarrollo de las competencias en los estudiantes.

Cabe anotar que este aumento de unidades y temas, junto a la reducción de actividades, da la impresión de que el programa nuevo favorece la generalización de los contenidos que se abordan en el estudio de la historia de nuestro país, circunstancia que se encuentra alineada a los fines del enfoque en competencias. No obstante, esta situación creemos que puede dar lugar a que los conocimientos que el estudiante adquiriera se desvanezcan más rápidamente y si bien la memorización no es un proceso importante dentro de esta reforma, tampoco creemos que sea conveniente favorecer un tratamiento superficial y general de los contenidos, tal como nos parece que se intenta hacer con los nuevos programas en el afán de privilegiar el desarrollo de las competencias.

En relación con lo anterior podemos deducir que los objetivos de los bloques se alcanzan en un nivel básico, es decir, que probablemente los alumnos logren identificar, comparar, describir, reflexionar y entender los temas que se tratan, pero consideramos que el tiempo que se destina a cada bloque y las actividades que sugiere el programa no permiten que los alumnos puedan llegar a una comprensión de los mismos.

Por otro lado, la mayor parte de las actividades de enseñanza precisan que el estudiante realice tareas en equipo y que a través de ellas construya y socialice el conocimiento, según lo plantea el constructivismo; sin embargo en las acciones sugeridas no encontramos que se promuevan las prácticas ciudadanas con las cuales, teóricamente, se atiende a la problemática relacionada con la tolerancia y el

respeto a la diversidad que plantea el enfoque intercultural que se ha adoptado en el bachillerato general.

Posteriormente, el programa da algunas indicaciones sobre el rol que debe desempeñar el docente para estimular en los alumnos el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares, las cuales aluden, a su vez, a las competencias docentes que ha establecido la RIEMS.⁷⁵

En este programa también se enlista el material didáctico requerido para realizar las actividades y las fuentes de consulta, que incluye la bibliografía, básica y complementaria, así como referencias electrónicas. Sobre esta hay que decir que llama la atención que en la bibliografía básica de seis de los bloques se repiten los mismos textos y solamente en el bloque siete encontramos una variación.⁷⁶ Por lo que respecta a la bibliografía complementaria, si bien es un listado breve, consideramos que los textos referidos proporcionan un abanico adecuado de fuentes en los que el docente se puede apoyar para la profundización de los temas, aunque también hay que decir que varios libros parecen haber sido retomados del programa anterior.⁷⁷

⁷⁵ La tabla con las competencias docentes que se elaboró a partir de la RIEMS incluye las siguientes: 1) Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional, 2) Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo, 3) Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios, 4) Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional, 5) Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo, 6) Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, 7) Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes y 8) Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

⁷⁶ Los libros de la bibliografía básica del bloque uno al seis son: *Historia de México*, de De la Torre, V., E. e *Historia de México I. El proceso de gestación de un pueblo*, de Delgado, C., G.M. y en el bloque siete aparecen: *Historia de México desde los principales movimientos que prepararon su independencia en el año hasta la época presente*, de Lucas Alamán y los cuatro volúmenes de *Historia General de México* de Daniel Cosío Villegas.

⁷⁷ Aquí encontramos: *Para comprender la Historia* de Juan Brom, *Introducción a la Historia y Apología para la historia o el oficio del historiador* de Marc Bloch, *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida* de Frida Díaz Barriga, *Combates por la historia* de Lucien Febvre, *Introducción al vocabulario del análisis histórico* de Pierre Vilar, *Idea de la Historia* de Collingwood, *Introducción a Contribución a la crítica de la economía política* de Marx, *Historia de México I* de D., E. Rico, *Historia ¿para qué?* de Carlos Pereyra y otros, *Cartas de Relación de la Conquista de México* de Hernán Cortés, *Mineros y comerciantes en el México borbónico (1763- 1810)* de David Brading, *Ideario de Hidalgo* de Alfonso García Ruiz, *México y sus revoluciones* de José María Luis Mora y *La revolución de Independencia, ensayo de interpretación histórica* de Luis Villoro.

En ese sentido creemos que la aportación más novedosa de este programa se encuentra en las referencias electrónicas ya que remiten a publicaciones de carácter histórico de universidades e instituciones tanto nacionales, entre ellas la UNAM y la BUAP, como internacionales, entre las que están la Universidad de los Andes, la EUMED, el Ateneo de Madrid, así como del Colegio de México, del Instituto Nacional de Antropología e Historia, del CONEVYT y del INEGI, entre otros.

Las últimas páginas del programa contienen los anexos, que se refieren a los cambios que se han gestado a partir de la RIEMS y del enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, en los cuales se reconoce que es necesario un modelo de evaluación diferente que considere los conocimientos, las habilidades y las actitudes; por ello, en este apartado se brinda información y se presentan algunos ejemplos de instrumentos de evaluación como el portafolio de evidencias, la tabla o lista de cotejo y la escala de clasificación, para orientar al docente sobre el uso que puede hacer de ellos para evaluar los productos que elabora el alumno dentro de esta asignatura.

Creemos que la información que se brinda en los anexos sobre la nueva forma de evaluar constituye un recurso muy importante para que los docentes atiendan uno de los aspectos centrales de la RIEMS de acuerdo con lo que ésta establece. También debemos decir que este era uno de los temas sobre los que mayor desinformación existía en los programas anteriores, aun cuando en algunos de ellos ya se había adoptado el enfoque constructivista. No obstante, el hecho de que se les otorgue a los docentes ejemplos específicos de instrumentos de evaluación y la de la manera como se pueden utilizar, enfrenta a los profesores con nuevos obstáculos derivados del número de alumnos y de grupos que se deben evaluar y del poco tiempo que se dispone para ello.

Finalmente cabe agregar que el programa es una herramienta diseñada para auxiliar a los docentes en la elaboración de las secuencias didácticas correspondientes a la asignatura y éstas sean la guía para desarrollar su práctica dentro del aula. De lo anterior se deriva que muy probablemente la planeación que realizan los profesores no varía del contenido que muestra el programa y, por lo

tanto, no aporta ningún elemento surgido de la creatividad de los docentes y que su libertad para impartir la asignatura en cuestión se encuentra bastante limitada.

Además, volviendo al poco tiempo del que disponen los profesores para realizar la planeación educativa, desarrollarla y adecuarla según vayan avanzando en los contenidos programáticos, y de efectuar las numerosas evaluaciones, creemos que la aplicación de la reforma ha encontrado en estos dos procesos serios obstáculos.

Por otro lado, en el caso de la asignatura Historia de México II, esta se compone de los siete bloques que vemos enseguida con sus objetivos:

BLOQUE I. Describes las ideologías que formaron a México como Estado/ Nación.

El o la docente promueve en el alumnado desempeños que le permiten conocer ideologías de la época para identificar el impacto en los proyectos de nación mexicana, así como el contexto histórico del México independiente.

BLOQUE II. Defines las dificultades internas para consolidar a México como país

El o la docente promueven en el alumnado desempeños que le permiten identificar los primeros gobiernos del país y las leyes que los rigieron; además de los conflictos internos y externos que caracterizaron a los años iniciales de México como país independiente.

BLOQUE III. Explicas las características del régimen porfirista y las causas de su decadencia.

El o la docente promueven en el alumnado desempeños que le permiten reconocer las características políticas, sociales y económicas del régimen de Porfirio Díaz.

BLOQUE IV. Analizas las diferentes etapas de la Revolución Mexicana y las pugnas entre las diferentes facciones.

El o la docente promueven en el alumnado desempeños que le permiten comprender las fases por las que atravesó el movimiento armado desde 1910 hasta 1917 y los personajes que lo encabezaron.

BLOQUE V. Reconoces la importancia de la institucionalización de México en la época posrevolucionaria y su impacto en la actualidad.

El o la docente promueve en el alumnado desempeños que le permiten reconocer la trascendencia de la época posrevolucionaria y los hechos que marcaron el nacimiento de las instituciones gubernamentales en el país.

BLOQUE VI. Examinas la consolidación del estado mexicano moderno.

El o la docente promueven en el alumnado desempeños que le permiten explorar las acciones de gobierno de los presidentes que dirigieron a México de 1940 a 1970 y su impacto en el presente.

BLOQUE VII. Analizas los problemas del México contemporáneo aportando posibles soluciones.

El o la docente promueven en el alumnado desempeños que le permiten entender los conflictos actuales de nuestra nación, los hechos que los provocaron, las acciones que emprendieron los gobernantes de la época y contribuir a mejorar el país.

En los objetivos del programa de Historia de México I y II salta a la vista un cambio sustancial, ya que en el primero de ellos se concibe el propósito final de cada bloque en términos de que el alumno comprenda, identifique, entienda o explique, mientras que en el segundo se espera que, en primera instancia, los docentes promuevan tareas con las cuales el alumno logre conocer, identificar, reconocer, comprender, explorar o entender los hechos y procesos que se abordan dentro de la materia. Es decir que, en el segundo programa, aunque ambos forman parte de la misma reforma, se hace hincapié en el papel del docente como mediador o facilitador del aprendizaje de los alumnos.

En ese sentido, todas las actividades que se proponen destacan que la labor del profesor se enfocará en solicitar que los estudiantes realicen diversos trabajos, organizar al grupo para la realización de los mismos, dirigir lluvias de ideas y discusiones grupales, así como orientar a los estudiantes y verificar el desarrollo de

las tareas. Naturalmente que en algunos bloques también se sugiere que el docente presente y explique algunos temas a partir de imágenes o videos que se analizarán y discutirán en el grupo.

Cabe mencionar que en este programa existe una mayor cantidad y variedad de actividades de enseñanza, entre las cuales se encuentra la elaboración de líneas del tiempo, cuadros comparativos, carteles, collages, ensayos, periódicos informativos, organizadores gráficos, sociodramas, radionovelas, mapas, corridos, guiones de entrevistas y de noticieros, murales, revistas, trípticos y un museo histórico.

Entre todas ellas destacan algunas actividades novedosas como la elaboración de un corrido sobre los sucesos actuales de su comunidad, región o estado en el que se destaque la participación de las mujeres, la realización de entrevistas con especialistas en Derecho sobre los principales artículos de la Constitución de 1917. También podemos mencionar la elaboración de un mural, que se pide hacer dentro del plantel, de ser posible, y la creación de un museo histórico en el que se incluyan objetos representativos de la época de 1940 a 1970. Destaca también las entrevistas a personas de la comunidad que desempeñen un papel como representantes o que hayan trabajado en alguna institución pública entre 1970 y 1988 para que relaten sucesos ocurridos en ese periodo.

Nos parece que estas tareas pueden resultar interesantes y enriquecedoras para los alumnos porque los impulsa a realizar acciones fuera del espacio escolar y relacionar los contenidos vistos en clase con los hechos ocurridos en su comunidad, además de que les da la oportunidad de escuchar los testimonios y puntos de vista de personas que disponen de información valiosa sobre los temas que se abordan en el aula. En el caso de la realización del mural y del museo histórico, ambas son tareas que obligan al alumno a asumir un papel activo en el que pueden desplegar su creatividad y tener una participación propositiva.

Por otro lado, en las tres imágenes siguientes podemos apreciar los contenidos correspondientes al bloque dos, relativo a las primeras décadas de vida independiente que experimentó nuestro país:⁷⁸

HISTORIA DE MÉXICO II		
Bloque	Nombre del Bloque	Tiempo asignado
II	DEFINES LAS DIFICULTADES INTERNAS Y EXTERNAS PARA CONSOLIDAR A MÉXICO COMO PAÍS	13 horas
Desempeños del estudiante al concluir el bloque		
Identifica las características políticas, militares y sociales de los gobiernos independientes del siglo XIX. Relaciona los primeros gobiernos del México independiente con los proyectos de nación. Reconoce los problemas que enfrentó México para consolidarse como país independiente, así como la falta de unidad política y la consecuente pérdida del territorio. Explica las etapas del Liberalismo y Conservadurismo mexicano, así como su impacto en el país a mediados y finales del siglo XIX.		
Objetos de aprendizaje	Competencias a desarrollar	
Los proyectos de nación: Monárquico, Imperial, Republicano Primeros gobiernos independientes Gobiernos Centralistas Intervenciones Extranjeras República Federal	Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con lo que cuenta. Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información. Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas políticos entendiendo la relación que existe entre gobiernos extranjeros y gobierno nacional, asumiendo la importancia del respeto de las diferencias políticas. Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo, ubicando el contexto histórico en que fueron promulgadas.	
Actividades de Enseñanza	Actividades de Aprendizaje	Instrumentos de Evaluación
Investigar las principales características de cada uno de los proyectos de nación, organizando posteriormente un debate sobre las ventajas y desventajas de cada uno de dichos proyectos.	Dividir en tres bloques al grupo, asumiendo cada uno de ellos el papel de partido Monárquico, Imperial y Republicano, mediante una lluvia de ideas defender y contrastar cada uno sus principales ideas.	Guía de observación que describa los criterios para evaluar la participación.

⁷⁸ Historia de México II, Programas de estudio, Dirección de Coordinación Académica, Dirección General del Bachillerato, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP, 2013... pp. 16-18.

HISTORIA DE MÉXICO II

Formar grupos de trabajo mixtos para investigar sobre los primeros gobiernos del México independiente y solicitar el diseño de una línea de tiempo, túnel, museo histórico, o muestra con la información recabada.	Realizar por equipos, una investigación referente a los hechos históricos sobresalientes relacionados con los aspectos políticos, militares y sociales de los gobiernos de México desde 1821 hasta 1835. Elaborar una línea de tiempo, túnel histórico, museo de la historia, o muestra histórica, donde expongan la información recabada. Deben incluir acontecimientos relevantes ocurridos en la época a nivel nacional y local.	Rúbrica que describa, los criterios para evaluar el cuadro comparativo (creatividad, organización de datos y calidad de la información).
Coordinar un collage sobre la vida en México en la primera mitad del siglo XIX.	Elaborar utilizando diversas fuentes un collage que incluya información sobre: costumbres de la época, como vestimenta, música y arte, que puedan contrastar con información actual de su comunidad, región y del país.	Rúbrica para evaluar el collage: elementos, información recabada, creatividad, presentación.
Presentar un video, película o mapas donde se muestren las consecuencias de las intervenciones extranjeras en el país. Solicitar un ensayo sobre las consecuencias políticas de dichos procesos históricos.	Elaborar un ensayo sobre las diferentes intervenciones extranjeras en nuestro país, que incluyan los planes o pactos que se firmaron entre 1829 a 1847 con un mapa donde señale los territorios perdidos por México.	Rúbrica que contenga los criterios para evaluar el ensayo. Portafolio de evidencias: mapa.
Coordinar la elaboración de un periódico informativo (impreso o digital) sobre el proceso desarrollado en la Guerra de Reforma.	Elaborar un periódico informativo (impreso o digital) sobre los principales aspectos que ocurrieron durante la Guerra de Reforma, que dan origen a una República	Rúbrica que describa los criterios para evaluar los conocimientos. Portafolio de evidencias: periódico informativo.

HISTORIA DE MÉXICO II

	General.	
Coordinar la elaboración de un cuadro comparativo con las principales ventajas y desventajas obtenidas en la República Restaurada.	Elaborar un cuadro comparativo con las principales ventajas y desventajas políticas, jurídicas y económicas bajo los gobiernos de Benito Juárez y Sebastián Lerdo de Tejada.	Rubrica que contenga los elementos previstos.

Rol del docente

Para el desarrollo de competencias genéricas y disciplinares básicas en este bloque de aprendizaje, el o la docente:

Facilita el proceso educativo al diseñar actividades significativas integradoras que permitan vincular los saberes previos de las y los estudiantes con los objetos de aprendizaje.

Ofrece alternativas de consulta, investigación y trabajo, utilizando de manera eficiente las TIC's e incorporando diversos lenguajes y códigos (iconos, hipermedia y multimedia), con el fin de contribuir con el aprendizaje del alumnado.

Favorece y coordina el trabajo colectivo del alumnado, recurriendo a actividades variadas que estimulen su participación activa en la clase.

Conduce las situaciones de aprendizaje bajo un marco de respeto a la diferencia y de promoción de los valores cívicos y éticos.

Diseña instrumentos de evaluación del aprendizaje, considerando los niveles de desarrollo de cada grupo atendido, fomentando la autoevaluación y coevaluación.

Material didáctico

Periódicos, datos estadísticos del país, videos, películas y mapas.

Fuentes de Consulta

BÁSICA:

MATUTE, A. (2003). *México En el siglo XIX. Antologías de fuentes e interpretaciones históricas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

COMPLEMENTARIA:

BAUTISTA GARCÍA, C. (2012). *Las disyuntivas del Estado y de la Iglesia en la consolidación del orden liberal: México, 1856 – 1910*.

Las anteriores y las tres imágenes que aparecen enseguida nos servirán para ejemplificar los comentarios posteriores; éstas nos muestran el contenido del cuarto bloque, relativo a la Revolución Mexicana.⁷⁹

HISTORIA DE MÉXICO II		
Bloque	Nombre del Bloque	Tiempo asignado
IV	ANALIZA LAS DIFERENTES ETAPAS DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA Y LAS PUGNAS ENTRE LAS DIFERENTES FACCIÓNES	5 horas
Desempeños del estudiante al concluir el bloque		
Ubica las etapas de la revolución mexicana, los principales personajes que las encabezaron y los planes que promulgaron. Comprende las diferencias ideológicas de los diversos grupos políticos. Analiza los principales artículos de la constitución de 1917.		
Objetos de aprendizaje	Competencias a desarrollar	
Antecedentes de la Revolución Mexicana. Etapas del movimiento armado: Maderismo. Huertismo. Convención de Aguascalientes. Constitucionalista. Origen y fundamento de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.	Identifica el conocimiento social y humanista en constante transformación. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente. Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado. Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento. Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio. Valora y asume las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que la inducen. Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo.	

HISTORIA DE MÉXICO II		
Actividades de Enseñanza	Actividades de Aprendizaje	Instrumentos de Evaluación
Promover una discusión grupal, utilizando como apoyo imágenes, caricaturas u otros medios, a través de las siguientes preguntas ¿Qué pasó con las ideologías liberales y conservadores? ¿El país ha cambiado desde esa época hasta nuestros días? ¿A Porfirio Díaz se le puede considerar héroe o villano? Contrastar esa información con la actual.	Participar de manera activa, crítica y consiente en la plenaria sobre nociones aprendidas del Porfiriato.	Rúbrica que describa los criterios para evaluar la participación.
Orientar sobre el uso de fuentes bibliográficas o electrónicas. Solicitar la elaboración de una línea de tiempo (con materiales reciclados) sobre los acontecimientos políticos ocurridos de 1910 a 1917, destacando la participación de los distintos actores individuales y colectivos; así como de los hechos de su localidad o región en esa época.	Buscar en diversas fuentes de consulta la información solicitada por el o la docente. Al terminar, desarrollar una línea de tiempo sobre la etapa investigada, utilizar materiales reciclados.	Rúbrica que describa los criterios para evaluar la línea de tiempo.
Coordinar equipos para trabajar de manera colaborativa, con el fin de que investiguen sobre los planes promulgados por los distintos líderes revolucionarios (Madero, Zapata, Orozco, Carranza), y que elaboren un cuadro comparativo en el que se especifiquen las ideologías de cada uno de estos personajes, así como los conflictos entre ellos.	Trabajar en equipos para que lleven a cabo una investigación sobre los líderes revolucionarios y elaborar un cuadro comparativo que contenga personajes, ideologías y conflictos entre ellos.	Lista de cotejo que describa los criterios para evaluar el cuadro comparativo.

⁷⁹ Historia de México II, Programas de estudio... pp. 24- 26.

HISTORIA DE MÉXICO II		
Solicitar a grupos de trabajo, que desarrollen un corrido que se refiera a acontecimientos relevantes y actuales de su comunidad, región o estado, y en el que destaquen la participación de las mujeres en esos hechos.	Elaborar un corrido (con el mismo equipo) referente a sucesos actuales de su comunidad, región o estado y cantarlo ante el grupo. Destacar la participación de las mujeres en esos sucesos.	Rúbrica para evaluar el corrido: creatividad, actitudes, participación, musicalización, contenido.
Solicitar la búsqueda de información sobre los líderes y las batallas revolucionarias para ubicarlas y señalarlas en un mapa de la República Mexicana, resaltando las que se llevaron a cabo en su región y estado.	Buscar por equipos diversos la información solicitada por el o la docente, para identificar en el mapa los acontecimientos.	Rúbrica que describa los criterios para evaluar el corrido.
Coordinar un debate sobre las ventajas obtenidas por los campesinos, obreros, mujeres y estudiantes gracias a la Promulgación de la Constitución de 1917.	Elaborar entre todo el grupo y con ayuda del o la docente, un guión de entrevista para llevar a cabo con especialistas en Derecho, sobre los artículos constitucionales mencionados. Presentar ante el grupo la información recabada y elaborar una ficha sobre los resultados de las entrevistas.	Portafolio de evidencias: mapa. Rúbrica que describa los criterios para evaluar la investigación.
	Discutir la aplicación de los artículos en su región, estado y en nuestro país.	Guía de observación tomando en consideración la participación y los conocimientos desarrollados.

Como se puede observar, en este programa, al igual que en el de Historia de México I, además del nombre de los bloques y del tiempo asignado a cada uno de ellos, se muestran los desempeños que se esperan del estudiante al concluir los mismos, los cuales se encuentran relacionados con los objetos de aprendizaje y las competencias a desarrollar. Igualmente se encuentran separadas las actividades de enseñanza y las de aprendizaje, que están dirigidas a los docentes y a los alumnos, respectivamente, subrayando el papel que se espera desempeñen los profesores que imparten la materia y señalando los materiales didácticos necesarios, aunque de manera muy general. Cada bloque cuenta con un listado de textos que constituyen la bibliografía que se recomienda consultar, la cual se divide en básica, complementaria y fuentes electrónicas.⁸⁰

⁸⁰ En el bloque uno destacan: *La fundación del estado mexicano, 1821- 1855* y *Práctica y fracaso del primer federalismo* de Josefina Zoraida Vázquez y *La vida en México durante una residencia de dos años en ese país* de Calderón de la Barca; en el dos están *México en el siglo XIX. Antologías de fuentes e interpretaciones históricas* de Álvaro Matute e *Imágenes de la patria a través de los siglos* de Enrique Florescano (Coord.); en el tres *Porfirio Díaz. De héroe a villano* de P. Garner, *La servidumbre agraria en México en la época Porfiriana* de F. Katz y *México Bárbaro* de Kenneth Turner; en el cuatro *La Revolución Mexicana* de J. Meyer, *Historia*

Respecto a los objetivos de cada bloque creemos que están en consonancia con los contenidos de los mismos, aunque también hay que decir que resultan bastante poco ambiciosos ya que, en su mayoría, se reducen a que el alumno conozca, identifique, reconozca y comprenda, en algunos casos, las características de los gobiernos y las fases de los procesos que se estudian.

Puesto que, como se puede apreciar en las imágenes anteriores, en todos los bloques se enuncian los objetivos, los desempeños finales del estudiante y las competencias que se espera que desarrollen, creemos que esto acusa una marcada importancia hacia los procedimientos y los resultados en el proceso educativo. Relacionado con lo anterior se encuentra el hecho de que las actividades de enseñanza y aprendizaje se encuentran descritas detalladamente y la forma de evaluar éstas implica tomar en cuenta cada uno de los pasos y la manera en que se realizan. Por supuesto que todo ello tiene su fundamento en los planteamientos de la RIEMS que, en un afán de desterrar la memorización, privilegian la capacidad de los estudiantes para combinar sus conocimientos, la manera de ponerlos en práctica y los valores y actitudes con que lo hacen, proceso que constituye la educación con un enfoque en competencias y para la cual es necesario realizar una evaluación puntual de la forma en la que el alumno desarrolla todas las etapas del mismo.

Sobre el contenido de este programa nos parece pertinente agregar que, en función de las actividades que se plantean, al parecer se les otorga mayor importancia a los primeros bloques y dentro de éstos observamos un interés acentuado en los primeros gobiernos del México independiente y en el movimiento de revolución. Por lo demás, creemos que prevalece el criterio de que los alumnos conozcan y repasen los sucesos políticos, militares y diplomáticos de nuestro país en los siglos XIX y

gráfica de la Revolución mexicana de G. Cassasola, *De Díaz a Madero. Orígenes y estallido de la Revolución Mexicana* de F. Katz y *La Revolución mexicana. Del Porfiriato al nuevo régimen constitucional* de A. Knight; en el cinco *Historia Moderna de México* de Daniel Cosío Villegas, *Arma la historia. La nación mexicana a través de dos siglos* de E. Florescano y *La cristiada* de J. Meyer; en el seis *A la sombra de la revolución mexicana, un ensayo de historia contemporánea de México 1910- 1989* de L. Meyer y H. Aguilar Camín, *La presidencia Imperial* de E. Krauze y *Los presidentes* de J. Scherer y en el siete *Ensayos mexicanos* de F. Katz y *Siglo de México* de E. Krauze, entre otros.

XX, incorporando escasos temas de carácter social y cultural. Esta tendencia es mucho más notoria en los últimos tres bloques, que, en resumen, tratan de que los estudiantes investiguen las aportaciones hechas por los gobiernos que se han sucedido en México desde 1917 hasta 2012, si bien en algunos de ellos se promueve la reflexión y análisis de las reformas, sigue prevaleciendo el reconocimiento hacia algunos presidentes debido a los aportes que realizaron durante su gobierno y, nos parece que también se intenta extender este interés al régimen emanado de la revolución.

Por último, hemos de señalar que, al parecer, se trata de mostrar estos documentos como programas renovados una vez que se ha adoptado el constructivismo y se ha puesto énfasis en la planeación de actividades de aprendizaje, sin embargo, sigue existiendo una tendencia descriptiva y episódica en la organización de los contenidos de la asignatura.

TERCERA PARTE.

EL COLEGIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA: DE LA HISTORIA A LA CONTEXTUALIZACIÓN DE FENÓMENOS SOCIALES, POLÍTICOS Y ECONÓMICOS

CAPÍTULO 7. Modelo educativo del bachillerato Profesional Técnico. El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.

La única institución que brinda este tipo de educación en nuestro país, como una alternativa educativa que ofrece el gobierno federal, es el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), cuya fundación y posterior desarrollo ha seguido un camino muy particular respecto de otros establecimientos de educación técnica, según veremos en este capítulo.

El CONALEP fue creado en 1978 por el Estado mexicano con la única finalidad de formar técnicos, ya que con ello buscaba contrarrestar la tendencia a cursar estudios superiores y por ello fue diseñado como una institución que ofrecía una opción terminal¹. Como ya hemos visto en la primera parte de este trabajo, la preocupación del gobierno mexicano por brindar opciones de educación técnica que redujeran la matrícula de las instituciones de educación superior fue una inquietud constante durante el siglo pasado, situación que se recrudeció con la rivalidad entre la formación universitaria y la educación tecnológica, a la que el propio gobierno dio pie durante los años treinta y cuarenta.

En ese sentido, como una institución de educación tecnológica, al parecer el CONALEP es un producto tardío del periodo de industrialización del país, es decir, de la sustitución de importaciones, y debido a ello respondía más a necesidades

¹ Villa Lever, Lorenza, "La Educación Media Superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días", en Arnaut, Alberto y Giorguli, Silvia (Coords.), *Los grandes problemas de México VII, EDUCACIÓN*, México, Colmex, 2010, p. 289.

que habían estado presentes anteriormente que a las que planteaba la época histórica que vivía México en el momento de su fundación.²

Así que, habiéndose creado en un contexto en el que se esperaba que los recursos petroleros permitieran continuar con un modelo de desarrollo autónomo, CONALEP se fundó como una institución de carácter terminal que cubriera la demanda de técnicos especializados en el ámbito empresarial que presentaba la sustitución de importaciones.³

No obstante este desfase, desde su nacimiento y durante toda la década de los años noventa esta institución creció, ya que habiendo iniciado con diez planteles que atendían a diecinueve mil estudiantes, a fines de la década de los ochenta llegó a doscientos cincuenta planteles que recibían a más de cien mil alumnos.⁴ Este importante crecimiento nos habla de la buena acogida que tuvieron estos planteles entre la población, derivada de las ventajas que ofrecía a los estudiantes que no aspiraban a cursar una carrera universitaria, sino que deseaban una formación apropiada que les permitiera incorporarse al ámbito laboral en menos tiempo y disponer así de un salario.

Si bien en sus inicios esta era una institución de tipo terminal encargada de formar técnicos, actualmente se considera parte del sistema de bachillerato, en su modalidad de profesional técnico, cuya finalidad es capacitar a los estudiantes en actividades productivas y de servicios, con el objetivo de que se incorporen al mercado de trabajo en el país,⁵ de manera que otorga mayor importancia a las materias de carácter tecnológico y a la instalación de talleres y laboratorios donde los estudiantes puedan desempeñar las actividades necesarias para su formación.

Actualmente CONALEP es una institución federalizada que está conformada de una unidad central que norma y coordina los 30 Colegios Estatales que existen en cada

² Argüelles, Antonio, "El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica", en Arnaut, Alberto y Giorguli, Silvia (Coords.), *Los grandes problemas de México VII*, EDUCACIÓN, México, Colmex, 2010, p. 338.

³ Argüelles, Antonio, "El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica" ... p. 339 y 340.

⁴ Villa Lever, Lorenza, "La Educación Media Superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días" ... p. 289.

⁵ Educación Media Superior, consultado en www.eoi.es/quipu/mexico/mex09.pdf, el 11 de enero de 2016.

entidad, además de la Unidad de Operación Desconcentrada para el DF y la Representación del Estado de Oaxaca, sumando 308 planteles en todo el territorio nacional.⁶

De acuerdo con los datos recabados por la Dirección de Evaluación Institucional de la Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, podemos observar el crecimiento en la matrícula, entre otra información, que ha registrado la institución durante los últimos años:

Estadística Nacional⁷

Indicador	2006-2014	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Unidad de medida
Absorción de Egresados de Secundaria		6.84	7.18	7.24	7.30	7.10	7.00	6.80	6.60	6.40	%
Matrícula del Sistema CONALEP		260,007	273,602	282,648	287,379	299,807	303,955	303,464	301,751	305,246	Alumnos
Aprovechamiento de la Capacidad Instalada		80.33	82.10	82.30	82.52	84.20	84.00	79.10	78.50	74.90	%
Eficiencia Terminal		42.7	45.0	44.4	51.1	46.1	46.4	48.0	48.25	48.87	%
Titulación		64.6	65.60	78.16	85.88	87.01	89.20	88.20	89.05	88.36	%
Costo por Alumno		10,769	11,229	11,539	11,962	12,283	13,385	14,177	14,606	14,927	Pesos
Alumno por Docente		19	18	18	19	20	19	19	19	19	Alumnos
Alumno por Computadora		14	15	13	13	12	11	10	10	10	Alumnos
Personas Capacitadas		223,544	233,903	242,874	199,329	292,866	414,566	321,889	226,675	146,615	Personas
Alumnos en Programas de Calidad *								43.2	66.4	80.6	Alumnos
Becados Externos		3.9	2.7	3.4	3.0	5.7	2.0	9.7	6.3	3.5	%
Administrativo por Computadora		1.7	1.6	1.5	1.5	1.5	1.5	1.1	12.0	1.2	%
Indicador	2006-2014	2010-1	2011-1	2012-1	2013-1	2014-1	2015-1	Unidad de medida			
Alumnos Becados (primer semestre)		7.7	7.8	4.5	4.9	4.4	5.86	%			
Indicador	2006-2014	2010-2	2011-2	2012-2	2013-2	2014-2	2015-2	Unidad de medida			
Alumnos Becados (segundo semestre)		16.7	20.1	16.4	17.9	6.3	5.52	%			

*A partir de 2013, este indicador se modificó para medir alumnos en planteles incorporados al SNB

Desde el principio, el modelo de CONALEP se caracterizó por una estrecha vinculación con el sector productivo, permitiendo que sus egresados se incorporaran al campo laboral, pero a medida que fueron pasando los años apareció

⁶ ¿Qué es el Conalep?, consultado en <http://conalep.edu.mx/quienes-somos/Paginas/Que-es-el-CONALEP.aspx> el 14 de diciembre de 2016.

⁷ Tabla tomada de http://conalep.edu.mx/quienes-somos/areas_administrativas/Paginas/estadistica.aspx el 6 de abril de 2017.

la preocupación por formar profesionales técnicos que tuvieran los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos necesarios pero también las habilidades y destrezas requeridas, ya fuera para ocupar puestos como operarios y supervisores o como empresarios independientes, así que se procedió a realizar varias modificaciones curriculares.⁸

Por lo anterior, durante los últimos años de la década de los ochenta, los cambios en el modelo de CONALEP se enfocaron en la actualización de contenidos y posteriormente, en la década siguiente, se reestructuró el esquema básico general con el fin de facilitar el tránsito de los egresados a otros sistemas educativos, además de que se crearon las especialidades por carrera y se volvieron a revisar y actualizar los contenidos.⁹

En el modelo inicial, en cuanto a las materias del área Histórico Social, se contemplaban dentro de su plan de estudios únicamente Historia Socioeconómica de México I y II. Aunque también contenía asignaturas de otras áreas básicas como Matemáticas y Taller de Lectura y Redacción, la mayor parte de su plan de estudios estaba formado por asignaturas de formación tecnológica relativas a la carrera que cada estudiante cursara según la oferta educativa de los planteles.¹⁰

⁸ Modelo Académico de Calidad para la Competitividad 2007- 2012, Libro blanco, Conalep- SEP, consultado en www.conalep.edu.mx/transparencia/Documents/Rendicion/Libro_Modelo_Academico.pdf el 8 de diciembre de 2006, p. 11.

⁹ Modelo Académico de Calidad para la Competitividad 2007- 2012... p. 11.

¹⁰ En 1996, las 63 carreras que ofrecía el Conalep eran: Profesional Técnico agrícola especialidad regionalizable, P.T. en acuicultura especialidad aguas continentales, P.T. en producción animal especialidad carnes, P.T. en procesamiento de alimentos, P.T. en combustión interna especialidad automotriz, P.T. en combustión interna especialidad diesel, P.T. reconstrucción y rectificador de motores, P.T. asistente ejecutivo, P.T. en administración de documentos, P.T. en administración especialidad empresas comerciales, P.T. en administración municipal, P.T. en comercio exterior, P.T. en comercialización, P.T. en contabilidad especialidad fiscal, P.T. en servicios bancarios, P.T. en construcción urbana, P.T. en electrónica y comunicaciones (aviación), P.T. en electrónica industrial (instrumentación y control), P.T. en instrumentación y control, P.T. en mantenimiento de microcomputadoras y sistemas de control electrónico, P.T. en telecomunicaciones especialidad en radiocomunicación, radiodifusión y radioenlace, P.T. en informática, P.T. en instalación y mantenimiento, P.T. en electricidad industrial, P.T. en mantenimiento de aeronaves especialidad en sistemas eléctricos, P.T. en mantenimiento de equipo médico electrónico, P.T. en mantenimiento electromecánico (maquinaria para calzado y curtiduría), P.T. en mantenimiento mecánico, P.T. en refrigeración y aire acondicionado, P.T. mecánico de aviación (motores y planeadores), P.T. mecánico electricista, P.T. en máquinas-herramienta (corte de viruta), P.T. en modelos industriales, P.T. en fabricación mecánica, P.T. en fabricación metálica, P.T. en metalmecánica, P.T. en metalurgia especialidad soldadura, P.T. en siderurgia (procesos primarios y aceración), P.T. en artes gráficas, P.T. en control de calidad, P.T. en

Cabe destacar que en esos primeros años y debido al carácter novedoso de la institución se prepararon libros de texto especialmente para ser usados por los alumnos de los planteles CONALEP en el avance de los temas de las diversas asignaturas, los cuales les fueron obsequiados, pero esta situación, con el aumento en el número de alumnos, posteriormente ya no se pudo sostener.¹¹

No obstante el rápido crecimiento que experimentó esta institución durante sus primeros años y al que ya nos hemos referido, éste se vio frenado al iniciar la década de los noventa y así permaneció durante varios años¹², situación que se evidenció en la oferta de carreras a nivel nacional ya que se vio disminuida, y en el número de alumnos con que se contaba en cada una de las que aún existían, que difícilmente llegaba a los cien estudiantes y mantenían una captación decreciente.

Ante esta situación, el CONALEP emprendió en 1995 una reestructuración de sus programas académicos con la intención de evitar la duplicidad en la oferta educativa del Estado, adecuarse a los requerimientos del aparato productivo, particularmente el incremento de la competitividad, y atender las demandas particulares de las regiones del país.¹³

empaques, envases y embalajes, P.T. en industria del vestido, P.T. en manufactura de artículos de plástico, P.T. en productividad, P.T. en producción de calzado, P.T. textil, pie y trama, P.T. en control de la contaminación ambiental, P.T. en curtidería, P.T. químico especialidad instrumentista, P.T. químico especialidad industrial, P.T. en deportes, P.T. en enfermería, P.T. en operación de farmacias, P.T. óptico, P.T. protesista dental, P.T. en salud comunitaria, P.T. en gastronomía, P.T. en hotelería y P.T. en recreación; además de que se encontraban en etapa de diseño: P.T. en radiología, P.T. en urgencias, emergencias y desastres, P.T. en verificación sanitaria y P.T. en atención primaria a la salud. *Oferta Educativa. 12 Áreas de Formación Tecnológica, 63 Carreras*, Conalep- SEP, México, 1996.

¹¹ Argüelles, Antonio, "El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica" ... p. 345.

¹² Aunque no tenemos información precisa de las razones que ocasionaron este freno, podemos presumir que se debió, entre otras cosas, a la creación de nuevos subsistemas y al aumento de planteles de los que ya existían, ante los cuales el CONALEP se encontraba en desventaja debido a su modelo de formación técnica terminal que no permitía continuar los estudios superiores. Como ya hemos señalado, este modelo otorgaba una preparación para que los egresados se incorporaran al mercado laboral, sin embargo, la inquietud de los jóvenes por ingresar a la educación superior ha sido una constante, según lo demuestran algunos estudios que indican que la mayoría de los estudiantes que cursan la educación media superior tecnológica lo hacen con el fin de continuar estudiando y solo una minoría tienen como meta obtener su título de técnico. Tal situación se evidencia en el hecho de que con los cambios que realizó CONALEP en su modelo académico, entre los cuales estuvo la introducción de un programa para hacerlo bivalente y la reorganización y actualización de carreras, este subsistema se recobró de la baja matrícula y logró una estabilidad que le ha permitido mantenerse como una opción atractiva para muchos jóvenes hasta nuestros días.

¹³ Argüelles, Antonio, "El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica" ... p. 340.

Tras dos años de trabajos orientados en ese sentido, se empezaron a operar diversos cambios, entre ellos la reducción de carreras, que pasó de 146 a 63 en 1996 y a 29 en 1997, agrupadas en los sectores industrial y de servicios, el primero de ellos dividido en cinco áreas: procesos de producción y transformación, metalmecánica y metalurgia, automotriz, electrónica y telecomunicaciones e instalación y mantenimiento; y el otro en cuatro: informática, comercio y administración, salud y turismo.¹⁴ Como podemos ver, el crecimiento inicial de CONALEP, además de que se interrumpió durante varios años, produjo consecuencias que en cierto sentido significaron un retroceso para la institución, como es la significativa reducción de carreras debido a la escasa captación de alumnos que registraban.¹⁵

Los cambios que hemos mencionado estuvieron acompañados de otro proceso que resulta de mayor importancia para nosotros, ya que en esos años se diseñó un nuevo modelo académico (NMA), que tuvo como base algunos estudios realizados por el CONALEP, pero también la asesoría y apoyo de expertos en cada una de las áreas y que eran externos a la institución.

Una de las particularidades del modelo académico 1997 es que incorporó una nueva concepción formativa, que es la educación basada en competencias y que se constituyó en una estrategia para orientar y elevar la calidad de la formación ocupacional de los estudiantes,¹⁶ si bien este era un esquema en el que ya se había estado trabajando desde hacía varios años atrás.

¹⁴ Argüelles, Antonio, "El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica" ... pp. 340 y 341.

¹⁵ Las 29 carreras que formaron parte de la oferta educativa de la institución después de este proceso de reducción fueron: Construcción, especialidad Urbana, Control de Calidad, Control de Contaminación Ambiental, Industria del Vestido, Manufactura de Artículos de Plástico, Procesamiento de Alimentos, Productividad, Químico, especialidad Industrial, Máquinas Herramientas (Corte de viruta), Metalurgia, especialidad Soldadura, Metalmecánica, Combustión Interna, especialidad Automotriz, Combustión Interna, especialidad Diesel, Mantenimiento de Microcomputadoras y Sistemas de Control Electrónico, Electrónica Industrial (Instrumentación y Control), Telecomunicaciones, especialidad Radiocomunicación, Radiodifusión, Radioenlace Estudio- Planta, Instalación y Mantenimiento, Mecánico Electricista, Refrigeración y Aire Acondicionado, Electricidad Industrial, Informática, Administración, especialidad Empresas Comerciales, Asistente Ejecutivo, Contabilidad, especialidad Fiscal, Enfermería, Protesista Dental, Salud Comunitaria, Gastronomía y Hotelería. *Jornadas de Evaluación Curricular. Diagnóstico de la Oferta Educativa '95, Modelo Académico 1997, Conalep- Cooperación Española- SEP, México, 1997, pp. 9 y 10.*

¹⁶ Modelo Académico de Calidad para la Competitividad 2007- 2012... p. 11.

En este punto es preciso comentar que la Educación Basada en Normas de Competencia surgió en nuestro país en 1993 a partir del Programa de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación, el cual se componía de cinco elementos: 1) Sistema de normalización de la competencia laboral, 2) Sistema de certificación de la competencia laboral, 3) Transformación de la oferta de formación y capacitación, 4) Estímulos a la demanda de capacitación y certificación y 5) Información, evaluación y estudios, en cuyo tercer elemento se incluyó al sector educativo, proceso en el cual tuvieron una participación destacada la DGETI, el CONALEP y el IPN.¹⁷

También debemos hacer hincapié en que el CONALEP, en su carácter de institución terminal en la formación de profesionales técnicos, se convirtió en una instancia ampliamente adecuada para la implementación de este esquema que surgió del mundo del trabajo ya que su plan de estudios, como hemos dicho, estaba compuesto en su mayoría de asignaturas de carácter profesional.

Con la educación basada en normas de competencia se buscaba, entre otras cosas, reducir el tiempo de adaptación a la realidad de trabajo, por ello la base curricular estaba formada por las tareas que regularmente se desempeñan en el ámbito laboral, expresadas de acuerdo con las funciones y prácticas que se realizan en determinados puestos de trabajo. Para esto fue necesaria la conformación del Consejo Nacional de Certificación (CONOCER), en 1995, y su división en dos sistemas, uno de normalización y otro de certificación de competencia laboral. La creación de estos organismos permitiría establecer las normas de competencia laboral, es decir los desempeños que se deben evaluar al término de una formación para el trabajo y los criterios con los cuales se realizaría esa evaluación.

El Nuevo Modelo Académico de Conalep se estructuró con un bloque de formación básica (FB) y un bloque de formación ocupacional (FO), que contenían las materias básicas y las materias relacionadas a la carrera que elegía el alumno,

¹⁷ Anguiano Estrada, José David y García Romero, Héctor Alberto, "De la educación basada en normas de competencias a la educación por competencias", 9º. Congreso Internacional de la Universidad, Retos y Perspectivas, del 18 al 20 de junio de 2009, A diez años de la declaración de París, consultado en www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/3804/cyreu-2009-107.pdf?sequence=1

respectivamente; además de un Programa de Complementación de Estudios para Ingreso a Educación Superior (ProCEIES). Esta fue otra de las aportaciones importantes del nuevo modelo ya que era un programa de carácter opcional y dirigido a los estudiantes que deseaban ingresar a la educación superior una vez que concluyeran sus estudios en el CONALEP.¹⁸

Creemos necesario insistir en la trascendencia que tuvo el ProCEIES dentro de la institución en cuestión, debido a que gracias a éste fue posible que sus egresados pudieran continuar sus estudios en escuelas de nivel superior, situación que anteriormente era inviable; es decir que a partir del ProCEIES el Conalep pasó de tener un carácter terminal a ser una opción de formación bivalente. Con ello, la institución trató de hacer frente a la disminución en la matrícula que venía experimentando desde varios años atrás, ofreciendo una formación flexible y más acorde a los intereses diversos de los estudiantes.

Las asignaturas que formaban parte del ProCEIES eran: Introducción a las Ciencias Sociales, Química I, Química II, Matemáticas IV, Biología y Filosofía, las cuales debía cursar el alumno que así lo decidiera para continuar su educación en el nivel superior, en ese orden, una por semestre desde el primero hasta el sexto.¹⁹

Además de estas materias, el plan de estudios 1997 incorporó Historia de México, Historia Regional y Estructura Socioeconómica de México, que se impartían durante el tercero, cuarto y quinto semestre respectivamente. Así, al cursar el plan de estudios 1997 y las materias de ProCEIES, al cabo de tres años los alumnos de CONALEP recibían un certificado como profesionales técnicos y otro que avalaba sus estudios de bachillerato, documentos que les permitían, respectivamente, incorporarse al ámbito laboral o continuar estudiando.

Como parte complementaria e indispensable de este modelo académico también se incluyó la renovación del material didáctico, así que se determinó seguir con la elaboración de libros de texto, pero solamente para las materias que no existieran

¹⁸ Argüelles, Antonio, "El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica" ... p. 342.

¹⁹ Programa de Complementación de Estudios para Ingreso a la Educación Superior, Conalep, SEP, 1997.

libros adecuados en el mercado y serían textos que deberían comprar los estudiantes con sus recursos.²⁰

Años después, CONALEP atravesó nuevamente por una etapa de cambios a partir de 2003, ya que se llevó a cabo una reorientación de su modelo académico, que en ese año se aplicó como prueba solamente en algunos planteles y en 2004 se hizo extensivo a todos los restantes. De esta manera, con el modelo académico 2003, el CONALEP sustituyó el Modelo de Educación Basada en Normas de Competencia por el Modelo de Educación y Capacitación Basado en Competencias Contextualizadas.

Cabe resaltar que el concepto de competencias contextualizadas fue concebido como una estrategia para reforzar e integrar el aprendizaje, de forma que éste sea significativo, es decir, la contextualización de las competencias se entiende como un proceso en el que el sujeto establece una relación activa del conocimiento sobre el objeto en la perspectiva de un contexto social e histórico que le permite hacer significativo su aprendizaje.²¹ A partir de estas modificaciones, otras instituciones educativas también dieron inicio a sus propias reformas académicas con el objetivo de incluir el concepto de competencias y alinearse así a las directrices mundiales.

Para tener un contexto más claro de esta tendencia debemos referirnos al proyecto Tuning, que emprendieron un gran número de universidades europeas al iniciar el siglo XXI y el cual consta de varias etapas, concentrándose en las estructuras y el contenido de los estudios para llegar a puntos de acuerdo, de convergencia y entendimiento mutuo, propósitos en función de los cuales fue diseñada una metodología para la comprensión del currículo y hacerlo comparable.²²

En función de lo anterior, este proyecto, como su nombre en inglés lo indica (Tuning), busca afinar las estructuras educativas en cuestión de titulaciones para

²⁰ Argüelles, Antonio, "El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica" ... p. 345.

²¹ Anguiano Estrada, José David y García Romero, Héctor Alberto, "De la educación basada en normas de competencias a la educación por competencias" ...

²² Bravo Salinas, Néstor H., "Competencias proyecto Tuning- Europa, Tuning- América Latina", consultado en www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp-ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf el 12 de diciembre de 2016.

que puedan ser comparadas, comprendidas y reconocidas en el espacio común europeo.²³ Para ello se introdujeron los conceptos de resultados de aprendizaje y competencias, de manera que los títulos obtenidos por los estudiantes europeos pudieran ser considerados de acuerdo a estas nociones, independientemente de su país de origen y de la universidad de la que egresaron.

El proyecto Tuning planteó dos fases temporales, la primera del año 2000 al 2002 y la segunda del 2003 al 2004, en las cuales se habrían de desarrollar cuatro líneas de acción: 1) competencias genéricas, 2) competencias específicas de las áreas temáticas, 3) papel del sistema ECTS para la transferencia y acumulación de créditos y 4) enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación en relación con la garantía y control de calidad.²⁴ Todo esto permitiría a las universidades identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración europea para el desarrollo de la calidad, la efectividad y la transparencia.

Las innovaciones planteadas a partir del proyecto Tuning han implicado un desplazamiento de la educación orientada a la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje, que exige también cambios en el papel del educador, una nueva definición de objetivos, un cambio en el enfoque de las actividades educativas, un desplazamiento de la importancia de los suministros de conocimientos a los resultados y modificaciones en la organización del aprendizaje.²⁵ Cabe recordar que en los últimos años, en el ámbito educativo de muchos países se ha vuelto constante la referencia a la educación centrada en el aprendizaje y todo lo que esto conlleva, si bien no son nociones del todo nuevas ya que desde décadas anteriores se han estado planteando algunos de estos cambios; la diferencia es que en este caso se convirtió en una meta colectiva planteada por las universidades como una

²³ Anguiano Estrada, José David y García Romero, Héctor Alberto, "De la educación basada en normas de competencias a la educación por competencias" ...

²⁴ Ramírez, Liberio Victorino y Medina Márquez, Ma. Guadalupe, "Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México", consultado en www.concyteg.gob.mx/ideasconcyteg/Archivos/39072008_EDU_BASADA_COMPETENCIAS_PROYECTO_TUNING.pdf el 12 de diciembre de 2016.

²⁵ Bravo Salinas, Néstor H., "Competencias proyecto Tuning- Europa, Tuning- América Latina" ... p. 8.

estrategia para responder a los cambios que exige el espacio común europeo y a las demandas del nuevo siglo.

Una de las exigencias de los tiempos actuales es que los estudiantes adquieran capacidades que les permitan lidiar de manera adecuada con el cúmulo de información que existe y la que constantemente está apareciendo en todos los medios. Por ello es relevante que los planteamientos del proyecto en mención obligan a que el estudiante se convierta en el centro del proceso ya que es él quien debe desarrollar la capacidad de manejar información original, de buscarla y evaluarla de forma variada,²⁶ objetivo por demás trascendental en la actualidad.

Posteriormente al proyecto arriba descrito, durante la IV Reunión de seguimiento del Espacio de Enseñanza Superior UEALC, en 2002 en España, surgió la propuesta de realizar un plan similar para América Latina, el cual fue presentado en 2003 a la Comisión Europea como un trabajo intercontinental, ya que contó con aportaciones de universidades europeas y también latinoamericanas.²⁷ Así, Tuning en América Latina fue proyectado para desarrollarse en el periodo 2004- 2006, con la participación de universidades, gobiernos y otras instancias educativas de diversos países latinoamericanos.

Para ello, durante los meses de julio a octubre de 2004, los coordinadores de Tuning realizaron una serie de visitas a los países latinoamericanos con el objeto de explicar, dialogar y reajustar la propuesta con las instancias de educación involucradas en el proyecto, así como para incorporar sus sugerencias y opiniones al mismo.²⁸

Al cabo de estas labores surgió el proyecto 6 x 4 UEALC, que se refiere al trabajo de seis profesiones en cuatro ejes, de manera muy similar al proyecto europeo, con base en el cual se desarrolló posteriormente el proyecto Alfa Tuning América Latina,

²⁶ Bravo Salinas, Néstor H., "Competencias proyecto Tuning- Europa, Tuning- América Latina" ... p. 8.

²⁷ Ramírez, Liberio Victorino y Medina Márquez, Ma. Guadalupe, "Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México" ...

²⁸ González, Julia; Wagenaar, Robert y Beneitone, Pablo, "Tuning- América Latina: un proyecto de las universidades", en *Revista Iberoamericana de Educación*, consultado en <http://rieoei.org/rie35a08.htm> el 12 de diciembre de 2016.

que tiene como objetivos contribuir al desarrollo de titulaciones comparables y comprensibles, así como impulsar la convergencia de la educación superior en 12 áreas temáticas en América Latina.²⁹

Las razones que se aducen para el proyecto Tuning en América Latina son, en primer lugar, que la necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad en la educación superior no es una aspiración exclusiva de Europa ya que el proceso de globalización actual y la movilidad de los estudiantes requiere información fiable y objetiva sobre la oferta educativa, además de que los empleadores exigen conocer lo que significa en la práctica una capacitación o una titulación determinadas.³⁰

Aunque también hay que decir que en torno a este proyecto se han levantado algunas voces críticas que señalan que en éste resulta clara la tendencia a que las decisiones sobre educación superior se tomen en espacios donde existe una participación muy restringida y abiertamente pro- empresarial.³¹

En la defensa de este proyecto también se argumenta que los requerimientos propios de la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos actualmente incluyen como elemento fundamental la formación de recursos humanos y, en ese proceso, el ajuste de las carreras a las necesidades de las sociedades, en el ámbito local pero también mundial, se presenta con una relevancia indiscutible.³²

Sin embargo, hay quienes señalan que la orientación empresarial y mercantilizadora del Tuning responde más bien a la necesidad de los empleadores de conocer con precisión qué sabe, qué puede hacer y cómo es la persona que van a contratar, así como en las cajas de los cereales “la tabla de competencias enlista los componentes

²⁹ Ramírez, Liberio Victorino y Medina Márquez, Ma. Guadalupe, “Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México” ...

³⁰ González, Julia; Wagenaar, Robert y Beneitone, Pablo, “Tuning- América Latina: un proyecto de las universidades” ...

³¹ Aboites, Hugo, “La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del proyecto Tuning de competencias”, *Educación Superior y Sociedad*, p. 27, consultado en ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/367/306 el 2 de marzo de 2017.

³² González, Julia; Wagenaar, Robert y Beneitone, Pablo, “Tuning- América Latina: un proyecto de las universidades” ...

de la mercancía humana cuya renta pondera el empresario”.³³ Esta circunstancia también hace posible que los empleadores, gobiernos y otros grupos puedan sugerir a los organizadores del proyecto cuáles son los cambios que deben hacerse en el listado de competencias, lo que significaría el fin de la autonomía universitaria y de “la idea de las comunidades académicas como los socialmente encargados de estudiar y determinar cuáles son los grandes rubros del conocimiento necesario para la sociedad y materializarlo en los planes de estudio y de investigación.”³⁴

En Tuning América Latina participan actualmente 62 universidades latinoamericanas de 18 países, entre los cuales se encuentra México, que colabora a través de un grupo de universidades representadas en diversos grupos de trabajo³⁵; nuestro país también forma parte de este proyecto mediante el Centro Nacional Tuning, cuya representación recae en la Dirección General de Educación Superior de la SEP, además de la cooperación de la ANUIES.³⁶

No obstante lo anterior también se ha subrayado que la versión del proyecto para Latinoamérica no tomó prestada una metodología para realizar un diseño propio sino que copió “el listado europeo de competencias; las propuestas de enfoques para la enseñanza, aprendizaje y evaluación; la idea de unificar los créditos académicos, y -como algo original desde A.L.- el énfasis en la calidad de los programas.”³⁷ Así, el proyecto ha sido definido por un reducido grupo de funcionarios y académicos, es decir, por menos de treinta personas de establecimientos de educación superior que no tienen representatividad de sus

³³ Aboites, Hugo, “La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del proyecto Tuning de competencias” ... p. 35.

³⁴ Aboites, Hugo, “La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del proyecto Tuning de competencias” ... p. 35.

³⁵ Estas instituciones son: Universidad de Guanajuato, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad de Aguascalientes, Universidad de Colima, Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad de Sonora, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Autónoma de Yucatán, Instituto Politécnico Nacional, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma del Estado de México y Universidad Autónoma de Querétaro.

³⁶ Ramírez, Liberio Victorino y Medina Márquez, Ma. Guadalupe, “Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México” ...

³⁷ Aboites, Hugo, “La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del proyecto Tuning de competencias” ... p. 33.

instituciones ni de sus países; surgiendo de manera paralela, ajena y sobre impuesta a las corrientes actuales de integración, diversificación y renovación universitarias que existen en América Latina.³⁸

De acuerdo con el plan original, se esperaba que al concluir los dos años previstos para los trabajos de Tuning- América Latina, se habría logrado tener estructuras educativas más transparentes y más dinámicas, que favorecieran la movilidad y el encuentro dentro de América Latina y ayudaran a tender puentes con Europa y otras regiones del planeta.³⁹

A pesar de lo promisorio que suenan los objetivos esperados, también es criticable el hecho de que el proyecto tiene un carácter único ya que no hace ningún intento por establecer una mínima diferenciación regional o nacional, un énfasis distinto en función de las zonas económicas y culturales tan diversas que existen en América Latina, debido a que parece ser, desde el principio, impermeable a visiones distintas.⁴⁰

Por lo que observamos al revisar de manera general los objetivos del proyecto Tuning, fácilmente nos damos cuenta de la semejanza que guarda con los propósitos que orientaron la Reforma Integral a la Educación Media Superior ya que, en ambos casos, la finalidad es establecer resultados comunes de aprendizaje que deben lograr los estudiantes al terminar su formación. Aunque en el discurso de los organizadores del proyecto Tuning se afirma que la propuesta surgió de las propias universidades, europeas primero y latinoamericanas después, hemos visto que esta participación no fue tan extensa como se quiere hacer ver.

También la RIEMS fue una iniciativa de las autoridades, que han contado en este proceso con la asesoría de algunos organismos universitarios, impuesta a todas las instituciones de educación media superior sin realizar acciones mediante las cuales

³⁸ Aboites, Hugo, "La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del proyecto Tuning de competencias" ... pp. 33 y 34.

³⁹ González, Julia; Wagenaar, Robert y Beneitone, Pablo, "Tuning- América Latina: un proyecto de las universidades" ...

⁴⁰ Aboites, Hugo, "La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del proyecto Tuning de competencias" ... p. 35.

podieran verter sus opiniones, sus experiencias o tomar parte en el diseño otros sectores de los que participan en el proceso educativo. Asimismo debemos diferenciar el contexto en el que nació el proyecto original, el espacio común europeo, cuya influencia para realizar transformaciones en el ámbito educativo creemos que es positiva, del contexto latinoamericano, en el que a pesar de los acercamientos que han ocurrido entre países, no existe una integración similar a la europea. En ese sentido, es hasta cierto punto comprensible que se hable de la necesidad de compatibilidad y comparabilidad de los títulos universitarios en una economía como la europea que es altamente industrializada, que tiene una población con niveles superiores de escolaridad, sin fronteras y que se encuentra intensamente interrelacionada,⁴¹ situación que está muy alejada de la realidad latinoamericana.

Por lo demás, queda pendiente analizar si los propósitos del proyecto se han cumplido y en qué medida, aunque podemos pensar, por la dimensión de los propósitos y por los intereses que están en juego, que, al menos en América Latina, los cambios que se esperaban en las instituciones participantes han ido ocurriendo de manera muy pausada y diferenciada y en algunos casos probablemente se han estancado.

Por lo que respecta a la educación media superior, la influencia de los objetivos del proyecto Tuning se han reflejado principalmente en CONALEP, que fue una de las primeras instituciones en adoptar la educación basada en normas de competencia, esquema del cual le resultó relativamente fácil transitar a la educación por competencias y ajustarse así a la Reforma Integral de la Educación Media Superior. Además, hay que señalar que también ha sido una institución de vanguardia en el sentido de que sustituyó en su modelo académico las normas de competencia por las competencias contextualizadas, incorporando de esta manera los principios del modelo constructivista del aprendizaje, mucho antes de que se empezara a hablar de estas nociones en otros subsistemas.

⁴¹ Aboites, Hugo, "La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del proyecto Tuning de competencias" ... p. 34.

Volviendo al modelo académico de CONALEP, en 2003 el plan de estudios estaba integrado por Módulos Autocontenidos (MA), que eran los relativos a la capacitación laboral y se dividían en transversales, específicos y optativos; y Módulos Integradores (MI), que comprendían el área de asignaturas básicas. En este núcleo básico la única materia de contenido histórico que existía era Historia y Geografía, que se impartía durante el quinto semestre y de la cual hablaremos más extensamente páginas adelante.

De acuerdo con los cambios realizados, los módulos integradores, que comprenden los conocimientos científicos y humanísticos de tipo básico y propedéutico, son comunes a todas las carreras y representan entre 65% y 67% de la carga horaria, mientras que los autocontenidos están diseñados con base en normas de competencia laboral y ocupan la tercera parte de la carga horaria.⁴²

Con esta reorientación del modelo académico de 2003 también se estableció un nuevo perfil de egreso, el Profesional Técnico- Bachiller, de manera que, a partir de entonces, CONALEP ofrece dos tipos de preparación: el Profesional Técnico, que es una opción para los estudiantes que desean cursar la carrera técnica de forma terminal y el Profesional Técnico- Bachiller, que ofrece la posibilidad de continuar los estudios en instituciones de educación superior.

Posteriormente, durante el año 2007 se realizó un proceso de revisión del modelo académico vigente, circunstancia que más tarde coincidió con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la cual planteó diversas modificaciones curriculares en las instituciones que ofrecen este tipo de educación desde el año 2008. Siendo CONALEP también sujeto de la RIEMS, su plan de estudios se volvió a alterar, eliminando la materia de Historia y Geografía que -dicho sea de paso- tuvo una aplicación muy breve y estableciendo una nueva asignatura: Contextualización de fenómenos sociales, políticos y económicos.

⁴² La Educación Media Superior en México, Informe 2010- 2011, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, 2011, p. 40.

La revisión de la operación y los resultados del modelo 2003 se inició al egresar la primera generación de Profesionales Técnicos- Bachiller y consistió en una consulta que se realizó a distancia a estudiantes de sexto semestre y a personal docente, así como en un foro nacional que se llevó a cabo en cinco sedes regionales, en los cuales surgieron importantes descubrimientos y propuestas diversas.⁴³ Atendiendo a los resultados obtenidos mediante estas acciones, se determinó, nuevamente, realizar modificaciones al modelo académico.

Así, en la administración 2007- 2012 fue diseñado y aplicado el Modelo Académico de Calidad para la Competitividad (MACC), cuyo objetivo, de acuerdo con las propias autoridades educativas de la institución, era promover una formación profesional técnica y capacitación pertinentes, flexibles y de vanguardia, congruentes con las necesidades cambiantes del entorno laboral, así como una formación integral y permanente de los estudiantes en un marco de desarrollo humano sustentable y a través del desarrollo de competencias con un enfoque constructivista del conocimiento.⁴⁴ En esta presentación del modelo, que hace el director nacional de CONALEP, encontramos conceptos que ya para la fecha en que se aplicó el MACC eran abundantes en el ámbito educativo, sin embargo, en el caso de esta institución se habían vuelto nociones conocidas y hasta cierto punto comprendidas y aplicadas por lo menos desde una década antes.

Es importante decir que el MACC describe las características de los perfiles, planes, programas de estudio y guías pedagógicas y de evaluación de las carreras, la evaluación y certificación de competencias, los recursos y ambientes académicos, la formación docente, la infraestructura y equipamiento, los sistemas institucionales y apoyos para el estudiante. Lo anterior nos indica que es un modelo en cuya elaboración se tomaron en cuenta muchos elementos que intervienen en el proceso

⁴³ Esta consulta se realizó en el año 2007 en el centro de cómputo de cada plantel, a donde acudieron todos los estudiantes de sexto semestre y los docentes para responder un cuestionario cuyas respuestas fueron enviadas a las oficinas nacionales. En el Modelo Académico de Calidad para la Competitividad 2007- 2012, pp. 12 y 13, se explica que además se llevó a cabo el Foro Nacional de Consulta para la Reorientación del Modelo Académico, en el que participaron representantes de los tres niveles de coordinación: del nacional, el estatal y los planteles, el cual se efectuó en cinco sedes regionales para cubrir todo el territorio nacional.

⁴⁴ Modelo Académico de Calidad para la Competitividad 2007- 2012... p. 5.

educativo y, en este caso en particular, en la formación para el trabajo; por lo cual nos inclinamos a pensar en un modelo muy completo y adecuado a los requerimientos actuales.

Por lo que podemos observar en las primeras páginas, el eje rector del modelo es el desarrollo humano sustentable y se fundamenta en el constructivismo ya que asume que el aprendizaje significativo implica la reestructuración activa de percepciones, ideas, conceptos y esquemas, pero también presta atención a situaciones de aprendizaje en el aula o ambiente en que se encuentre el alumno e incorpora estrategias de atención integral para los estudiantes.⁴⁵

El MACC concentra los lineamientos de la federación relativos a la RIEMS y a la creación del Sistema Nacional de Bachillerato y se encuentra estructurado en seis ámbitos de actuación institucional: 1) Diseño y desarrollo curricular, 2) Formación Académica, 3) Administración Escolar, 4) Vinculación, 5) Gestión de la calidad y 6) Capacitación laboral⁴⁶. Sobre este documento conviene decir que más adelante lo retomaremos para revisar principalmente el primer apartado que, puesto que habla de los cambios curriculares en el subsistema, se relaciona con nuestro tema de estudio.

CAPÍTULO 8. DEL MODELO ORIGINAL DE CONALEP AL NUEVO MODELO ACADÉMICO 1997.

El Plan de Estudios.

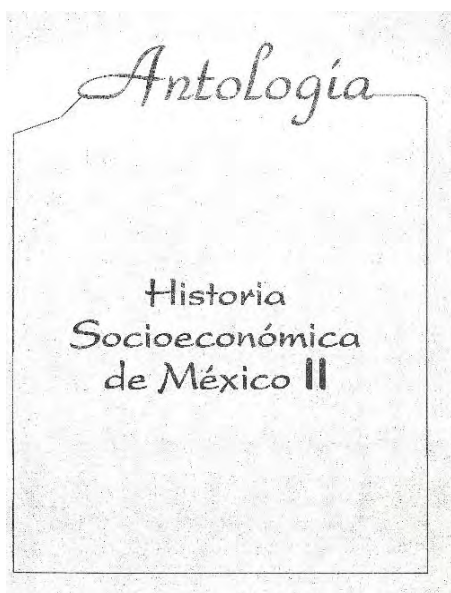
Como ya mencionamos en el apartado anterior, el área Histórico Social del plan de estudios, de acuerdo con el modelo original de CONALEP, contenía las materias de Historia Socioeconómica de México I y II, las cuales se impartían durante el segundo y tercer semestre respectivamente. Debido a que este modelo académico consideraba la edición de materiales para obsequiar a los alumnos con la finalidad

⁴⁵ Modelo Académico de Calidad para la Competitividad 2007- 2012... p. 6.

⁴⁶ Modelo Académico de Calidad para la Competitividad 2007- 2012... pp. 6 y 7.

de que contaran con los textos básicos para la consulta de los temas desarrollados en cada una de las materias, en el caso de Historia Socioeconómica de México se prepararon dos antologías elaboradas por la Dirección de Materiales y Prototipos Didácticos. En este punto queremos destacar la importancia que reviste la elaboración de los materiales mencionados por dos razones: una de ellas es que son recursos cuyo costo fue absorbido por el propio subsistema ya que eran entregados de manera gratuita a los alumnos y la otra es porque observamos que el CONALEP se ha distinguido de otras instituciones de educación media superior por diseñar sus propios recursos didácticos con cada nuevo modelo académico.

Respecto a las antologías que se elaboraron para Historia Socioeconómica de México hemos de decir que estaban compuestas por una selección de textos de destacados investigadores sobre los temas que contenían los programas de estudio. Contaban con un índice del contenido, una presentación general, un índice y presentación de cada unidad, las guías de las lecturas y los textos acompañados de la correspondiente ficha bibliográfica. Al final se ofrecía, tanto a los estudiantes como a los profesores, una evaluación para que realizaran la valoración del material.⁴⁷ En las imágenes siguientes se muestran la portada y el índice general de una de estas antologías:



Contenido	
Presentación	5
Unidad 1. El Periodo Revolucionario	9
<i>Lecturas</i>	
Antecedentes y Desarrollo del Movimiento Revolucionario	13
El Ala Popular del Movimiento Revolucionario	93
La Revolución Mexicana. Continuidad con Cambio	223
Unidad 2. Los Gobiernos Post-revolucionarios: 1917-1980	239
<i>Lecturas</i>	
El Estado Mexicano. 1915-1973	243
El Primer Tramo del Camino	273
Unidad 3. México Contemporáneo	343
<i>Lecturas</i>	
La Encrucijada	347
La Crisis Económica y Social	403

⁴⁷ Historia Socioeconómica de México II, Antología, Conade- Conalep, México, 1994, 492 pp.

La antología de Historia Socioeconómica de México II, presenta en la Unidad I, que lleva por título El Periodo Revolucionario, la lectura de los Antecedentes y desarrollo del movimiento revolucionario, en las páginas 37 a 55 de *Precursores intelectuales de la Revolución Mexicana*, de James D. Cockroft, donde el autor habla de las primeros grupos y coaliciones políticas que surgieron a fines del siglo XIX, las desavenencias surgidas entre la clase alta durante el Porfiriato, las inquietudes de la incipiente clase media, el surgimiento del partido de Madero, los postulados del Partido Liberal Mexicano, las aspiraciones y revueltas campesinas y las huelgas de trabajadores en distintos sectores productivos. Igualmente se presenta la lectura de la página 192 a la 217, donde se aborda la guerra civil de 1910 a 1917, refiriéndose al golpe de Estado de Huerta, la conformación y confrontación de las facciones de Zapata, Villa y Carranza, las divisiones entre los precursores de la revolución, el papel desempeñado por la Casa del Obrero Mundial y su posterior pacto con Carranza, además de ofrecer sus conclusiones.

En esta unidad también aparece el texto titulado El ala popular del movimiento revolucionario, en las páginas 87 a la 171 de *La revolución interrumpida*, de Adolfo Gilly; en éste el autor habla de la organización y desempeño de la División del Norte, la formación del ejército de Obregón, el establecimiento y trabajos de la Convención de Aguascalientes, así como del papel del ejército zapatista, incluyendo varias referencias a Marx y Trotsky, además de citar una variedad de documentos para comparar los ideales revolucionarios.

La última parte de esta unidad está conformada por el artículo “La Revolución Mexicana. Continuidad con cambio”, publicado en la *Revista de la Universidad*,⁴⁸ páginas 94 a la 100, donde Enrique González Pedrero reflexiona acerca de la revolución, vinculando este hecho con otros movimientos anteriores y de su herencia para el presente en el sentido de que a partir de este movimiento se construyó nuestro sistema político actual,⁴⁹ haciendo una defensa del municipio para incitar a la Revolución a actualizarse y fortalecerse. Cabe resaltar aquí que el

⁴⁸ En una cita a pie de página se informa que el texto fue inicialmente publicado en la revista Línea, No. 3., del Comité Ejecutivo Nacional del Partido Revolucionario Institucional, en noviembre- diciembre de 1981.

⁴⁹ Historia Socioeconómica de México II, Antología... p. 233.

autor se refiere de forma somera al partido surgido de la revolución, sin embargo, aclara que ya ha hablado abundantemente de éste en otros escritos.

Por lo que se puede apreciar en función del número de textos que conforman la unidad y por la extensión de éstos, nos percatamos de que esta unidad es la más amplia de la antología ya que comprende aproximadamente 227 páginas, lo que nos lleva a concluir no solamente que se le otorga una importancia fundamental al movimiento revolucionario, sino que se le considera el suceso fundador del México moderno, cuestión que no nos parece del todo equivocada pero sí un tanto tendenciosa en el sentido de relacionarlo constantemente primero con el Partido Nacional Revolucionario, luego con el Partido de la Revolución Mexicana y finalmente con el Partido Revolucionario Institucional.

Para la Unidad 2. Los gobiernos post- revolucionarios: 1917- 1980, se proponen dos lecturas, la primera de las cuales es *El Estado Mexicano: 1915- 1973*, en las páginas 31 a la 53 de *México Estado, Burocracia y Sindicatos*, de Juan Felipe Leal, donde se habla de la construcción de un nuevo estado luego de la destrucción del Estado liberal oligárquico, de la evolución del ejército, del surgimiento y el papel desempeñado por el Partido Nacional Revolucionario, la relación entre el Estado y la economía, el corporativismo y los aspectos del Estado benefactor que impactaron positivamente en la población mexicana.

La segunda lectura es *El primer tramo del camino*, de Lorenzo Meyer, que se encuentra en las páginas 1185 a 1233 en *Historia General de México*, donde precisamente se habla de la importancia de los caudillos revolucionarios y la consolidación de las instituciones, la evolución del sistema de partidos desde 1916 hasta la trascendencia del PNR, los esfuerzos para reconstruir la economía, el movimiento campesino y obrero, durante y después de la revolución y las transformaciones ocurridas a partir del cardenismo.

Esta segunda unidad resulta la más pequeña debido a que solamente comprende alrededor de cien páginas, en las cuales se le da continuidad a la imagen de la revolución como el hecho histórico fundador del Estado moderno, destacando los

beneficios que ha esparcido éste a la sociedad mexicana en el transcurso de los distintos gobiernos posrevolucionarios.

Finalmente, para la Unidad 3. México Contemporáneo, se ofrecen también dos lecturas; la primera de ellas es *La encrucijada*, de Lorenzo Meyer, en las páginas 1275 a 1317 de *Historia General del México*, Vol. 2, en la cual, según palabras del propio autor, se abordan las características de la organización social en el periodo de 1940 a 1970 en el marco de la industrialización nacional y la estabilidad política del país,⁵¹ destacando el crecimiento económico en este periodo y señalando las continuidades y diferencias en los gobiernos postrevolucionarios.

La última lectura es *La crisis económica y social*, en las páginas 58 a la 196 de *Después del milagro*, de Héctor Aguilar Camín, donde se analiza la relación del Estado mexicano con los grupos empresariales y el movimiento obrero, con todas sus particularidades y evolución, así como la relación con el campo y sus consecuencias, las rebeliones de las clases medias, la situación económica en México en las últimas décadas, el paso del país del ámbito rural al urbano, las crisis económicas y los movimientos estudiantiles, la situación de la educación y la creciente presencia de las mujeres en diversos ámbitos, para cerrar con los rasgos distintivos de la transición mexicana y los posibles escenarios de ésta.

Esta última unidad abarca 147 páginas aproximadamente y en ella observamos algunas referencias de los autores a los movimientos sociales ocurridos en el periodo que tratan y las acciones con las que la sociedad mexicana ha confrontado a los distintos gobiernos, cuestiones que se abordan con un enfoque un tanto crítico; no obstante, de difícil acceso para los estudiantes.

Sobre estos materiales cabría decir que constituyen una propuesta muy poco desarrollada ya que presentan un conjunto reducido de lecturas que, paradójicamente, resultan muy extensas y creemos que son poco adecuadas para los jóvenes que cursan la educación media superior, a quienes posiblemente se les dificultó la comprensión de las mismas debido al lenguaje que utilizan los autores

⁵¹ Historia Socioeconómica de México II, Antología... p. 349.

en cuestión. Salvo contados casos, ninguna de ellas presenta esquemas o imágenes que pudieran ilustrar un poco los temas que se desarrollan en las antologías, circunstancia que hace más pesada la lectura para los estudiantes; la única opción que ofrecían estas antologías era realizar la lectura de los textos que se presentaban, siguiendo la guía correspondiente a los aspectos más importantes. Por lo anterior, podemos decir que se trataba de materiales didácticos con una propuesta totalmente cerrada. Aunque aún no disponemos de información sobre la actividad dentro del aula ni de otros documentos relativos a esta materia, creemos que la asignatura en cuestión era impartida de manera totalmente tradicional, es decir, que seguramente durante las clases se realizaban las lecturas mencionadas con el objetivo de elaborar resúmenes y cuestionarios de las mismas, complementando los temas, en algunos casos, con exposiciones por parte de los profesores o con algún otro recurso que éstos estuvieran en condiciones de manejar.⁵²

Posteriormente, después de dos años de ocuparse en la tarea de diseñar el nuevo modelo, en 1997 el CONALEP empezó a trabajar con otro modelo académico, cuya principal innovación consistió en incorporar las materias necesarias para que sus alumnos pudieran ingresar a las instituciones de educación superior, una vez que concluyeran sus estudios en este colegio. Este modelo estaba estructurado con dos bloques de materias, uno de formación básica y otro de formación ocupacional, además de las seis asignaturas que formaban el ProCEIES.

Dentro del bloque de formación básica se encontraba la materia de Historia de México, que estaba programada para ser impartida durante el tercer semestre en

⁵² En esta época los docentes contratados por Conalep eran profesionistas que desempeñaban la mayor parte de su actividad laboral en el ámbito privado y dedicaban solamente unas pocas horas a impartir clases en el colegio, de manera que sus ingresos económicos procedían mayoritariamente de las empresas en las que trabajaban. La idea del CONALEP era que los profesionistas compartieran con los estudiantes su experiencia en el mercado laboral, cuestión que resultaba útil en el caso de las asignaturas de tipo profesional, sin embargo, en las materias de carácter básico se presentaban algunas complicaciones ya que la mayoría de las personas que las impartían podrían ser profesionistas de cualquier área que enfrentaban una problemática doble: no eran especialistas en las materias que impartían y no disponían de una formación adecuada para impartir clases. Por otro lado, sabemos que en muchas instituciones de educación media superior la materia de historia de México la han impartido profesionistas formados en cualquier rama, debido a que se piensa que para ello basta recitar los hechos históricos ocurridos en nuestro país para que el alumno haga lo propio.

todos los grupos, independientemente de la carrera a la que estuvieran inscritos los alumnos, con una carga de tres horas por semana.

El programa de estudios de esta materia, además de los datos básicos ya mencionados, contenía la fundamentación, una descripción del mismo, el objetivo general y el mapa curricular que indicaba el lugar de la asignatura en el plan de estudios 1997. La mayor parte del programa lo ocupaba la descripción de las unidades, su propósito y una tabla donde se encontraban desglosados los temas y subtemas, además de las estrategias de aprendizaje, los recursos didácticos, los criterios de evaluación y las horas que debían dedicarse a cada tema. Al final, este documento sugería tres evaluaciones, así como los porcentajes y aspectos a evaluar en el transcurso del semestre y la bibliografía básica y complementaria.

El programa de Historia de México comprendía seis unidades y para su desarrollo en el aula se imprimió un libro de texto, del que nos ocuparemos más adelante, cuyo diseño se sujetaba específicamente al contenido del programa que a continuación se describe:

Unidad 1. Visión panorámica de Mesoamérica

Unidad 2. Inicio, consolidación y decadencia del régimen colonial

Unidad 3. Constitución de un nuevo Estado

Unidad 4. La revolución de 1910 y la reconstrucción del país

Unidad 5. Incorporación de México al sistema internacional y su proceso de industrialización

Unidad 6. La encrucijada histórica de los últimos años del siglo XX

En una revisión somera de este documento advertimos una concepción lineal de la historia de México, la cual aparece dividida en los periodos en que tradicionalmente se concibe que se ha desarrollado, si bien podríamos decir que ofrece un panorama completo de la historia de nuestro país. Sin embargo, el hecho de que el programa incluya todas las etapas de la historia nacional resulta abrumador si consideramos

que inicia desde el año 1800 a. C. con la referencia a los olmecas y termina con los hechos más trascendentes de las últimas décadas del siglo XX.

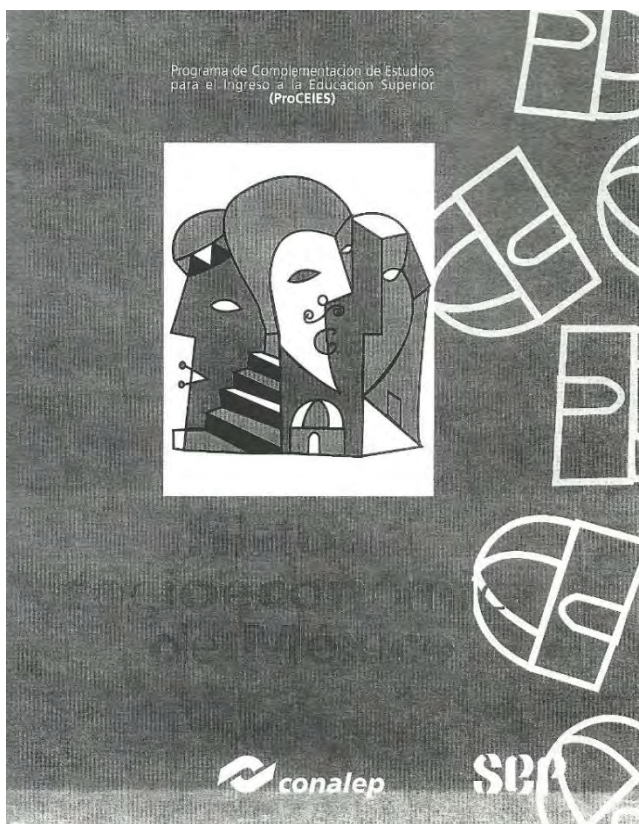
Por lo anterior, las horas que se asignaron a esta materia nos parecen insuficientes para abordar los periodos ya citados; aunque, al parecer, tres horas era el tiempo que generalmente se destinaba a la asignatura en cuestión en otras instituciones de educación media superior, debemos decir que tres sesiones por semana a lo largo de un semestre para estudiar toda la historia de nuestro país resultaban escasas. Con mayor razón porque en un semestre el periodo de clases se reduce a cuatro meses aproximadamente y de ellos hay que reducir los espacios en que se realizan exámenes y otras actividades que disminuyen aún más los días efectivos de clase.

Por otra parte, dentro de las materias que formaban parte del ProCEIES se incluía Historia Socioeconómica de México, la cual contaba con el programa de estudios que se proporcionaba al docente para que conociera el contenido de la misma y para orientarlo en la planeación de las actividades didácticas. Asimismo, se elaboró una colección de cuadernos para el alumno,⁵³ que abarcaban los temas principales de las asignaturas del esquema básico y en la cual se encontraba el cuaderno correspondiente a la materia mencionada. Las materias del ProCEIES se cursaban de manera paralela a las asignaturas que formaban parte de la carrera que estudiaban los alumnos, por lo que creemos conveniente referirnos, aunque sea brevemente, a los materiales que se utilizaban para abordarlas.

La portada del cuaderno correspondiente a Historia socioeconómica de México se puede observar en la siguiente imagen:⁵⁴

⁵³ Esta colección constaba de seis cuadernos, el primero de los cuales contenía diversas estrategias para el autoestudio y los otros cinco correspondían a las disciplinas fundamentales para los estudiantes de nivel medio superior: Matemáticas, Taller de lectura y redacción, Física, Historia socioeconómica de México y Técnicas de investigación.

⁵⁴ Historia socioeconómica de México, Cuaderno de autoestudio, ProCEIES, Conalep, 1998, 201 pp.



Los temas que contenía el cuaderno de autoestudio de la materia Historia Socioeconómica de México eran: ¿Descubrimiento o colonización de América?, La Revolución Industrial, La Revolución Francesa, El mundo hasta mediados del siglo XIX, El mundo hasta finales del siglo XIX y De la primera Guerra Mundial a nuestros días. En este cuaderno se presenta el desarrollo de cada tema, dividido en subtemas y solamente en el último de ellos se ofrece un resumen del texto.

En la presentación de este texto se recomienda a los estudiantes aplicar las estrategias para el autoestudio que se les ofrece en el primer cuaderno, para un mejor manejo de la información que se les brinda en los cinco restantes; igualmente se les sugiere elaborar algún registro de las lecturas y consultar los libros indicados en la bibliografía.⁵⁵ También hay que señalar que al final de cada tema se presentaba a los alumnos diversos ejercicios para repasar los aspectos más

⁵⁵ Historia socioeconómica de México... p. 8.

importantes de los mismos, con la finalidad de que sirvieran como actividades de autoevaluación.

De este cuaderno reproducimos a continuación algunas de sus páginas, con la finalidad de ilustrar lo anteriormente descrito. Las primeras imágenes, de las páginas 38 a la 40, corresponden al primer tema, mientras que las de la 193 a la 199 son parte del último tema:⁵⁶

Ejercicios

Instrucciones: A partir de la información del texto leído realiza las siguientes actividades.

1. Anota en el siguiente cuadro las causas sociales, económicas y políticas que hicieron posible el descubrimiento o conquista de América.

Causas		
Sociales	Económicas	Políticas

2. Anota en el siguiente cuadro los cambios sociales, económicos y políticos que provocó el descubrimiento o conquista de América.

Cambios		
Sociales	Económicos	Políticos

4. ¿Las expediciones europeas al continente americano pueden considerarse como un descubrimiento geográfico o como el inicio del proceso de colonización de las sociedades prehispánicas del hemisferio? Argumenta tu respuesta.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no text or other markings on the paper.

⁵⁶ Historia socioeconómica de México... pp. 38- 40 y 193, 195, 196 y 199.

3. Anota en el siguiente cuadro, en orden cronológico, los acontecimientos sociales, económicos y políticos que ocurrieron antes y durante el descubrimiento o conquista de América y el año en que acontecieron.

Año	Acontecimientos

3. Anota en el siguiente cuadro las causas sociales, económicas y políticas que provocaron la Segunda Guerra Mundial.

Causas		
Sociales	Económicas	Políticas

4. Anota en el siguiente cuadro los cambios sociales, económicos y políticos que provocaron la Segunda Guerra Mundial.

Cambios		
Sociales	Económicos	Políticos

Ejercicios

Instrucciones: A partir de la información del texto leído, realiza las siguientes actividades.

1. Anota en el siguiente cuadro las causas sociales, económicas y políticas que desencadenaron la Primera Guerra Mundial y la Revolución bolchevique.

Causas		
Sociales	Económicas	Políticas

5. Anota en el cuadro los datos biográficos de los siguientes personajes.

Vladimir Ilich Lenin	Mahatma Gandhi	Fidel Castro Ruiz

Historia socioeconómica de México

9. Anota en el siguiente cuadro, en orden cronológico, los acontecimientos sociales, económicos y políticos ocurridos durante el siglo XX, así como el año en que acontecieron.

Año	Acontecimientos

199

Las lecturas que incluía este cuaderno analizan las características de los periodos históricos mundiales para complementar y contextualizar los conocimientos adquiridos por los alumnos en las asignaturas Historia Socioeconómica de México I y II, por lo cual trata de proporcionar a los estudiantes la información básica para conocer los fenómenos históricos trascendentales en el desarrollo del género humano a partir de la edad moderna y hasta la época actual.⁵⁷

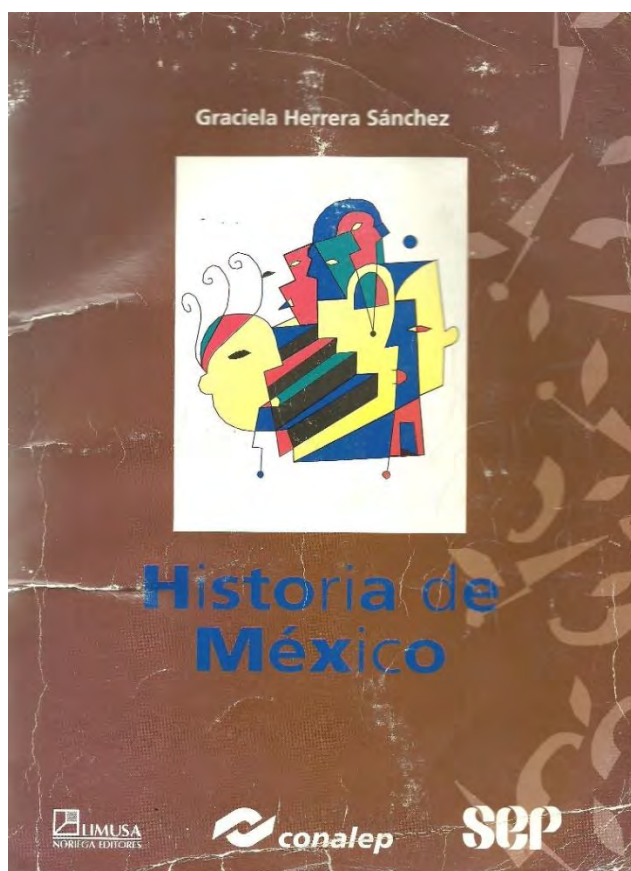
Este cuaderno, aunque también está compuesto de textos que no incluían imágenes ni esquemas, resulta una propuesta un poco más abierta que las antologías a las que nos referimos párrafos atrás, ya que les brinda a los estudiantes la opción de realizar diversos registros de información además de consultar los libros que se sugiere en la bibliografía que, si bien es breve,⁵⁸ hay que recordar que las antologías mencionadas no aportan este recurso.

⁵⁷ Historia socioeconómica de México, Cuaderno de autoestudio, ProCEIES, Conalep, 1998, p. 9.

⁵⁸ La lista solamente incluye cinco textos: Brom, Juan, *Esbozo de Historia Universal*; Cue Cánovas, Agustín, *Historia social y económica de México, 1521- 1854*; Defilippe, Mercedes, *Alianza entre ciencia, tecnología e*

El libro de texto *Historia de México* del Nuevo Modelo Académico 1997.

Por otro lado, el libro editado para el desarrollo de esta materia, que llevaba el mismo nombre que la asignatura, *Historia de México*, fue elaborado por Graciela Herrera Sánchez, en una edición conjunta de Limusa- Noriega Editores, CONALEP y la SEP. Enseguida podemos apreciar la portada de este texto:⁵⁹



De acuerdo con la información que ofrece el propio texto acerca de la autora, Graciela Herrera Sánchez es Licenciada en Historia egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y Maestra en Historia de México, posgrado que cursó en la misma universidad. Como catedrática se ha desempeñado en el Colegio de

industria; Lozano Fuentes, José Manuel y López Reyes, Amalia, *Historia Universal Contemporánea* y Santamaría Beltrán, Sergio, *Historia Universal*.

⁵⁹ Herrera Sánchez, Graciela, *Historia de México*, Limusa- Noriega Editores, Conalep, SEP, México, 1998, 237 pp.

Historia de la Facultad de Filosofía y Letras y en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, entre otras instituciones.

Si bien para ese entonces Herrera Sánchez había publicado ya artículos, ensayos y libros sobre diversos temas de historia, por otro lado, sabemos que es en los últimos años cuando su producción se ha visto considerablemente acrecentada gracias a su incursión en el diseño de libros de texto de historia y otras materias afines. Esto, principalmente a partir del auge del modelo constructivista en la educación durante las últimas décadas, que ha permitido a Graciela Herrera Sánchez situarse como una de las autoras que ha destacado en la producción de libros de texto para el nivel bachillerato, entre los cuales existen algunos que se anuncian apegados al modelo por competencias.⁶⁰

Como ya señalamos, el texto de historia de México del modelo académico de 1997 de CONALEP presenta la misma estructura que el programa de estudios anteriormente descrito debido a que fue diseñado precisamente para responder a los contenidos de la asignatura. Asimismo, contiene una presentación, un índice del contenido, una introducción general y posteriormente aparece el desarrollo de las unidades mostrando en cada una los propósitos que se intentan lograr.

Las unidades presentan al inicio una introducción y finalizan con una síntesis, seguida de un glosario y varios ejercicios de autoevaluación; igualmente se proponen algunas actividades complementarias para el aprendizaje y varios libros como bibliografía de apoyo a los temas desarrollados en las unidades.

Al final del texto se incluyó una sección de paneles de verificación de respuestas para los ejercicios de autoevaluación; también cuenta con una bibliografía general y para facilitar su consulta, el libro presenta tanto un índice onomástico como un índice temático.

Es importante decir que en la contraportada del libro se explica que “El enfoque constructivista de la educación que caracteriza al Conalep establece las líneas

⁶⁰ Entre ellos podemos mencionar *Historia de nuestro tiempo*. Bachillerato SEP, Ed. Trillas, 2005, *Historia Universal Contemporánea*. Bachillerato SEP, 2da. Edición, Ed. Trillas, 2007, *Historia Universal Contemporánea*. Bachillerato por Competencias, 3era. Edición, Ed. Trillas, 2013.

generales para que la función del estudio y el aprendizaje de la historia coadyuven con el objetivo de reforzar el pensamiento crítico, reflexivo y creativo de los alumnos, para que con ello puedan construir una identidad personal dentro de su contexto social y cultural”.⁶¹

Así, se presenta el libro de Historia de México como un texto que combina el análisis de los procesos económicos, sociales y políticos que han provocado cambios significativos en nuestro país para que los alumnos encuentren explicaciones a la vida actual y al momento histórico en el que viven.

El Director General del Conalep, Antonio Argüelles, en la presentación del texto hace alusión a que la inserción de México en una economía mundial exigía muchos cambios ya que el nuevo modelo de desarrollo económico le otorga un lugar central a la competitividad, de manera que la acumulación y uso del conocimiento es un factor decisivo para determinar la competitividad de las naciones. Así, “En lo sucesivo, todos los seres humanos tendremos que proseguir nuestra formación o capacitación a lo largo de la vida. Este requerimiento ha obligado a dar un nuevo enfoque al proceso educativo y poner el énfasis en el desarrollo de las cualidades y habilidades del educando para que aprenda a aprender, aprenda a hacer, aprenda a estar y, sobre todo, aprenda a ser”.⁶²

Y Antonio Argüelles se refiere también a la reforma de las carreras, programas y contenidos educativos que había emprendido Conalep, proceso en el cual desempeñaban un papel fundamental los nuevos textos escolares, que fueron preparados por un variado grupo de investigadores del Cinvestav, la UNAM, El Colegio de México, el ITAM y otras instituciones de educación superior.

Por su parte, Graciela Herrera Sánchez, en la introducción del texto y citando a Collingwood, parte de la premisa de que el conocimiento de la historia es un aprendizaje indispensable para todos. La autora presenta el texto como una síntesis en la que se hace un repaso muy general de la historia de nuestro país, reconociendo además que son temas que el alumno ya conoce, debido a que, como

⁶¹ Herrera Sánchez, Graciela, *Historia de México...*

⁶² Herrera Sánchez, Graciela, *Historia de México...* p. 5.

sabemos, son estudiados durante la primaria y la secundaria. Los hechos pasados, según expone, fueron seleccionados por su trascendencia y como vía de explicación del presente, intentando abordar los aspectos sociales, económicos y políticos, así como el contexto internacional en cada una de las unidades del libro.

Respecto a los temas que no se revisan en el texto, la autora justifica su omisión en función de que en el libro se trató de seguir la continuidad de los hechos que marca el programa de estudios y rechaza la idea de que exista algún tipo de desprecio por los mismos.

De igual manera, Herrera Sánchez manifestó haber evitado la profusión de fechas, nombres y datos, con la intención de que los conceptos deriven en la formación de una conciencia y un juicio crítico sobre la historia de nuestro país ya que muy probablemente sería la última ocasión que los alumnos estudiaran la historia de México de manera formal. Finalmente, la autora dedica un espacio para agradecer la colaboración de varios profesionistas que trabajaron con ella en diversos aspectos de la preparación del libro⁶³.

Ya en el cuerpo del texto va apareciendo, en el orden que guarda el programa, el desarrollo de los temas de cada una de las unidades que forman parte de éste, las cuales inician, a su vez, con la indicación de los propósitos que buscan alcanzar, cuya vinculación creemos necesario revisar enseguida.

La *Unidad 1. Visión panorámica de Mesoamérica* plantea como propósito que el alumno al terminar la unidad sea capaz “de identificar las principales características de las culturas mesoamericanas más sobresalientes y de analizar las causas que desembocaron en la Conquista”.⁶⁴

En el primer tema se describe la ubicación geográfica de Mesoamérica, su extensión y las regiones en que se dividía, así como los rasgos topográficos y climatológicos que presentaba. De igual forma se aborda la ubicación temporal a partir de los tres

⁶³ Aquí menciona a Gabriela Aréstegui Herrera, quien la apoyó en la asistencia técnica del libro y la selección gráfica y a Susana Villafuerte Salazar, Blanca Alicia Vargas Villanueva, Mauricio Cruz García, Silvia González Marín y Raúl Moreno González, quienes colaboraron en la elaboración de los capítulos.

⁶⁴ Herrera Sánchez, Graciela, *Historia de México...* p. 11.

horizontes culturales de Mesoamérica, señalando su periodización y las características representativas de cada uno de ellos. Al respecto creemos que la visión centralista que ha persistido en la interpretación de nuestro pasado se hizo presente en las autoridades institucionales y en la autora del libro en cuestión ya que, aunque existe una breve mención a Aridoamérica y Oasisamérica, no se habla de estas áreas como espacios donde también existieron grupos culturales de cuya existencia han quedado vestigios importantes. Seguramente esta omisión se debió, en parte, a la idea generalizada, que no por ello deja de ser criticable, que se tiene del norte del país, según la cual es un territorio donde no existieron civilizaciones sino sociedades bárbaras puesto que de los grupos que ahí habitaron no se han encontrado restos arqueológicos monumentales como en el caso de Mesoamérica.⁶⁵

Así, las culturas prehispánicas que se tratan en este tema son los olmecas, mayas, zapotecas y mixtecas, Teotihuacan, toltecas y mexicas o aztecas, a las cuales se les ubica en el periodo cultural y el área geográfica que ocuparon. Aquí percibimos nuevamente la perspectiva centralista a la que hemos hecho alusión, debido a que no se menciona a otras culturas importantes que se desarrollaron dentro de Mesoamérica, como por ejemplo los purépechas o tarascos. Si bien el objetivo de la unidad es identificar las características de las culturas “más sobresalientes”, cabría preguntarse bajo qué criterios se eligieron éstas y en ese sentido creemos que la monumentalidad mesoamericana, a la que ya hicimos alusión, fue uno de ellos.

El segundo, tercero y cuarto tema de la primera unidad abordan la organización social, económica y política de las culturas prehispánicas de forma general, pero haciendo hincapié en la cultura azteca, de la cual se describe con mayor detalle la

⁶⁵ El planteamiento de que la cultura material monumental fue determinante para establecer la presencia o ausencia de civilización en los territorios conquistados por los españoles y de que en función de ello se considera que la cultura material de los nómadas del norte no es monumental, pero la que sí lo es quedó ensombrecida por la concepción de la monumentalidad mesoamericana ha sido analizada y criticada por Francisco Mendiola Galván, en “La cultura material del norte antiguo de México en las fuentes etnohistóricas: etnografía y arqueología de nómadas y sedentarios bajo la sombra de la monumentalidad mesoamericana”, *El norte de México y la historia regional, Homenaje a Ignacio del Río*, Landavazo, Marco Antonio, González Cruz, Edith y Trejo Barajas, Dení (Coords.), UMSNH, UNAM, UABCS, México, 2014, 397 p.

importancia que se le dio a la educación, las formas de tenencia de la tierra, el comercio, el pago de tributo, la guerra y la forma de gobierno.

El marcado énfasis que se le da a la cultura azteca, que recalca la visión aludida, se trata de justificar en la introducción a la unidad, donde la autora dice que “La cultura mexicana ha sido abordada con más detalle por tratarse de la última gran cultura mesoamericana anterior al dominio de los españoles. Es también la cultura de la que poseemos más información con respecto a su estructura y funcionamiento”.⁶⁶ Si bien esto último es cierto y con ello se comprende que se le otorgue mayor espacio, la afirmación de que es la última gran cultura mesoamericana antes del dominio español puede generar confusión y una idea equivocada del panorama que existía en Mesoamérica a la llegada de los españoles, de la misma manera que la totalidad de la unidad facilita una visión parcial del pasado prehispánico.

Para finalizar esta unidad, el último tema explica los acontecimientos que se vivían en Europa, remontándose hasta la caída del Imperio Romano; describe la Edad Media, el sistema feudal y la expansión de los musulmanes para llegar al Renacimiento y los cambios que éste trajo a la España medieval.

La *Unidad 2. Inicio, consolidación y decadencia del régimen colonial* tiene como objetivo que el alumno pueda identificar “las características generales del periodo colonial. Además, comprenderá los orígenes de la guerra de Independencia y las bases económicas, sociales y políticas de la nueva nación mexicana”.⁶⁷

En el primer tema se relata de manera breve la llegada de los españoles a América y las primeras acciones de éstos, después se describe la composición de la población y su estratificación en la Nueva España durante el siglo XVI, la manera en que se realizó la conquista espiritual y la fundación de las primeras instituciones educativas españolas, así como la adopción de la ciencia y la tecnología europeas con la consiguiente pérdida del legado cultural mesoamericano. Aquí es preciso señalar que a pesar de que se habla de los grupos que componían la población en

⁶⁶ Herrera Sánchez, Graciela, *Historia de México...* p. 12.

⁶⁷ Herrera Sánchez, Graciela, *Historia de México...* p. 45.

la etapa colonial, no se explica cómo ocurrió el mestizaje y en un párrafo breve solamente se menciona que los indígenas morían por miles, sin explicar con detalle las razones de ello. Así mismo, la cristianización y las labores que desempeñaron los frailes misioneros se aborda como un conjunto de acciones benéficas para la población novohispana sin matizar la problemática que representaron todos estos procesos.

Por otro lado, el segundo tema se refiere a las principales actividades económicas desarrolladas en la Nueva España, el establecimiento de la encomienda, el repartimiento y la esclavitud y las relaciones comerciales con España; mientras en el tercero se aborda la organización política, las relaciones con la Corona española, el gobierno virreinal y el papel de la Iglesia como institución política, con lo que creemos que se construye la imagen de que durante el periodo colonial existía un funcionamiento óptimo en todos los órdenes de la vida y aunque se habla de las formas de trabajo, no se explican los abusos, la explotación, el despojo de tierras y otros sucesos que representan la faz negativa del régimen colonial.

El siguiente tema transita del auge económico y el esplendor de la minería durante el siglo XVIII al ascenso de los Borbón al trono español y el impacto de las reformas que implementaron en la Nueva España, vinculando sus efectos al estallido de la guerra de Independencia. Enseguida se relatan los hechos más sobresalientes de la guerra durante la primera etapa, la muerte de los primeros caudillos insurgentes y las campañas de Morelos.

Con todo ello creemos que la primera parte del objetivo de esta unidad pudo ser fácilmente alcanzado, sin embargo, no podemos decir lo mismo respecto a comprender los orígenes de la guerra de independencia, salvo por lo que respecta a las Reformas Borbónicas, debido a la manera como es caracterizado en el texto el periodo colonial.

Para finalizar, el tema cinco aborda el proceso histórico en España describiendo la situación económica y social, así como la invasión napoleónica, la formación de las Cortes de Cádiz, la firma de la Constitución que surgió de ellas y sus efectos en América.

En la *Unidad 3. Constitución de un nuevo Estado* se plantea que “El alumno será capaz de identificar y describir las características sociales, económicas, políticas e ideológicas de México en el siglo XIX y relacionarlas con las etapas anteriores de la historia nacional. Además, valorará el impacto de las intervenciones extranjeras en la formación del nuevo Estado nacional”.⁶⁸

Así, el primer tema de esta unidad inicia con la consumación de la independencia y continúa describiendo tanto la recomposición social ocurrida durante los primeros años de vida independiente como los problemas económicos, la deuda externa y la formación del Estado mexicano.

El segundo tema se concentra en detallar la composición de los grupos liberal y conservador, algunos de sus representantes y sus intereses; aborda también la guerra de Texas y la guerra con Estados Unidos con la consiguiente pérdida de territorio por parte de nuestro país, la Reforma, los intereses europeos en México y el restablecimiento de la República liberal.

Finalmente, el tema tres hace referencia al Porfiriato, específicamente habla de la composición y jerarquización de la sociedad durante esta época, la educación, la cultura, el crecimiento económico, el descontento social, la efervescencia revolucionaria y los avances científicos y tecnológicos que había en el mundo, así como la manera en que éstos influyeron en México.

Como se puede observar, esta unidad es una sucesión de los acontecimientos políticos y militares ocurridos en México durante el siglo XIX, ya que el espacio que se dedica a otros aspectos de la historia es escaso. Debido a la multitud de hechos ocurridos desde 1821 hasta 1910, periodo que comprende la unidad tres, ésta se encuentra llena de batallas, tratados, fechas y nombres, resultando ser un bloque de información de difícil manejo para alumnos y profesores. Por ello, la parte más importante del objetivo de esta unidad, que creemos que es relacionar esta información con las etapas anteriores de la historia nacional, también puede ser difícil de lograr para el estudiante.

⁶⁸ Herrera Sánchez, Graciela, *Historia de México...* p. 75.

La *Unidad 4. La revolución de 1910 y la reconstrucción del país* plantea tres propósitos: “El alumno será capaz de analizar la relación de las fuerzas sociales, económicas, políticas y culturales que desembocaron en la Revolución de 1910”, “Describirá los ideales y propósitos de cambio originados por la lucha revolucionaria y su aplicación en el periodo de 1920 a 1940”, “Igualmente, revisará la situación internacional y la influencia externa en el proceso nacional”.⁶⁹

El tema inicial toma como punto de partida la actividad política de Francisco I. Madero, y relata los hechos ocurridos durante la primera etapa de la revolución seguidos del triunfo de Carranza, el Congreso Constituyente, la desestabilización social y económica provocada en el país por el proceso revolucionario y la intervención de Estados Unidos.

En el segundo tema se habla de las consecuencias sociales y económicas de la revolución, así como del ideal político surgido de este proceso y las acciones llevadas a cabo por los primeros gobiernos revolucionarios; se aborda la rebelión cristera, la fundación del Partido Nacional Revolucionario, el Maximato y el giro que otorga al país el gobierno de Lázaro Cárdenas.

En resumen, en esta unidad también se otorga una marcada importancia a los hechos políticos y económicos relacionados con la revolución mexicana, en detrimento de los aspectos sociales, culturales, educativos de este periodo que se pudieron abordar. La única referencia que escapa a esta dinámica es un recuadro donde se muestra un texto de Álvaro Matute sobre la creación de la SEP y la labor de José Vasconcelos, porque aun cuando varios subtítulos hablan de cuestiones sociales, éstas no se desarrollan en los párrafos. Por otro lado, advertimos que en el texto se establece una continuidad del régimen cardenista con la revolución, aunque también se explican algunas rupturas. La autora afirma que con la reforma del Partido Nacional Revolucionario y la reorganización de su estructura, se adoptó el nombre de Partido de la Revolución Mexicana (PRM), con una ideología de

⁶⁹ Herrera Sánchez, Graciela, *Historia de México...* p. 109.

izquierda o socialista”, aseveración que creemos requiere la explicación correspondiente.

El último tema desarrolla la situación europea a partir de explicar el imperialismo de las grandes potencias y su rivalidad, la Primera Guerra Mundial, la depresión económica de 1929 y la Segunda Guerra Mundial, además de señalar la manera en que estos sucesos afectaron a nuestro país y la participación que tuvo México en los conflictos mundiales. Con lo anterior esta unidad presenta un panorama muy amplio del contexto mundial en las primeras décadas del siglo XX.

La Unidad 5. Incorporación de México al sistema internacional y su proceso de industrialización propone: “El alumno será capaz de identificar y analizar las fuerzas sociales, económicas, políticas y culturales que intervinieron en la evolución del México contemporáneo de 1940 a 1976. Asimismo, reconocerá los vínculos y la interrelación entre sucesos nacionales e internacionales”.⁷⁰

Inicia esta unidad hablando de las transformaciones sociales que vivió nuestro país durante la década de los cuarenta, el crecimiento demográfico, la migración y la importancia que se le otorgó en este periodo a la educación, la cultura, la ciencia y la tecnología.

El segundo tema aborda la industrialización del país a partir del modelo de sustitución de importaciones, la economía mixta, el desarrollo estabilizador y el desarrollo compartido, así como las consecuencias de la aplicación de las medidas gubernamentales: el milagro mexicano, las crisis que se presentaron en varios sexenios, las devaluaciones y la relación con los organismos financieros internacionales.

En el tercero se describe la consolidación del proyecto político y la transición a los gobiernos civiles, así como la recomposición de los grupos de poder y la consolidación del presidencialismo, mientras que el cuarto refiere las relaciones diplomáticas y comerciales con los Estados Unidos y otros países, la participación

⁷⁰ Herrera Sánchez, Graciela, *Historia de México...* p. 147.

de México en los organismos internacionales a partir de la Segunda Guerra Mundial, la inversión extranjera y la deuda externa.

De esta unidad hay que decir que, si bien encontramos presencia de los hechos políticos y militares, también trata diversos fenómenos y problemáticas sociales, como el papel de los medios masivos de difusión, la migración del campo a la ciudad, el crecimiento de la clase media, la importancia creciente de la educación y el impulso de la educación media superior y superior. Por otro lado, los temas de esta unidad siempre refieren a la sucesión de los regímenes de gobierno y al presidente en turno, de los cuales se muestran fotografías, así como de varios personajes de la política internacional.

Pensamos que lo anterior forma parte de ciertas reminiscencias de la historia de bronce, además de que puede dejar la impresión en los alumnos de que lo más importante de estos periodos es recordar los personajes y las acciones positivas que realizaron, ya que los aspectos negativos, aunque se habla de ellos y en ocasiones de manera profusa, no se vinculan con las decisiones gubernamentales y en algunos casos, no se abunda en mayor información. Ejemplo de esto es la mención que hace la autora al conflicto magisterial y el movimiento ferrocarrilero, en el sexenio de Adolfo Ruiz Cortines, y al de médicos y estudiantes, durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz.

En el último tema se aborda la situación mundial en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, es decir, trata de la Guerra Fría y los rasgos que adquiere la economía en el mundo con la marcada polaridad de países desarrollados y subdesarrollados.

En la *Unidad 6. La encrucijada histórica de los últimos años del siglo XX* se plantea que “El alumno será capaz de dar seguimiento a la evolución de la historia de México de 1976 a 1994 e interrelacionarla con los sucesos ocurridos en el resto del mundo”.⁷¹

⁷¹ Herrera Sánchez, Graciela, *Historia de México...* p. 183.

Para ello, la unidad inicia describiendo la situación que vive México durante la década de los ochenta, los conflictos sociales y el crecimiento demográfico, haciendo hincapié en las reformas del gobierno salinista como la reforma al artículo 27 y la política educativa que se aplicó en estos años.

El segundo tema se enfoca en la crisis económica del gobierno de Luis Echeverría, el breve auge económico y la devaluación durante el periodo de José López Portillo, las medidas económicas aplicadas por los gobiernos de Miguel de la Madrid y Carlos Salinas.

El tercero hace alusión tanto al incremento de la participación social en la política, a partir de las reformas llevadas a cabo por Echeverría y López Portillo como consecuencia de la presión ejercida por los movimientos sociales y guerrilleros, como a las luchas al interior del partido oficial que derivaron en la creación del Partido de la Revolución Democrática.

Aquí está presente también el culto a las figuras políticas ya que los temas siguen remitiendo a los periodos presidenciales, sin faltar las correspondientes fotografías de cada uno de ellos. La información de algunos conflictos ocurridos en estos periodos es un poco más extensa, por ejemplo, del movimiento estudiantil de 1986 en la UNAM, de la existencia de guerrillas y del levantamiento del EZLN.

Asimismo, en este tema se relatan los conflictos particulares que se presentaron en las elecciones presidenciales de 1988 y 1994, incluyendo el asesinato de Luis Donaldo Colosio y el levantamiento indígena en Chiapas, además de las relaciones diplomáticas con Estado Unidos y el Vaticano y la firma del Tratado de Libre Comercio.

El cuarto tema brevemente explica las características y objetivos de la cultura moderna, la importancia del conocimiento en este contexto y los retos que presenta a la humanidad el siglo XXI. Finalmente, el último tema, siendo también muy breve, presenta un panorama de los conflictos bélicos que existían en ese momento en el mundo y concluye con la caída del socialismo, el fin de la Unión Soviética y el derrumbe del muro de Berlín.

Sobre este texto es preciso realizar algunas observaciones generales. En primer término, debemos mencionar que la extensión de las unidades es muy similar, ya que todas varían entre 20 y 30 páginas, salvo la última unidad que comprende en total 33 páginas, pero cuya diferencia no es significativa.

Por otro lado, debemos resaltar que el lenguaje del mismo es sencillo y claro, por lo que nos parece pertinente y accesible para el público al que está destinado, que son los estudiantes. En ese sentido, el breve glosario que se ofrece al final aclara y complementa algunos conceptos que puedan resultar de difícil comprensión, si bien creemos que debieron incluirse varias palabras más y la definición de algunas de las que aparecen requiere de una explicación más amplia. Todos los párrafos, a lo largo del texto, se encuentran numerados al inicio y en los márgenes presentan frases que indican el contenido de cada uno de ellos, estrategias que, sin duda, resultan de gran utilidad ya que facilitan su consulta tanto para los docentes como para los alumnos.

El texto presenta en varias páginas diversos cuadros con datos, estadísticas, fragmentos de crónicas, discursos y leyes, que amplían y complementan la información que se ofrece en el cuerpo del libro, de los cuales hay que mencionar que, salvo escasas excepciones, en todos ellos se muestra la fuente de donde fueron extraídos.

También consideramos que los ejercicios de autoevaluación y las actividades complementarias que se proponen son recursos que el docente podría utilizar para planear las clases y diseñar exámenes que sirvieran para la evaluación, igualmente para que el alumno se concentrara en los aspectos más importantes de los temas tratados.

Finalmente, la bibliografía de cada unidad y general, nos parece que, sin ser exhaustiva, brinda una orientación fundamental para ampliar la información del

texto, ya que abarca todas las épocas y temas relativos a la historia de nuestro país e incluye a reconocidos autores⁷².

Un acierto en la elaboración de este texto es la inclusión, al final de casi todas las unidades, de un apartado que hace referencia a lo que estaba pasando en ese entonces en el contexto mundial ya que en la enseñanza de la historia frecuentemente se comete el error de abordar solo los hechos ocurridos en nuestro país, sin atender a lo que pasaba en otras geografías. Así, el texto proporciona elementos para que los alumnos tengan un panorama más amplio de la historia de México dentro del espacio mundial.

Acerca de las imágenes que se encuentran presentes en el texto conviene señalar algunos aspectos que nos parecen importantes. Primeramente hay que decir que el contenido de estas es bastante tradicional ya que se incluyen algunos mapas, piezas arqueológicas, sitios prehispánicos y códices, en el caso de la unidad uno; retratos de personajes representativos como Cortés, Antonio de Mendoza, Alejandro de Humboldt, Hidalgo y Morelos, en la segunda; Vicente Guerrero, Agustín de Iturbide, Antonio López de Santa Anna, Lucas Alamán, Benito Juárez, Maximiliano, Porfirio Díaz, en la tercera; Francisco I. Madero, Álvaro Obregón, Venustiano Carranza, Emiliano Zapata y Francisco Villa, en la cuarta; y fotografías de los presidentes de nuestro país y de personajes importantes de la política mundial en la quinta y sexta.

Aunque son la minoría, existen algunas imágenes con una temática distinta a la anteriormente mencionada, por ejemplo, una que muestra un aspecto parcial del mercado de Tlatelolco, otra que representa los bautizos indígenas, una obra de José María Velasco, un batallón de cristeros, una pintura de Rufino Tamayo y algunas

⁷² Como ejemplos podemos decir que en la unidad uno, la bibliografía incluye la obra de Bernardino de Sahagún, *Historia general de las cosas de la Nueva España* y *El pueblo del sol*, de Alfonso Caso; en la unidad dos y tres se menciona *México en el siglo XIX. Antología de fuentes e interpretaciones históricas*, de Álvaro Matute; en la unidad cinco *Historia del siglo XX*, de Eric Hobsbawm y *A la sombra de la Revolución Mexicana*, de Héctor Aguilar Camín y en la seis se consigna *El Estado y los partidos políticos en México*, de Pablo González Casanova, entre otros textos. Así mismo, la bibliografía general contiene *Historia General de México* e *Historia mínima de México*, de Daniel Cosío Villegas, *México, un pueblo en la historia*, de Enrique Semo y dos atlas de México, uno que fue coordinado por Enrique Florescano y otro en el que participó Guillermina González de Lemoine y otros.

más en las que figuran campesinos, agricultores, obreros, mineros y población urbana, las cuales permiten atisbar, aunque de forma mínima, a los aspectos sociales de la historia.

También son dignas de mención otro grupo de imágenes que presentan, por ejemplo, la firma del Tratado de Versalles, Wall Street, el edificio de la ONU y la llegada del hombre a la luna, ya que contribuyen a que el alumno visualice el desarrollo de la historia de nuestro país dentro del contexto mundial, de acuerdo a lo que pretende el libro.

Generalmente las imágenes tienen un tamaño y una definición adecuadas ya que permiten distinguir muchos detalles en ellas, pocas son las que presentan un menor tamaño y aún en esos casos se distingue perfectamente su contenido. En su mayoría, tienen un pie de imagen que indica lo que se está presentando y todas ellas corresponden a los temas que va desarrollando el texto. Debemos hacer notar que las imágenes son en blanco y negro, más específicamente en tonos marrones, que es el mismo color en el que está impresa la letra de todo el texto.

Finalmente debemos decir que, aunque los objetivos del programa de la materia Historia de México no son demasiado ambiciosos, ya que como se ha señalado párrafos arriba, se enfocan en que el alumno describa, identifique características, revise y en algunos casos analice, creemos que son factibles de ser cumplidos con el material que proporciona el libro en mención. Naturalmente que reconocemos que para que los propósitos de un programa de estudios se cumplan se requiere del trabajo que realicen los docentes y los alumnos y aún en ese caso, aquellos difícilmente se cumplirán completamente; sin embargo, creemos que el programa y el libro de la asignatura en cuestión constituyeron recursos de gran utilidad para los docentes que impartieron esta materia ya que el diseño de ambos fueron acciones a las que se les brindó la atención suficiente para cumplir con su objetivo, resultando ser materiales acordes a la época en que estuvieron vigentes.

En general podemos decir que la estructura y diseño del texto presenta muchos aciertos y evidencia el cuidado que le otorgaba el Conalep a la elaboración de los recursos académicos ya que el libro *Historia de México* cuenta con mayores

herramientas didácticas que los materiales anteriormente realizados. La crítica que se le puede hacer al texto es la visión tradicional de la historia que muestra y el hecho de que el discurso que se utiliza es similar al usado en libros de primaria y secundaria, que hace hincapié en los mismos aspectos de nuestra historia y resulta repetitivo y gastado.

También es preciso señalar que tanto el programa como el libro de la materia Historia de México del modelo 1997 presentaban una idea lineal y episódica de la historia de nuestro país, además de que constituyeron propuestas cerradas en el sentido de que los temas de las unidades y las actividades para abordarlos fueron determinados por las autoridades institucionales, dejando poco margen para que el docente desplegara su creatividad al momento de realizar la planeación de sus clases.

CAPÍTULO 9. DE LA REFORMA DEL 2003 A LA RIEMS

Una efímera reforma: el módulo Historia y Geografía en el Modelo Académico 2003.

En el año 2003, como ya mencionamos, nuevamente CONALEP puso en marcha una reforma al Modelo Académico, con el objeto no solo de responder a las necesidades tecnológicas, científicas y sociales del país y del contexto mundial, sino también para continuar con la actualización permanente de sus planes y programas de estudio, característica que ha distinguido a través del tiempo a esta institución.

El Modelo Académico 2003 introdujo algunas innovaciones en CONALEP: 1) la posibilidad de ingreso en cualquier semestre gracias a un esquema de equivalencia de estudios y reconocimiento de conocimientos y habilidades previos, 2) los egresos intermedios mediante las salidas laterales al terminar el segundo y cuarto semestre, acreditando al alumno como Técnico Auxiliar y Técnico Básico, respectivamente y 3) las rutas alternas que permiten acreditar las competencias para desempeñar un puesto o función laboral al aprobar módulos de varios semestres que fueron

agrupados con ese fin.⁷³ Con esta reforma, el plan de estudios se conformó de materias que fueron agrupadas en los bloques de módulos autocontenidos y el bloque de módulos integradores.

Por una parte, cada módulo autocontenido es una estructura integral, multidisciplinaria y autosuficiente de actividades de enseñanza- aprendizaje que hace posible el logro de objetivos educacionales. Estos módulos proporcionan la formación vocacional y pueden ser transversales, que atienden a la formación genérica en un área disciplinaria que agrupa varias carreras; específicos, que corresponden a la formación disciplinaria en una carrera; u optativos, que se enfocan en las necesidades regionales de la formación vocacional. Todos ellos promueven las competencias tecnológicas y otorgan el carácter de Profesional Técnico a la educación que brinda CONALEP.⁷⁴ En otras palabras, los módulos autocontenidos corresponden a las asignaturas pertenecientes a las carreras técnicas que cursen los estudiantes, por lo que son muy variables ya que dependen de la oferta de cada plantel.

Por otro lado, los módulos integradores son las estructuras que proporcionan los conocimientos científicos, humanísticos y sociales que se enfocan en lograr las competencias de formación genérica, es decir, que están compuestos de conocimientos de tipo básico y propedéutico, por lo que avalan la formación de bachiller.⁷⁵ Es decir, estos módulos son las asignaturas básicas que debe cursar cada alumno, independientemente de la carrera que estudie.

Así, el bloque de módulos integradores comprendía materias como Inglés, Matemáticas, Física, Química, Biología, Informática, Español, Valores, Derechos Humanos y Filosofía; además de Historia y Geografía, que se impartía durante el

⁷³ Programa de estudios de las carreras de Profesional Técnico- Bachiller, Historia y Geografía, Conalep-SEP, México, 2004, pp. 2 y 3.

⁷⁴ Programa de estudios de las carreras de Profesional Técnico- Bachiller, Historia y Geografía... p. 4.

⁷⁵ Programa de estudios de las carreras de Profesional Técnico- Bachiller, Historia y Geografía... p. 5.

sexto semestre con una carga de cuatro horas a la semana, según se puede apreciar en el mapa curricular correspondiente:

Se me str e	MA						MI					Total es
I	Operación de Herramientas de Cómputo	Organización de Empresas	Manejo del Proceso Administrativo	Manejo del Proceso Contable	Manejo del Proceso mercantil		Inglés I	Matemáticas I: Aritmética y Álgebra	Informática	Español I: Comunicación Oral y escrita	Tutorías	
H	4	3	5	5	4		3	4	3	3	1	35
CA	5	3	5	6	5		5	6	5	4	1	45
II	Cálculo Financiero	Operación de Sistemas Contables	Contabilidad Financiera	Contabilidad Bancaria			Inglés II	Matemáticas II Geometría y Trigonometría	Valores	Español II Comprensión de Lectura	Tutorías	
H	5	6	7	3			3	4	3	3	1	35
CA	6	7	8	3			5	6	4	5	1	45
III	Control Interno	Contabilidad de Costos	Contabilidad de Sociedades	Contabilidad Gubernamental	Trámites Administrativos para la Constitución de una Empresa		Inglés III	Matemáticas III Geometría Analítica	Física I		Tutorías	
H	5	5	7	3	3		3	4	4		1	35
CA	6	7	8	3	3		5	6	6		1	45
IV	Inglés IV	Interpretación y Análisis de Estados Financieros	Auditoría	Manejo del Proceso Tributario o Personas Morales	Aplicación de la Normatividad en Materia de Derecho Fiscal	Operación de los Mercados de Divisas Dinero y Capitales		Matemáticas IV Introducción al Cálculo Diferencial e Integral		Español III Redacción	Tutorías	
H	5	4	5	6	3	4		4		3	1	35
CA	6	5	7	7	3	5		6		5	1	45
V	Inglés V	Aplicación de la Informática a los Negocios	Proyecto de Emprendedores	Manejo del Proceso Tributario o Personas Físicas	Planeación del Proceso Tributario	Aplicación de la Normatividad en Materia de Seguro Social	Contabilidad de Sociedades Agroindustriales y Agropecuarias	Matemáticas V: Probabilidad y Estadística	Química	Derechos Humanos	Tutorías	
H	5	4	3	3	3	3	3	4	4	2	1	35
CA	6	5	4	3	3	3	3	8	6	3	1	45
VI	Inglés VI	Control de Sistemas de Calidad	Reexpresión de Estados Financieros	Control Presupuestal y Tesorería	Operación de la Reingeniería Financiera	Diseño de Proyectos de Inversión		Historia y Geografía	Biología	Filosofía	Tutorías	
H	5	4	4	4	4	3		4	4	2	1	35
CA	6	4	6	5	4	3		6	6	4	1	45

El Modelo Académico 2003 incluyó la estructuración del plan de estudios y la elaboración de los mapas curriculares y los programas de estudios de cada uno de

los módulos, tanto autocontenidos como integradores. En el caso del programa de estudios de Historia y Geografía, este documento está compuesto de dos capítulos, el primero de los cuales contiene cuestiones de carácter general como la presentación del modelo, la estructura del plan de estudios, la descripción del programa de estudios de los módulos y el mapa curricular. En el segundo capítulo se encuentran los aspectos específicos del módulo Historia y Geografía, en los cuales nos enfocaremos más detalladamente ya que contiene las cuestiones más relevantes para el tema de nuestro trabajo.

Creemos importante señalar que durante este proceso de reforma se contó con un grupo de trabajo para el diseño del módulo en cuestión, el cual estuvo conformado por varias personas que brindaron una asesoría interna desde diversas perspectivas, ya que se contó con su apoyo en la revisión tanto de los contenidos, como del enfoque pedagógico y de la contextualización.

En la parte donde se explica la estructura del plan de estudios se hace referencia a la Educación y Capacitación Basada en Normas de Competencias Contextualizadas (ECBCC), como un componente que incorpora el modelo académico 2003 a través del concepto de competencias contextualizadas. Con esta noción se entiende la forma en la que el sujeto establece una relación activa sobre el objeto desde un contexto científico, tecnológico, social, cultural e histórico, que le ayuda a hacer significativo su aprendizaje.⁷⁶ Así, en el programa se asume que el aprendizaje es un acto individual y social y que la contextualización de las competencias permite al estudiante establecer una relación entre lo que aprende y su realidad, con lo que es posible que pueda reconstituir ésta. De acuerdo con lo que indica el modelo 2003 y los programas de estudio, al parecer sus creadores entendían que las competencias contextualizadas son la relación activa del sujeto sobre el objeto de estudio, la cual siempre se realiza desde el contexto que está viviendo la persona y esto le permite darle un significado a su aprendizaje y modificar su realidad.

⁷⁶ Programas de estudios de las carreras de Profesional Técnico- Bachiller, Historia y Geografía... p. 5.

En este mismo espacio se definen los tipos de competencias que incorpora el modelo en sus módulos integradores y autocontenidos, que son las competencias laborales, las básicas, que se dividen en científico- teóricas, tecnológicas, analíticas y lógicas y las competencias clave, que pueden ser de información, para la sustentabilidad, de calidad, emprendedoras y para la vida. En los módulos autocontenidos se considera prioritario el desarrollo de las competencias laborales y también se incorporan las básicas y clave para reforzarlas, mientras que éstas son centrales en los módulos integradores y se complementan con las laborales y tecnológicas.

Dentro de este modelo tiene un lugar especialmente importante el Programa Institucional de Tutorías, que consistía en un proceso de acompañamiento en la formación de los estudiantes, ya que su finalidad era impulsar un deslizamiento de la importancia de la enseñanza al aprendizaje, a través de la atención focalizada a grupos de alumnos por parte de los docentes. Es decir, que las tutorías en este plan de estudios del Conalep consistían en que cada docente se convertía en tutor de un grupo de alumnos y en el desempeño de esa función orientaba a los estudiantes sobre la manera como podían desarrollar sus habilidades, para lo cual se disponía de una hora a la semana. Así, con el apoyo de diversas teorías, las tutorías son un medio para promover, ejercitar e incrementar las habilidades intelectuales de los alumnos y por lo tanto se consideran un apoyo fundamental para estimular el autoaprendizaje.⁷⁷

Las normas constituyen también un componente esencial de los programas de estudio y se definen como un referente mínimo que orientan el aprendizaje esperado al término de cada módulo, por lo que se retoman cuatro tipos de normas vigentes en México para que el alumno identifique la normatividad que regula los estándares en el sector de bienes y servicios en nuestro país.

En el capítulo dos, después de la presentación del módulo, se especifica que el propósito general del mismo es que “Al finalizar el módulo, el alumno identificará

⁷⁷ Programas de estudios de las carreras de Profesional Técnico- Bachiller, Historia y Geografía... p. 7.

geográficamente los lugares y los procesos históricos comprendidos desde la aparición de la cultura en Mesoamérica hasta los primeros años del siglo XXI, estableciendo las relaciones entre los acontecimientos históricos de México y del mundo, para una mejor comprensión de su actualidad”.⁷⁸

De acuerdo con el mapa curricular del módulo, Historia y Geografía constaba de 72 horas en total, divididas en seis unidades de aprendizaje, a cada una de las cuales se les asignaron 12 horas:

Unidad 1. Descripción sobre el desarrollo de Mesoamérica y de la Conquista de México.

Unidad 2. Descripción del México Colonial, de las Reformas Borbónicas y la invasión Napoleónica.

Unidad 3. Descripción de los procesos históricos de la Independencia de México y el Siglo XIX mexicano.

Unidad 4. Instauración del Estado y sociedad en el México Revolucionario.

Unidad 5. Descripción del México posrevolucionario, y las bases de un Nuevo Proyecto de Nación.

Unidad 6. Descripción de la Historia contemporánea de México.

En un apartado posterior se describen con mayor detalle estas seis unidades, incluyendo, además del nombre, su propósito, duración y los resultados de aprendizaje. También se desglosan los contenidos específicos de cada unidad y se proponen una serie de estrategias de enseñanza- aprendizaje para abordarlos, así como una lista amplia y variada de recursos didácticos.

En primer término, conviene señalar que nos parece que tanto las unidades como los resultados de aprendizaje plantean metas mínimas al estudiante ya que se reducen a que éste describa, distinga, identifique y determine aspectos o

⁷⁸ Programas de estudios de las carreras de Profesional Técnico- Bachiller, Historia y Geografía... p. 9.

características de la realidad social y pocos de ellos plantean que comprenda o relacione los mismos.

Más adelante se presenta una matriz de contextualización de módulo que indica las competencias centrales del mismo, las competencias básicas y algunas actividades con las que se pueden contextualizar. Así mismo se proponen tres actividades prácticas, de las cuales se describen los materiales necesarios y la manera como se deben desarrollar y se proporcionan las listas de cotejo para hacer la evaluación correspondiente. También se proporciona un banco de reactivos con 28 preguntas y respuestas, una guía de evaluación que indica cómo y cuándo realizar las evaluaciones diagnósticas y formativas y finalmente se presentan las referencias documentales. Creemos que estos elementos son de gran utilidad para los profesores ya que además de brindarles información sobre los cambios que incorpora el nuevo modelo, los orientan sobre los aspectos que deben considerar al momento de realizar la planeación de sus clases. Sin embargo, en algunos casos la información que se presenta es muy breve y esquemática, de manera que puede resultar insuficiente para los objetivos que se buscan.

Sobre el contenido del capítulo uno de este documento nos parece pertinente realizar algunas observaciones; la primera de ellas es sobre la presentación que hace el Director General, Ing. José Efrén Castillo Sarabia, en la cual se refiere a que Conalep diseña y actualiza sus carreras de manera continua y permanente, además de que también renueva sus perfiles de egreso y sus planes y programas de estudio,⁷⁹ aseveración que reconocemos cierta en función de que lo hemos podido comprobar al revisar someramente la historia de este subsistema y más aún, al adentrarnos un poco en el análisis de sus documentos académicos básicos y algunos otros que resultan ilustrativos al respecto.

Este mismo capítulo explica la estructura del plan de estudios y se describe de manera amplia y clara la Educación y Capacitación Basada en Normas de Competencia Laboral, los bloques de módulos, las competencias, el contexto

⁷⁹ Programas de estudios de las carreras de Profesional Técnico- Bachiller, Historia y Geografía... p. 2.

psicopedagógico y las tutorías. Este apartado es muy útil debido a que brinda una orientación adecuada para los docentes en la comprensión del contexto dentro del cual fueron diseñados los módulos y les permite tener un mejor manejo de los programas.

En este mismo apartado se explica qué es un programa de estudios y se exponen todos los elementos que lo integran, explicando en qué consiste cada uno de ellos y cuál es su utilidad, información que nos parece sumamente valiosa para que los profesores pudieran hacer un manejo provechoso del documento durante el proceso enseñanza- aprendizaje.

Así mismo, el mapa curricular de una carrera de Profesional Técnico Bachiller que se presenta en este apartado ilustra las materias que se cursan desde primero hasta sexto semestre, indicando qué tipo de módulos son y cuántas horas se cursan, además de que permite observar la ubicación de una materia en particular, en este caso, muestra el lugar que ocupa Historia y Geografía en relación a otros módulos.

Respecto al capítulo dos también habremos de realizar algunos señalamientos. En primer término, debemos decir que encontramos una clara concordancia entre los nombres que se utilizan para cada unidad, los propósitos que se enuncian y los resultados de aprendizaje. Así mismo existe coherencia plena de las unidades y los contenidos que se describen detallada y claramente en el programa.

Con relación al tiempo que se debe dedicar para abordar las unidades debemos decir que nos parece inadecuado que se haya establecido la misma duración, 12 horas para cada una, debido a que, tomando en cuenta que la materia se impartía durante cuatro horas a la semana, cada unidad debería ser tratada en el lapso de tres semanas, periodo que puede ser suficiente para algunas de ellas, pero para las más amplias, seguramente resultaba escaso.

Sobre las estrategias que se proponen para abordar los contenidos de cada unidad debemos señalar que se plantean, por un lado, acciones que debe realizar el docente y, por el otro, actividades a desarrollar por el alumno, siendo más numerosas éstas, la mayor parte de las ocasiones. Lo anterior nos indica cierta

preocupación por focalizar el proceso educativo en el estudiante, de acuerdo a lo que plantean las teorías adoptadas en la elaboración de estos programas.

Así mismo hay que resaltar que en algunas de estas actividades se indica el tipo de competencias con las que se puede contextualizar el conocimiento y qué acciones deben desarrollar los alumnos y el profesor para ello.

Los recursos didácticos que se proponen para desarrollar las estrategias de enseñanza- aprendizaje son variados ya que incluyen libros, diccionarios, enciclopedias, revistas, periódicos y mapas, además de materiales diversos como pizarrón y plumones, rotafolio, videos y películas con temas históricos y visitas a lugares donde ocurrieron algunos hechos de los que trata el programa. Mención aparte merece el hecho de que entre estos recursos aparece repetidamente el libro de texto *Historia de México*, de Editorial Limusa- Conalep, que fue usado para impartir esta asignatura durante el periodo de vigencia del modelo 1997. En todas las unidades existe por lo menos una referencia a este texto para proponer la lectura de un apartado en particular y realizar un resumen, síntesis o cuadro sinóptico.

El banco de reactivos que se presenta al final de este programa, si bien contiene preguntas relativas casi exclusivamente al libro de texto mencionado en el párrafo anterior y respuestas, en algunos casos, demasiado escuetas, pudo haber sido un apoyo para que los docentes elaboraran exámenes objetivos que fueran parte de la evaluación del alumno.

Sobre las actividades prácticas conviene decir que no son aplicables, tal como se plantean, en cualquier región de nuestro país, sin embargo, tomadas como ejemplo, constituyen un modelo para el diseño de otras acciones que puedan resultar de interés para los alumnos.

Finalmente, la bibliografía presenta un listado variado de textos⁸⁰ cuya consulta resulta obligatoria, toda vez que, además del programa en cuestión y del libro de

⁸⁰ Aquí aparecen, además de varios libros de Graciela Herrera Sánchez, dos obras de Josefina Zoraida Vázquez: *Historia de México* y *La fundación del Estado mexicano 1821- 1855*; también dos textos de Arnaldo Córdova:

texto del modelo anterior, no existía en estos momentos otro material del cual pudieran echar mano los docentes que impartían esta materia.

En términos generales, si bien este programa incorpora elementos novedosos a partir de la concepción de las competencias contextualizadas y del enfoque constructivista del aprendizaje, el contenido es prácticamente el mismo que el del programa de Historia de México del modelo 1997, ya que los dos presentan seis unidades y los temas que abordan éstas también son los mismos, muestra de ello es que los recursos didácticos remiten constantemente al texto que se utilizaba en el plan anterior.

La RIEMS en el Conalep: Contextualización de fenómenos sociales, políticos y económicos.

A pesar de la gran flexibilidad del modelo académico 2003, de la cual ya hemos hablado, su operación en relación con el ingreso y egreso de alumnos en diferentes semestres y la revalidación de estudios se vio obstaculizada debido a que los mecanismos de control escolar seguían funcionando de manera rígida y a que se mantenía un gran apego a las maneras tradicionales de formación. Lo anterior provocó que el modelo fracasara, ya que las diversas opciones que ofrecía no despertaban el interés de los alumnos y en el caso de que sí lo hicieran, también se veía frenado al momento de enfrentarse al funcionamiento del área de control escolar.

Por todo ello, a partir de 2007 dio inicio nuevamente un proceso de análisis y replanteamiento del modelo académico. Tras la consulta que se realizó a diferentes sectores del ámbito educativo de Conalep se obtuvieron propuestas importantes: 1) establecer un primer semestre común que permitiera a los alumnos posponer su decisión hasta segundo semestre para elegir la carrera que cursarían, 2) certificar de manera temprana las competencias laborales como parte del proceso formativo,

La política de masas del cardenismo y La revolución en crisis, una obra de José Agustín, *Tragicomedia mexicana* y de Francois Xavier Guerra, *México: del antiguo régimen a la revolución*, entre otros.

3) desarrollar el plan de vida de los alumnos, 4) consolidar la flexibilización de la oferta educativa en función de las necesidades regionales, 5) establecer las preceptorías en apoyo al desempeño del alumno y 6) fortalecer la formación individual.⁸¹ Más adelante veremos que algunos de estos planteamientos fueron recuperados e incorporados en el nuevo modelo académico de Conalep.

La estructura curricular de acuerdo con el Modelo Académico de Calidad para la Competitividad está organizada en tres núcleos: formación básica, formación profesional y trayectos propedéuticos. La formación básica, que se imparte en los seis semestres, corresponde al marco curricular común para todos los estudiantes de nivel medio superior y están centrados en las competencias para la vida. La formación profesional se orienta al desarrollo de las competencias laborales, se divide en formación profesional básica, que se cursa de segundo a sexto semestre, y comprende las competencias laborales generales de una carrera; y los trayectos técnicos, que son una gama de opciones para los estudiantes que a partir del cuarto semestre se forman en un campo profesional específico. Por otro lado, los trayectos propedéuticos tienen como finalidad formar a los alumnos con aspiraciones de continuar con sus estudios e ingresar a la educación superior en cuatro áreas: físico-matemáticas, químico- biológicas, económico- administrativas y socio-humanísticas.⁸²

En función de lo anterior y para cubrir las dos alternativas educativas que ofrece Conalep, durante el primer semestre se imparten módulos de la formación básica y del segundo al sexto se incorporan a ésta módulos de formación profesional básica; paralelamente, en los últimos tres semestres, los alumnos que eligen la opción de profesional técnico deberán cursar dos trayectos técnicos adicionales y quienes opten por la formación de profesional técnico bachiller cursarán un trayecto propedéutico y uno técnico.⁸³

⁸¹ Modelo Académico de Calidad para la Competitividad... p. 13.

⁸² Modelo Académico de Calidad para la Competitividad... p. 40.

⁸³ Modelo Académico de Calidad para la Competitividad... p. 41.

Es importante decir que en el primer año de operación del MACC se realizaron tareas como determinar las nuevas carreras, definir la estructura y los lineamientos generales del modelo, así como diseñar los perfiles de egreso, los planes y los programas de estudio con sus respectivas guías pedagógicas y de evaluación. Con esto queremos hacer énfasis en que el MACC es un modelo muy completo para cuya elaboración se tomaron en cuenta las opiniones y sugerencias de diversos actores, como ya hemos visto, y en su diseño se consideraron múltiples elementos que intervienen en el proceso educativo, circunstancia que ha caracterizado a esta institución y que creemos puede tener un impacto positivo en el nivel más concreto que es la práctica en el aula, aunque sabemos que para que esto se logre deben intervenir otros factores.

Uno de los cambios que implicó el Modelo de Calidad para la Competitividad fue la eliminación de la materia Historia y Geografía y la incorporación de una asignatura nueva, en cuyo nombre, Contextualización de fenómenos sociales, políticos y económicos, se recoge no solo el enfoque constructivista del aprendizaje, sino también la concepción de la contextualización del conocimiento que se planteaba en el modelo académico de Conalep desde 2003.

El programa de estudios de esta novedosa asignatura contiene un mensaje del Director General y la presentación a cargo del Secretario Académico; consta además de dos capítulos, el primero de ellos se refiere a las generalidades, es decir, el objetivo general de la carrera y las competencias transversales al currículum, mientras que el segundo aborda los aspectos específicos del módulo, que son la presentación, el propósito y el mapa, las unidades de aprendizaje y finalmente las referencias documentales⁸⁴.

En primer lugar, del mensaje del Director General, Wilfrido Perea Curiel, destaca su referencia al diseño y aplicación del Modelo Académico de Calidad para la Competitividad, que inicia su etapa de consolidación en la coyuntura de la Reforma Integral a la Educación Media Superior, a la que el CONALEP se sumó incorporando

⁸⁴ Programa de estudios, Contextualización de fenómenos sociales, políticos y económicos, Modelo Académico de Calidad para la Competitividad, Conalep, SEP, 2013, 21 p.

las competencias del Marco Curricular Común que establece el Sistema Nacional de Bachillerato a su MACC.

Asimismo, en la presentación el Secretario Académico, indica que con ello se busca proporcionar a los alumnos una formación integral y permanente, en un contexto que les permita desarrollar las competencias profesionales y ciudadanas y los capacite para insertarse y promover el desarrollo humano sustentable, por lo cual los perfiles de egreso, programas y guías pedagógicas y de evaluación, están diseñados en función del enfoque constructivista del conocimiento.

Por otro lado, en la presentación del módulo se informa que éste se imparte en el cuarto semestre, corresponde al núcleo de formación básica y tiene como finalidad “que el alumno sitúe en diferentes contextos los fenómenos sociales, políticos y económicos, permitiéndole establecer y comparar diferentes dimensiones de la realidad social, adquiriendo los elementos necesarios para realizar una interpretación holística de los fenómenos sociales”⁸⁵.

De igual manera se explica que la contribución de este módulo al perfil de egreso incluye el desarrollo de competencias para sustentar temas de interés y de relevancia general, desde una postura personal, y establecer una relación entre los contextos sociales, políticos y económicos que han tenido lugar en México y el mundo. En esta presentación también se alude a los docentes, cuya tarea deberá diversificarse, ya que realizarán funciones preceptoras, es decir, que realizarán labores de guía y acompañamiento de los alumnos, para lo cual deberán destinar tiempo dentro de cada unidad de aprendizaje para desarrollar el Programa de Preceptorías.

Más adelante, el programa consigna el objetivo del módulo, que es “Interpretar e identificar las dimensiones en que se manifiestan los fenómenos sociales, políticos y económicos a través del tiempo con el propósito de comprender las complejidades

⁸⁵ Programa de estudios, Contextualización de fenómenos sociales, políticos y económicos... p. 11.

propias de un contexto social”.⁸⁶ Las unidades de aprendizaje que contiene este programa son:

Unidad 1. Identificación de la evolución en las sociedades. 14 horas

- 1.1. Analiza los tipos y funciones de la sociedad a partir de su categorización y conceptualización. 9 horas.
- 1.2. Distingue los cambios de las estructuras sociales mediante el seguimiento de su transformación. 5 horas.

Unidad 2. Interpretación del vínculo entre las dimensiones sociales, políticas y económicas. 20 horas.

- 2.1. Sitúa hechos históricos de las diferentes culturas a partir de los fenómenos sociales, políticos y económicos. 10 horas.
- 2.2. Relaciona las dimensiones sociales, políticas y económicas a partir de acontecimientos históricos. 10 horas.

Unidad 3. Interpretación de la evolución cultural y de la civilización. 20 horas.

- 3.1. Analiza procesos históricos acorde con las diversas categorías sociológicas. 10 horas.
- 3.2. Identifica los fenómenos sociales, políticos y económicos contemporáneos de la sociedad a partir del contexto en el que se desarrolló. 10 horas.

En las páginas posteriores se describen con mayor detalle las unidades, sus propósitos y resultados de aprendizaje, así como las actividades de evaluación, las evidencias a recopilar, la ponderación de cada una de ellas y los contenidos; cerrando finalmente con las referencias documentales. En este apartado se consigna solamente una actividad de evaluación para cada uno de los resultados de aprendizaje que se plantean y que están enlistados párrafos atrás. Así, se indica muy concretamente la manera en que el alumno deberá realizar cada actividad, cómo habrá de presentar las evidencias, el valor que éstas tienen y los contenidos

⁸⁶ Programa de estudios, Contextualización de fenómenos sociales, políticos y económicos... p. 15.

que deberá desarrollar. Igualmente, las referencias que se ofrecen son escasas, tomando en cuenta los recursos que contenían los materiales anteriores que brindaban una lista amplia y variada de fuentes.⁸⁷

Sobre este programa también es importante decir que no es muy amplio, en comparación con el de la materia vigente con el plan anterior, debido tal vez a que la mayor parte de la información que requieren los docentes para la aplicación de la materia en el aula se encuentra en la guía pedagógica que se elaboró para esta asignatura, así como en otros recursos didácticos. Por lo anterior, en adelante nos ocuparemos de la guía pedagógica en cuestión.

La guía correspondiente al módulo Contextualización de fenómenos sociales, políticos y económicos, está compuesta de dos partes, la primera de ellas contiene la descripción, datos de identificación de la norma, generalidades pedagógicas, enfoque del módulo, orientaciones didácticas y estratégicas de aprendizaje por unidad y las actividades; la segunda parte constituye la guía de evaluación y presenta también una descripción, tabla de ponderación, materiales para el desarrollo de actividades de evaluación y matriz de valoración o rúbrica. De este documento, que contiene 135 páginas en total, aunque habremos de revisar todos sus elementos, nos centraremos solamente en algunos de ellos para realizar una breve descripción y proceder a un análisis, aunque no exhaustivo, de los mismos. Esto debido a que son los apartados de la guía que contienen la mayor cantidad de información y más relevante para los objetivos de nuestro trabajo, los restantes brindan datos y orientaciones generales.

En la descripción se informa que la guía pedagógica integra elementos técnico-metodológicos planteados de acuerdo con el MACC y su finalidad es orientar la práctica educativa del prestador de servicios profesionales, es decir, el docente,

⁸⁷ En la bibliografía básica solamente se ofrecen tres títulos: *Hacia la sociología*, de Puga, Ma. Cristina, Peschard, Jacqueline y Castro, Teresa; *Introducción a las Ciencias Sociales. Un enfoque constructivista*, de Schettino, Macario, además de *Historia de México*, de Wobeser, Gisela Von; mientras que en la complementaria se proponen: *Los cambios sociales*, de Etzioni Amitai y Eva; *Historia*. Volumen I, de Ramírez González, Clara Inés y *Geografía*, de Rojas Ortega, Lilia. También se presenta la referencia de dos páginas web: www.artehistoria.com y www.historia.com

pero también facilitar el aprendizaje de los alumnos, encauzar sus acciones y reflexiones y proporcionar situaciones en las que desarrollará las competencias, proceso en el cual el docente debe asumir un papel que facilite el aprendizaje.⁸⁸

Así mismo se aclara que los programas de estudio describen las competencias como “la combinación integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten el logro de un desempeño eficiente, autónomo, flexible y responsable del individuo en situaciones específicas y en un contexto dado”.⁸⁹

Debido a que el alumno se encuentra en el centro del proceso formativo, de acuerdo a los enfoques que retoma el nuevo modelo académico, con la guía pedagógica se intenta acercarle elementos que le muestren qué competencias va a desarrollar y cómo hacerlo, además de la forma en la que se le evaluará. No está de más decir que, por lo anterior, este documento resulta muy útil para los profesores que estarán encargados de impartir el módulo, con mayor razón por el desconocimiento que existe todavía sobre el enfoque en competencias y el constructivismo, a pesar de la difusión que se ha hecho de éstos durante los últimos años.

En ese sentido, la guía concibe que los principios relacionados con la concepción constructivista del aprendizaje se vinculan con la educación basada en competencias y por ello en el Conalep se ha asumido como el enfoque idóneo para orientar la formación de sus estudiantes ya que además es una opción viable para unir la educación con el sector productivo de bienes y servicios.⁹⁰

Así mismo se explica que los contenidos que se encuentran en los programas de estudio son los que se consideran convenientes para lograr los resultados de aprendizaje descritos y, por ello, se enlistan una serie de características que deben tener tanto los alumnos como los docentes, en el afán de lograr efectivamente un cambio en los roles que tradicionalmente desempeñaban ambos en el proceso educativo. Por lo mismo se sugiere que se fomenten las estrategias y técnicas

⁸⁸ Guía pedagógica del módulo Contextualización de fenómenos sociales, políticos y económicos, Conalep-SEP, p. 3.

⁸⁹ Guía pedagógica del módulo Contextualización de fenómenos sociales, políticos y económicos... p.3.

⁹⁰ Guía pedagógica del módulo Contextualización de fenómenos sociales, políticos y económicos... p. 5.

didácticas que contiene el documento, pero también se aclara que es importante que el profesor planee y despliegue su experiencia y creatividad con libertad y proponga y utilice todas las estrategias que considere necesarias para el logro de los fines educativos. Por ello en las páginas siguientes se describen brevemente los tipos de aprendizaje significativo, colaborativo y basado en problemas y las técnicas del método de proyectos, el estudio de casos, la interrogación y las participativo-vivenciales, para que el profesor pueda emplearlos en el diseño y desarrollo de las estrategias.

El apartado que habla del enfoque del módulo expone que éste responde a la finalidad de que los alumnos sitúen los fenómenos sociales, políticos y económicos en diferentes contextos para que establezcan y comparen diferentes dimensiones de la realidad social, además de que es importante que puedan aprovechar y utilizar a lo largo de la vida todas las oportunidades que se les presenten de actualizar, profundizar y enriquecer este saber y de adaptarse al mundo actual, que se caracteriza por cambios permanentes.

Por lo anterior, el módulo concibe al aprendizaje “como una integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimientos que ya se poseen con una determinada estructura y organización, la cual variará al establecer nuevas relaciones en cada aprendizaje que realizamos”.⁹¹ Con esta explicación percibimos que existe un conocimiento aceptable de los fundamentos en que se sustenta el modelo académico en cuestión por parte de los encargados de elaborar los documentos básicos del mismo.

La mayor parte de las páginas que comprende la guía pedagógica se enfoca en las orientaciones didácticas, las estrategias para las tres unidades del programa y las actividades que se habrán de realizar. Primeramente, se muestra una lista de acciones sugeridas al docente para abordar los temas de las unidades, indicando también las competencias que se pretende desarrollar en el alumno y enseguida se describen las estrategias de aprendizaje y los recursos académicos en los que se

⁹¹ Guía pedagógica del módulo Contextualización de fenómenos sociales, políticos y económicos... p. 15.

podrán apoyar para realizarlas. Esto lo podemos observar de manera más clara en el siguiente cuadro que corresponde a la primera unidad:⁹²

Estrategias de Aprendizaje	Recursos Académicos
• Elaborar conceptos de algunos fenómenos sociales, políticos y económicos. • Interpretar conceptualizaciones acerca de las funciones de la sociedad. • Investigar las características de una sociedad tradicional, industrial y posindustrial analizando como da origen a un organismo social. • Realizar actividades de 1 a 10 “Funciones de la sociedad” • Identificar las pautas y valores sociales a través del análisis del material impreso. • Relacionar los siguientes aspectos: Estatus, rol social, interacción social. • Analizar los dos enfoques para interpretar a la sociedad: Estructural funcionalista y Materialismo histórico. • Identificar las ideas principales de la evolución de las sociedades a partir de las actividades sugeridas. • Realizar actividades de 11 a 21 “La evolución de las sociedades.” • Identificar las características de las instituciones sociales a partir de la indagación y procesamiento de la información. • Buscar la definición de ¿que es un fenómeno social? en internet, elaborando una ficha de trabajo por parejas. • Realizar las actividades de evaluación 1.1.1 • Realizar las actividades de evaluación 1.2.1	• Etzioni Amitai y Eva. <u>Los Cambios Sociales</u>. México, 2003, Editorial, Fondo de cultura Económica, 2003. • INITE. <u>Introducción a las ciencias sociales</u>. México, 2009, Editorial, Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa, 2009 • http://www.kalipedia.com/ • http://www.artehistoria.net/

En el apartado que sigue se consignan las prácticas, ejercicios, problemas y actividades que realizarán los estudiantes en cada unidad, describiendo cada uno de ellos con instrucciones precisas, además de que brindan información acerca de cómo realizarlas e indican los resultados de aprendizaje que se busca con ellas. Es importante decir que este apartado proporciona también las lecturas necesarias para cada actividad, cuadros con información adicional, esquemas, cuestionarios, imágenes, direcciones de páginas electrónicas y todos los recursos necesarios para ejecutar las actividades que se sugieren, las cuales suman un total de 54. Además de las acciones mencionadas también se presentan algunas actividades complementarias como ciclos de cine, círculos de lectura, visitas a museos, fototecas y videotecas.

⁹² Guía pedagógica del módulo Contextualización de fenómenos sociales, políticos y económicos... p. 19.

La primera unidad contempla de la actividad uno a la 21, en las cuales se pide a los alumnos que lean textos para comentarlos e identificar ideas principales, además de elaborar un collage, identificar enunciados falsos y verdaderos y hacer resúmenes, mapas mentales y conceptuales. Como ejemplo, en las siguientes imágenes podemos observar una página de la guía que describe las primeras actividades de esta unidad:⁹³

Nombre del Alumno:		Grupo:	
Unidad de Aprendizaje 1:	Identificación de la evolución en las sociedades		
Resultado de Aprendizaje:	1.1 Analiza los tipos y funciones de la sociedad para comprender los fenómenos sociales, políticos, económicos.		
Actividades del 1 al 10	Funciones de la sociedad.		

Actividad 1. Lectura de texto

- Instrucciones: Realizar la lectura: Elementos que constituyen a la sociedad. (INITE, 2009).
 - Comentar en equipo la lectura e identifica los elementos importantes de ella.

Actividad 2. Cuadro sinóptico: Elementos y características de la sociedad.

- Elaborar a partir de la lectura, en equipo, un cuadro sinóptico en el que se describa cuales son los elementos que conforman a la sociedad y sus características.

Recuerda...

El Cuadro Sinóptico:

Se construye de lo general a lo particular.

El tema general se expresa en forma clara y precisa a través del título.

Para los subtítulos, debe emplearse términos o frases cortas con sentido.

Los subtemas se desprenden del tema general e incluyen una breve explicación.

Su forma está determinada por la utilización del sistema de llaves.

El título del tema debe colocarse en la parte central lateral del cuadro sinóptico, fuera de la llave principal.

Las divisiones y subdivisiones se establecen según su jerarquía, utilizando llaves. Además, puedes resaltarlas con letras de diferente tipo y tamaño.

Para realizar las actividades anteriores, en la página siguiente de la guía se presenta el texto breve que aparece a continuación:⁹⁴

En la segunda unidad se consignan de la actividad 22 a la 39, de las cuales también

⁹³ Guía pedagógica del módulo Contextualización de fenómenos sociales, políticos y económicos... p. 26.

⁹⁴ Guía pedagógica del módulo Contextualización de fenómenos sociales, políticos y económicos... p. 27.

presentamos la página que muestra las primeras actividades correspondientes esta unidad:⁹⁵

En la lectura siguiente encontrarás una definición de la sociedad, así como su clasificación, valores, estatus, roles e interacciones sociales. Todos ellos son elementos centrales que te permitirán conocer cómo ha evolucionado la sociedad humana, y también sus bases y rasgos más importantes.

Resulta de particular importancia que conozcas las diversas características de la sociedad simple (tradicional), compleja (tecnológica o industrial) y posindustrial. Esto será un elemental punto de partida para poder llegar a explicaciones útiles sobre los rasgos predominantes de la sociedad moderna y para entender una serie de normas que hacen posible la vida en sociedad. El propósito es iniciar un aprendizaje sobre el complejo funcionamiento de la sociedad.

Distintos tipos de sociedad

Partamos de un hecho obvio: el ser humano necesita vivir en comunidad para asegurar su subsistencia. Sólo en cooperación con otros puede conseguir cosas tan simples y a la vez tan imprescindibles como alimento, transporte, un lugar donde habitar, la conservación de la salud, etcétera.

El ser humano necesita por fuerza organizarse con otros y repartirse las tareas para producir los bienes que necesita y contar con los servicios indispensables en su vida cotidiana. Es, por lo tanto, un ser social.

Por eso los seres humanos no existen aislados. Viven en comunidad, forman pueblos, ciudades, países; constituyen familias y crean parentescos; tienen familiares, amigos, vecinos, compadres, compañeros de escuela o de trabajo; se reúnen con otros en torno a creencias, aficiones e intereses comunes, como la religión, tendencias políticas o el gusto por algún deporte.

No hay un solo grupo social. Existen muchos de ellos, originados en muy diversas condiciones de tiempo y espacio. Los grupos sociales dependen de distintos momentos históricos o de determinadas circunstancias geográficas, económicas, políticas o religiosas.

Las relaciones entre personas dan origen a diversas formas de organización social, que pueden ser grupos como la familia, el pueblo, la ciudad, la nación o la comunidad internacional, o instituciones como la escuela, el sindicato, el partido político, la iglesia, la estructura de gobierno, etcétera.

Al conjunto de todas esas agrupaciones sociales -grupos e instituciones- se le llama sociedad.

La sociedad es el conjunto de individuos que tienen relaciones de interdependencia y que reunidos en grupos de diversas dimensiones y distintos significados integran un grupo mayor.

Nombre del Alumno:		Grupo:	
Unidad de Aprendizaje 2:	Identificación de la evolución en las sociedades.		
Resultado de Aprendizaje:	2.1 Sitúa hechos históricos de diferentes culturas a partir de los fenómenos sociales, políticos y económicos		
Actividades del 22 al 30	Análisis de los fenómenos del ciclo de las culturas.		

- **Actividad 22.** Instrucciones: Realizar la lectura de texto. Cultura grecolatina (INITE, 2009).
 - Comentar en equipo la lectura e identifica los elementos importantes de ella.

A pesar de la lejanía en el tiempo y las discontinuidades a través de la historia hay muchos elementos de las antiguas culturas de Grecia y Roma que están presentes en nuestra sociedad. Los conceptos de democracia, ciudadanía y política; el humanismo, la importancia de la libertad, el derecho romano, las matemáticas, la medicina, diversas técnicas de construcción y modelos arquitectónicos; la celebración de los juegos olímpicos y muchas otras manifestaciones se han integrado en la llamada cultura occidental, de la cual en gran medida los mexicanos formamos parte.

Hay, sin embargo, otros factores de dichas culturas que quedaron erradicados a partir del predominio de la cultura judeo-cristiana, como son la libertad de expresión abierta en ciertas prácticas religiosas, llegando a manifestaciones de insulto hacia los dioses; las representaciones teatrales vinculadas con cultos religiosos de la fecundidad y la sexualidad, y las expresiones públicas y explícitas de la sexualidad en el arte.

Grecia.

Periodización de la historia griega:

Periodo	Correspondencia
Época prehistórica (mitáica y micénica)	Siglo IX al siglo X a.n.e.
Época homérica	Siglo XI al siglo X a.n.e.
Época arcaica	Siglo VIII al siglo VI a.n.e. (hasta el año 500)
Época clásica	Siglo V al siglo IV a.n.e. (del 500 al 336)
Época helenística	Siglo IV al siglo I a.n.e. (del 336 al 146 o 31)

⁹⁵ Guía pedagógica del módulo Contextualización de fenómenos sociales, políticos y económicos... p. 60.

En el caso de esta unidad, en las páginas siguientes de la guía se proporciona un texto muy amplio sobre la cultura griega, donde se desarrollan los rasgos que adquirió en cada uno de los periodos que se citan en el cuadro anterior. De la misma manera se procede en el caso de la cultura romana, ya que se presenta una lectura extensa sobre las etapas que atravesó esta y posteriormente se solicita que el estudiante realice varias actividades más como completar y elaborar cuadros, buscar información en otras fuentes y leer y redactar textos.

Para la unidad tres se consideran de la actividad 40 a la 54, que incluyen lecturas y análisis de documentos diversos, elaboración de fichas de trabajo y cuadros comparativos. De esta unidad podemos observar la página con las primeras actividades, a la cual le siguen varias más del texto que se muestra a continuación:⁹⁶

Nombre del Alumno:		Grupo:	
Unidad de Aprendizaje 1:	Interpretación de la evolución cultural y de la civilización		
Resultado de Aprendizaje:	3.1 Analiza procesos históricos para la interpretación de los fenómenos sociales, políticos y económicos de las civilizaciones		
Ejercicios núm. 40 a 45	La lucha de clases		

Actividad 40. Recordemos...

- Realizar en grupo una lluvia de ideas dirigida, considerando los aspectos siguientes:
 - ¿Cómo surge la división social del trabajo?
 - ¿Cuál fue la primera división del trabajo?
 - Redactar un documento con las consideraciones personales. Guardar para retomarlo más adelante.

CARLOS MARX y FEDERICO ENGELS LA LUCHA DE CLASES *

Burguesía y proletariado

Toda la historia de la sociedad humana, hasta el día, es una historia de lucha de clases.

Libres y esclavos, patricios y plebeyos, barones y siervos de la gleba, maestros y oficiales; en una palabra, opresores y oprimidos, frente a frente siempre, empeñados en una lucha ininterrumpida, velada unas veces, y otras franca y abierta; en una lucha que conduce en cada etapa a la transformación revolucionaria de todo el régimen social, o al exterminio de ambas clases beligerantes.

En los tiempos históricos nos encontramos a la sociedad dividida casi por doquier en una serie de estamentos, dentro de cada uno de los cuales reina, a su vez, una nueva. Jerarquía social de grados y posiciones. En la Roma antigua son los patricios, los équites, los plebeyos, los esclavos; en la Edad Media, los señores feudales, los vasallos, los maestros y los oficiales de los gremios, los siervos de la gleba, y dentro de cada una de esas clases todavía nos encontramos con nuevos matices y gradaciones.

La moderna sociedad burguesa que se alza sobre las ruinas de la sociedad feudal, no ha abolido los antagonismos de clase. Lo que ha hecho ha sido crear nuevas clases, nuevas condiciones de opresión, nuevas modalidades de lucha, que han venido a sustituir a las antiguas.

Sin embargo, nuestra época, la época de la burguesía, se caracteriza por haber simplificado estos antagonismos de clase. Hoy, toda la sociedad tiende a separarse, cada vez más abiertamente, en dos grandes campos enemigos, en dos grandes clases antagónicas: la burguesía y el proletariado.

De los siervos de la gleba de la Edad Media surgieron los "villanos" de las primeras ciudades; y estos villanos fueron el germen de donde brotaron los primeros elementos de la burguesía.

El descubrimiento de América, la circunnavegación de África abrieron nuevos horizontes e imprimieron nuevo impulso a la burguesía. El mercado de China y de las Indias orientales, la colonización de América, el intercambio con las colonias, el incremento de los

⁹⁶ Guía pedagógica del módulo Contextualización de fenómenos sociales, políticos y económicos... p. 91.

Aunque son la minoría, en esta unidad encontramos algunas actividades poco comunes como la resolución de sopas de letras, la elaboración de un ensayo académico y jugar a la lotería, como es el caso que a continuación mostramos:⁹⁷



En México existen 40 millones de mexicanos que viven en condiciones de pobreza extrema, mientras dos de cada diez millonarios disfrutan del 60 por ciento de la riqueza nacional

(Ríos, 2009)

Actividad 52. ¡Juguemos lotería!

- Elabora una lotería en equipo de 4 elementos.
 - a) Se proporciona tres tarjetas con imágenes, escribir un enunciado para cada imagen que se relacione con la temática abordada de este resultado de aprendizaje (apoyarse en las tres lecturas) y recuperar los productos de las actividades del 1 al 4.
 - b) Pegar las tarjetas cartón, hacer un juego para tres participantes con sus respectivas cartas y por la parte de atrás escribir el enunciado que se relacione con la imagen.

Por otro lado, la segunda parte de este documento es la guía de evaluación, que define el proceso de recolección y valoración de las evidencias requeridas por el módulo para guiar al docente en la evaluación de las competencias adquiridas por los alumnos y describe las técnicas y los instrumentos a utilizar, así como la ponderación de cada actividad de evaluación. Aquí también se habla de la importancia de la evaluación de competencias bajo un enfoque de mejora continua, proceso mediante el cual se obtienen y analizan las evidencias con base en la guía de evaluación y rúbrica, lo que permite centrarse en el desempeño real del alumno ya que compara las pruebas de éste con el referente que es la guía.

Esta guía define tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa, categorías que hemos encontrado en otros documentos relacionados con la

⁹⁷ Guía pedagógica del módulo Contextualización de fenómenos sociales, políticos y económicos... p. 114.

educación, pero poco explicadas en ellos. En este texto se explica se manera clara cómo, cuándo y para qué se pueden realizar estas tres formas de evaluación. Igualmente se aclara que de las actividades que realizará el alumno, aunque todas serán evaluadas, solamente algunas de ellas se tomarán en cuenta para la evaluación final y deberán ser registradas en el Sistema de Administración Escolar.⁹⁸ La tabla de ponderación indica el peso de cada unidad y de cada actividad para la evaluación final y la matriz de valoración o rúbrica describe las actividades y los criterios que se deben considerar para analizar los productos o evidencias de los alumnos.

Sobre esta parte de la guía debemos decir que brinda una información muy completa acerca de la forma de evaluar de acuerdo al enfoque por competencias, así que creemos que resulta útil para los docentes; sin embargo, no ayuda a resolver uno de los problemas que presenta el enfoque en cuestión y que es el hecho de que una evaluación como la que plantea que se le haga a cada alumno en cada actividad que realiza requiere una enorme cantidad de tiempo y si consideramos el número de alumnos de cada grupo que se atienden podemos entender por qué ésta es una de las principales debilidades del enfoque por competencias.

⁹⁸ El SAE es el sistema que utiliza Conalep a nivel nacional para llevar el registro de las calificaciones de sus alumnos, el cual está en operación desde hace varios años y se ha ido mejorando con cada modelo académico.

CUARTA PARTE.

EL COLEGIO DE ESTUDIOS CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS: UN VAIVÉN ENTRE LA HISTORIA TRADICIONAL Y LA CORRIENTE CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD

CAPÍTULO 10. EL MODELO EDUCATIVO DE LOS CECyTE's Y LA HISTORIA DE MÉXICO

Modelo educativo del Bachillerato Tecnológico. Los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados

Como es sabido, el gobierno de Carlos Salinas de Gortari se centró en la transformación económica del país, por lo que sus objetivos, prioridades y estrategias se definieron en el Plan Nacional de Desarrollo 1989- 1994, el cual reconoció que la educación formaba parte del cambio necesario que exigían las transformaciones mundiales para que un país en vías de desarrollo pudiera competir y avanzar, así que se propuso mejorar la calidad de la educación y de sus servicios de apoyo.¹

Así, las tendencias que habían comenzado desde el gobierno de Miguel de la Madrid alcanzaron un punto culminante en la presidencia de Salinas de Gortari y en las cuales el término modernización ocupó un lugar central en el discurso, fueron aplicadas al terreno educativo a partir del Programa para la Modernización Educativa, documento que abarcaba desde la educación básica hasta el postgrado y la investigación, los sistemas abiertos, la evaluación y los inmuebles educativos.²

¹ Vázquez Josefina Zoraida, "La modernización educativa" en Historia Mexicana, El Colegio de México, XLVI, 4, 1996, consultado en historiamexicana.colmex.mx/pdf/13/art_13_1866_15973.pdf el 19 de marzo de 2010.

² Martínez Rizo, Felipe, "Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001", Revista Iberoamericana de Educación, No. 27, septiembre- diciembre de 2001, consultado el 1 de junio de 2011 en <http://www.rieoei.org/rie27a02.htm>

El Programa para la Modernización Educativa pretendía, entre otras cosas, mejorar la calidad del sistema educativo, incrementar la escolaridad de la población, descentralizar la educación y elevar la participación de la sociedad en las labores educativas.³ Hay que recordar que, en consonancia con estos objetivos, una de las características del sexenio salinista fue precisamente la federalización educativa, ya que durante este periodo se crearon nuevas instituciones de educación tecnológica de nivel superior y medio superior, cuyo rasgo particular es que son instituciones descentralizadas tanto de la federación como de los gobiernos de los estados.

En este contexto fue que nacieron los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTE's), cuya creación buscaba dar respuesta al incremento constante en la matrícula de las instituciones de educación media superior que se presentaba en diferentes estados de la república desde hacía varios años atrás.

Desde que su creación se convirtió en una realidad, la SEP encomendó a la DGETI las tareas de coordinar los trabajos correspondientes y llevar a cabo la promoción de la nueva institución, labores que recayeron en el área de planeación. Pero los trabajos de apoyo de la DGETI no terminaron ahí, y más bien se ampliaron desde entonces, ya que también se le comisionó para asesorar al colegio en el desarrollo del servicio educativo, vigilar el cumplimiento de los Convenios de Coordinación y apoyarlo en la gestión de los subsidios; algunos de los cuales sigue realizando hasta estos días, principalmente los que se relacionan con los aspectos académicos.

Para orientar estos trabajos, la DGETI creó la Coordinación de Organismos Descentralizados Estatales de CECyTE's (ODES de CECyTE's) cuyas funciones son: representar a la SEP ante los Órganos de Gobierno de los CECyTE's, supervisar la aplicación adecuada de los Convenios de Coordinación, brindar asesoría técnico- pedagógica y coordinar las acciones de planeación, gestión, evaluación y seguimiento de su quehacer institucional.⁴ A partir de entonces, esta

³ Vázquez Josefina Zoraida, "La modernización educativa" ...

⁴ Portal oficial de la DGETI, consultado en <http://www.dgeti.sep.gob.mx> el 7 de abril de 2010.

coordinación quedó adherida a la estructura de la DGETI y ésta, a su vez, forma parte de la SEMS, una de las tres subsecretarías de la SEP, como ya hemos visto.

En la actualidad existe un Colegio en cada uno de los estados de la República Mexicana, a excepción de Colima, Sinaloa y el DF; es decir que hay 29 en total, los cuales generalmente se ubican en las ciudades capitales y coordinan, a través de la Dirección General, a un número variado de planteles que se encuentran en distintas localidades al interior de las entidades.

Respecto a la finalidad del bachillerato tecnológico, hay que decir que además de ampliar y consolidar los conocimientos adquiridos en la educación secundaria y preparar en todas las áreas para que elija y curse estudios superiores, es capacitar a los estudiantes para que participen en el desarrollo económico a través de actividades industriales, agropecuarias, pesqueras y forestales,⁵ de manera que otorga mayor importancia a las materias de carácter tecnológico y a la instalación de talleres y laboratorios donde los estudiantes puedan desempeñar las actividades necesarias para su formación.

El bachillerato tecnológico, que además de los CECyTE's, es impartido en otras instituciones, como los Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y los Bachilleratos Técnicos, en el ciclo escolar 2008- 2009 concentraba a nivel nacional las siguientes cifras:⁶

Modelo educativo	Alumnos	Profesores	Escuelas
Bachillerato tecnológico	1 178 203 (30%)	69 903 (25.6%)	2577 (18.3%)

⁵ Educación Media Superior, consultado en www.eoi.es/quipu/mexico/mex09.pdf, el 11 de enero de 2016.

⁶ Estructura y Dimensión del Subsistema de Educación Media Superior, consultado en www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/banco-de-indicadores-educativos , el 23 de septiembre de 2015.

Como parte de las instituciones que ofrecen educación media superior tecnológica, en México, en los CECyTE's, durante tres años, los alumnos pueden cursar sus estudios de bachillerato y también una especialidad técnica, de manera que al concluir su preparación cada estudiante recibe dos certificados que avalan su formación. Por lo anterior los CECyTE's son considerados centros de educación media superior bivalente.

Consideramos importante mencionar también que los alumnos de los CECyTE's, en diferentes momentos mientras cursan sus estudios, se incorporan a diversas instituciones tanto públicas como privadas para realizar las tareas correspondientes al servicio social y las prácticas profesionales, de acuerdo a lo que exige la reglamentación para titularse en la especialidad técnica que estén cursando. Así, al realizar los trámites correspondientes, pueden recibir el título y la cédula que corresponde a su carrera técnica.

Inicialmente el plan de estudio de los CECyTE's, comprendía cinco áreas de tronco común: Lenguaje y comunicación, Matemáticas, Metodología, Ciencias Naturales e Histórico- Social. Esta última se componía a su vez de cuatro asignaturas que eran Historia de México, Introducción a las Ciencias Sociales, Estructura Socioeconómica de México y Filosofía.⁷

Posteriormente, a partir de que en el Plan Nacional de Desarrollo 2001- 2006 el gobierno hiciera un llamado para convertir a la educación en el elemento principal del proyecto nacional,⁸ dio inicio una etapa de revisión y reorientación de la educación, que, en el caso del nivel medio superior se dirigió a tratar de homogeneizar y formalizar un nuevo plan de estudios a través del documento denominado Modelo de la Educación Media Superior Tecnológica, elaborado a partir de un diagnóstico cuyos resultados poco alentadores determinaron la necesidad de implementar varias modificaciones.

⁷ Mapa curricular del tronco común para los bachilleratos tecnológicos bivalentes, Planes y programas de estudios, Dirección Académica, Departamento de Servicios Académicos, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Michoacán, SEP, agosto de 2000.

⁸ Plan Nacional de Desarrollo 2001- 2006, consultado en <http://gaceta.cddhcu.gob.mx/Gaceta/58/2001/jun/PND.html> el 18 de junio de 2009.

La llamada Reforma al Bachillerato Tecnológico (RBT), se aplicó a partir de 2004 en todas las instituciones de educación media superior tecnológica del país, ya que se pretendía unificar los más de 300 planes de estudio que estaban acreditados ante la SEP y para ello el acuerdo número 345, publicado el 30 de agosto de 2004, establecía en su artículo tercero que el bachillerato tecnológico estaría organizado en tres áreas: formación básica, propedéutica y profesional. Las dos primeras compuestas de asignaturas y la última formada por módulos, ambos concebidos para desarrollar en el alumno las competencias educativas que exigen los estándares internacionales.

El Modelo de la Educación Media Superior Tecnológica organizó las asignaturas de formación básica en cuatro áreas de conocimiento: Matemáticas, Ciencias Naturales, Comunicación e Historia, sociedad y tecnología; ésta última compuesta por la asignatura Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores (CTS y V) I, II y III. Así, el plan de estudio original de los CECyTE's fue modificado, siendo el área Histórico Social la más afectada, ya que prácticamente desapareció, al ser sustituida por Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores, un campo de conocimiento que, como veremos más adelante, apareció en nuestro país como parte de una influencia externa y una tendencia mundial de incorporar en la educación tecnológica estudios interdisciplinarios que recogieran las inquietudes en boga sobre ciencia y tecnología.

Más tarde, con la Reforma Integral a la Educación Media Superior Tecnológica (RIEMS), el plan de estudios de CECyTE's se volvió a modificar, pero hay que señalar que, en esencia, tanto la RBT y la RIEMS mantienen como elementos comunes la adopción del constructivismo, las estrategias centradas en el aprendizaje y las competencias educativas.

La Historia de México en el plan de estudios de los CECyTE's

Como ya señalamos, desde su inicio y hasta el año 2004, el plan de estudio de los CECyTE's estaba compuesto de cinco áreas de tronco común, las cuales quedaban comprendidas en los primeros cuatro semestres, según el Acuerdo No. 71 de la

SEP, que había sido publicado en el Diario Oficial de la Federación el 28 de mayo de 1982.

En su quinto artículo, el acuerdo establecía que la ubicación y carga horaria de las materias de tronco común, incluida Historia de México, podrían ser flexibles para adecuarse a las distintas modalidades del bachillerato,⁹ de manera que los CECyTE's de cada entidad federativa determinaban en qué semestre y cuántas horas a la semana se habría de impartir, aunque generalmente se hacía durante los primeros cuatro semestres con una carga horaria de 3 o 4 sesiones semanales.

Por otro lado, si bien el Acuerdo No. 77, del 2 de septiembre de 1982, había otorgado a la SEP la facultad de expedir los programas maestros de las materias del tronco común, éstos contenían los elementos fundamentales, pero eran flexibles para que cada institución educativa estructurara los contenidos y determinara los métodos de enseñanza- aprendizaje.¹⁰ Ante la contradicción que muestra este documento, suponemos que los programas maestros de la SEP daban una orientación general sobre la concepción que se tenía de esta asignatura y, en el caso de la materia de historia, indicaban los periodos y temas que se habrían de abordar, otorgando a las instituciones la posibilidad de hacer cambios menores en estos aspectos y de elegir las actividades con las cuales desarrollar la materia.

De esta manera, los CECyTE's, al haber sido creados como una institución descentralizada de la federación y de los gobiernos de los estados, estaban facultados en cada entidad para expedir sus propios programas de estudio, que, no obstante, debían ajustarse a los lineamientos generales y a las recomendaciones de la SEP, de manera que podemos deducir que en realidad eran muy similares en su extensión, estructura y contenidos.

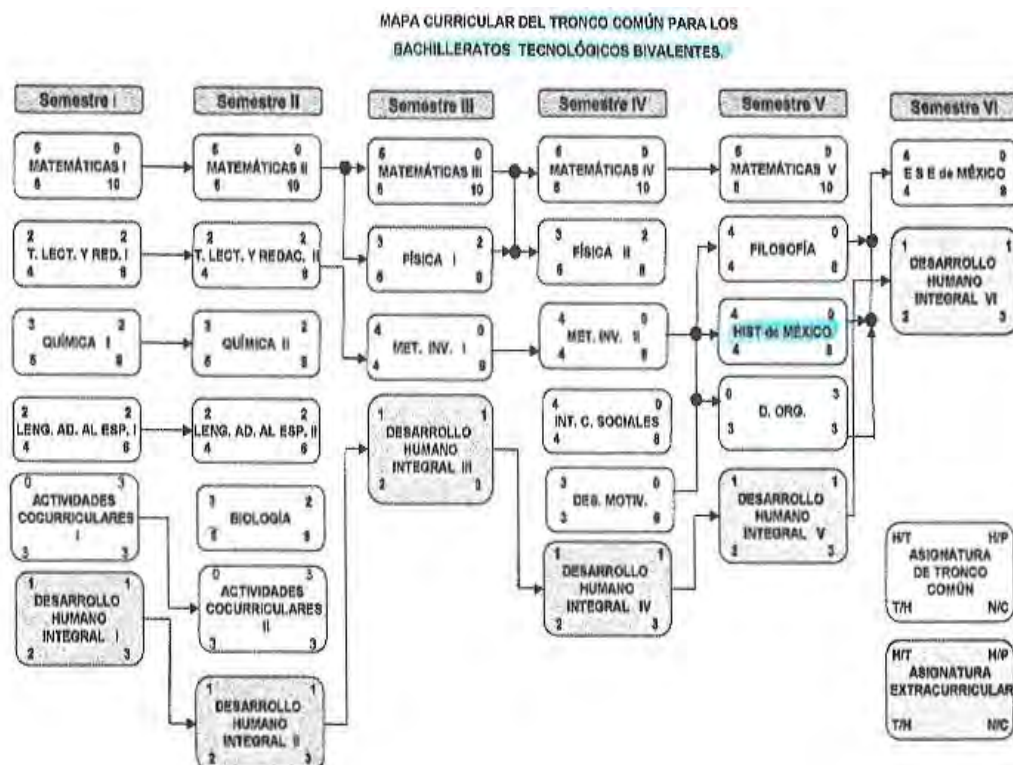
Debido a lo anterior, para la descripción y análisis del programa de estudios de la materia Historia de México, hemos tomado como ejemplo el documento creado por

⁹ Acuerdo No. 71, por el que se determinan objetivos y contenidos del ciclo de bachillerato, publicado en el Diario Oficial de la Federación, el 28 de mayo de 1982, consultado en www.dgb.sep.gob.mx/institucional/sustentolegal/acuerdo71sep.doc, el 3 de mayo de 2011.

¹⁰ Acuerdo No. 77., 2 de septiembre de 1982, consultado en www.dgb.sep.gob.mx/institucional/sustentolegal/acuerdo77sep.doc el 03 de enero de 2011.

el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Michoacán (CECyTEM), cuya elaboración estuvo a cargo del Departamento de Servicios Académicos, que forma parte de la Dirección Académica del mismo colegio.

En el mapa curricular que aparece a continuación podemos observar las asignaturas que formaban parte del plan de estudios del CECyTEM en el modelo académico original:¹¹



En la descripción general del programa se establecía que Historia de México era concebida como una materia teórica y se impartía durante el quinto semestre en cuatro sesiones a la semana. Más adelante, en la fundamentación se explicaba que: “En el marco de una educación integral, es necesario conocer el origen del hombre,

¹¹ Mapa curricular del tronco común para los bachilleratos tecnológicos bivalentes, Planes y programas de estudios...

así como la evolución del mismo a través del transcurso del tiempo. Por eso es menester incluir en este plan integral la asignatura de Historia de México...”.¹²

Cabe mencionar que esta materia se impartía en todos los grupos y especialidades técnicas y, de acuerdo con el mapa curricular y al programa, para su estudio se requería haber cursado las asignaturas de Métodos de Investigación I y II e Introducción a las Ciencias Sociales, además de que servía de apoyo a la materia de Estructura Socioeconómica de México.

Así mismo, en la presentación, después de enlistar las unidades de las que consta el programa, se sugiere a los docentes usar métodos holísticos para la enseñanza de esta asignatura de acuerdo a los temas que se tratan en cada clase. Por otro lado, a los estudiantes también se les propone tener participación activa en clase, realizar trabajos de investigación, hacer visitas a centros históricos y otras actividades. Finalmente se plantea aplicar una evaluación continua en esta materia.

El programa indica también que el objetivo terminal de la asignatura es que el alumno comprenda “qué es la historia, su carácter científico y cuál es la importancia y utilidad de su estudio, relacionada con los principales fenómenos socio económicos y políticos del México actual con sus dimensiones históricas mediatas, para poder interpretar mejor científicamente así como contribuir a la concientización del educando en relación con la identidad nacional del contexto universal, de su existencia y la transformación de la sociedad como un conjunto continuo de cambio”.¹³

Las unidades que formaban el programa y sobre las que volveremos más adelante son:

UNIDAD I. LA HISTORIA COMO CIENCIA Y SU IMPORTANCIA

UNIDAD II. MESOAMÉRICA

¹² Programa de estudio de Historia de México, Planes y programas de estudios, Dirección Académica, Departamento de Servicios Académicos, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Michoacán, SEP, agosto de 2000, p. 2.

¹³ Programa de estudio de Historia de México, Planes y programas de estudios... p. 4.

UNIDAD III. EL PUEBLO AZTECA

UNIDAD IV. HECHOS SOBRESALIENTES DE LA CONQUISTA

UNIDAD V. INTEGRACIÓN DE LA COLONIA

UNIDAD VI. LA INDEPENDENCIA

UNIDAD VII. MOVIMIENTOS SOCIALES EN MÉXICO

UNIDAD VIII. ANTECEDENTES DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

Además, este programa incluyó una columna donde se presentaba la instrumentación didáctica, es decir, para los temas de cada unidad se sugería al docente la realización de diversas actividades como elaboración de periódicos murales, exposiciones en grupo, elaboración de preguntas, investigación y participación en clase, exposición del docente frente al grupo, entre otras. Dos columnas más indicaban el número de horas que el docente deberá dedicar para tratar cada uno de los temas y la bibliografía básica que se recomendaba consultar.

Al final del programa aparecen ya solamente la evaluación y la bibliografía. En la primera de ellas se sugiere que las unidades I y II se evalúen en un primer periodo, la III y IV en el segundo, la V y VI en el tercero y la VII y VIII en el cuarto periodo. Como procedimientos de evaluación se indican exámenes objetivos, tareas, trabajos de investigación y participación en clase.

Como bibliografía básica a consultar para desarrollar los temas del programa, se presentan únicamente tres libros que son: Historia de México, de Iñigo Fernández, Editorial Pearson; Historia de México, de Serrato y Quiroz, Editorial Pearson-Prentice Hall y finalmente Historia de México, 2da. Ed. De Barroy Mc Graw Hill.

Después de la descripción anterior nos interesa hacer algunas observaciones sobre el programa de la materia Historia de México que se impartió en los CECyTE's. La primera de ellas es que de acuerdo con lo que plantea la fundamentación, se adivina una concepción no solamente tradicional, sino reducida de la historia, ya que se la concibe como una disciplina que se dedica a estudiar la evolución del hombre a través del tiempo.

Si bien creemos que es conveniente que se señale a los docentes la relación entre las materias del área histórico social y de éstas con otras que formaban parte del tronco común, no se proporciona más información sobre este tema en el programa y nos inclinamos a pensar que tampoco existió otro documento donde se explicara por qué era importante que los docentes conocieran esa relación y para qué les podría servir. También observamos que en el programa hay algunas sugerencias para que los estudiantes tuvieran un mejor desempeño, cuando pensamos que esas indicaciones deberían estar en otro documento específicamente dirigido a los alumnos y en el cual se podría abundar en este y otros aspectos que pudieran colaborar en su mejor desempeño. Todo ello pensamos que esconde cierto descuido hacia los alumnos, debido a la carencia de recursos en los que se puedan apoyar para desarrollar de la mejor manera su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, vemos como positiva la referencia a que el objetivo de la materia es que los estudiantes comprendan el carácter científico de la historia y la importancia de su estudio para comprender los fenómenos sociales, económicos y políticos del país, sin embargo, habría que verificar si ese objetivo se cumplía en correspondencia con la manera en que se desarrollaba el proceso de enseñanza y de acuerdo con los materiales de que se disponía. Asimismo, debemos señalar que la aseveración acerca de que esta materia contribuiría a la concientización del educando resulta imprecisa porque no se aclara el significado de la misma. A pesar de la confusa redacción, pudimos advertir que este documento contiene una referencia clara de que se considera a la historia como creadora o reforzadora de la identidad nacional. Igualmente, asume que la historia del país está relacionada con el contexto universal, idea que en este programa se menciona de forma muy breve pero que tomará mayor importancia en los años posteriores cuando la historia, aunque diluida en un campo de estudios, pasa a formar parte de los conocimientos que se estiman necesarios para los ciudadanos del siglo XXI.

Respecto al contenido temático de las ocho unidades que forman el programa de Historia de México también es preciso que hagamos algunos señalamientos generales y también que particularicemos en varios de ellos. En principio, no

advertimos relación en varias de las unidades y los temas que contienen y en otros casos tampoco existe correspondencia entre éstos y los objetivos.

En la primera unidad, a excepción del nombre, no se menciona en los temas ni en la instrumentación didáctica la construcción científica de la historia, si bien en cualquiera de los tres temas se pudo haber incluido, esto no nos queda claro al revisar la escueta información del programa. Este hecho contradice el objetivo final de la asignatura y genera incertidumbre respecto a que con el estudio y aún la acreditación de esta materia los alumnos logren comprender el carácter científico de la historia.

En el objetivo de la unidad dos se habla de las sociedades de Mesoamérica como antecedentes de la formación de la nación, cuestión que nos parece un tanto parcial, anacrónica y tendenciosa debido a que se considera que, del territorio que actualmente comprende nuestro país, solamente en la región mesoamericana existió civilización. Encontramos aquí la concepción, tan arraigada como equívoca, de que los grupos que habitaron el norte de lo que ahora es México eran bárbaros por ser nómadas y no tener una cultura material monumental. Además, se incluye en esta unidad un tema enunciado como “La sociedad mexicana”, el cual resulta totalmente fuera de lugar cuando se está hablando de la época prehispánica.

La unidad tres, trata de la conformación y desarrollo de los aztecas, refiriéndose a ellos como “pueblo”. Además de que este concepto aparece impreciso, al igual que el de “sociedad” de la unidad anterior, cabe preguntarse por qué la mención explícita se hace solamente a los aztecas; y aunque sospechamos que en la unidad anterior se habría hablado de otras culturas prehispánicas, esto no queda claro en el programa. El hincapié que se hace al referirse en una unidad completa a los aztecas nos remite nuevamente a la idea de que únicamente las sociedades mesoamericanas son dignas de ser consideradas antecedentes de la nación mexicana actual y que, de todas ellas, los aztecas o mexicas, es decir, la cultura que floreció en el Valle de México, son el germen de nuestra nacionalidad. Todo lo anterior exhibe claramente la concepción más tradicional de la historia que se ha impartido por muchos años en todos los niveles de educación en nuestro país.

Las unidades cuatro, cinco y seis, que se refieren a la conquista, la colonia y la independencia, respectivamente, únicamente se enfocan en las características de estos periodos y en “las ideas que predominaban”,¹⁴ recomendando para ello en la instrumentación didáctica, investigación y participación de los alumnos y la exposición del docente.

En el caso de la unidad siete se habla de los movimientos sociales, pero el objetivo se refiere al “movimiento liberalista y su adaptación a la realidad de nuestro país”,¹⁵ en el que se incluye al liberalismo, la reforma y el Porfiriato, cuestión que evidencia, por lo menos, imprecisión en el uso de estos conceptos.

Finalmente, en los cinco temas de la octava unidad, que aborda la revolución mexicana, reduce este proceso a la “lucha contra la dictadura”,¹⁶ de la que se sugiere que nacieron ideas democráticas y la Constitución de 1917, documento en el cual también se hace hincapié.

A excepción de uno o dos casos, para la mayoría de las unidades se sugiere un determinado número de horas que resulta insuficiente para tratar los temas. En el caso de la evaluación, si bien se sugiere que se tomen en cuenta otros elementos, se le da prioridad al examen objetivo que, como ya se sabe, favorece la memorización y el rechazo por parte del alumno hacia la materia, debido al tedio que le produce repasar apuntes o fotocopias de los libros para responderlos de forma correcta y aprobar.

Respecto a la instrumentación didáctica, que nos parece uno de los elementos más importantes del programa, es necesario decir que brinda una orientación muy reducida, tanto de las actividades que se plantean para abordar cada tema, como de otros recursos relacionados con las mismas, ya que no aparecen más que sustantivos que enuncian las acciones propuestas para que realice el profesor, principalmente, y algunas de ellas los alumnos. Con lo anterior, creemos que se

¹⁴ Programa de estudio de Historia de México, Planes y programas de estudios... p. 9 y 10.

¹⁵ Programa de estudio de Historia de México, Planes y programas de estudios... p. 11.

¹⁶ Programa de estudio de Historia de México, Planes y programas de estudios... p. 12.

deja perder la oportunidad de ofrecer una información pertinente y suficientemente nutrida para que el docente realice su tarea dentro del aula; al mismo tiempo que evidencia falta de interés por hacer del programa un verdadero documento de apoyo para los profesores.

Y por supuesto, la bibliografía sugerida, que como ya mencionamos anteriormente, incluye tres textos, nos parece demasiado pobre cuando de una materia de educación media superior se trata y los docentes que se desempeñan en este nivel requieren conocer, al menos, una amplia bibliografía. Por supuesto que en estas circunstancias entra en juego la disposición y habilidad del profesor para ampliar las sugerencias que se le dan, pero incluir tan solo tres libros nos parece un descuido que habla de una gran indiferencia de parte de los creadores del programa.

CAPÍTULO 11. LOS ESTUDIOS CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD Y LA ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA EN EL MUNDO

Para entender el contexto mundial dentro del cual surgió la asignatura CTSyV en México, hay que recordar que el movimiento para el estudio interdisciplinar de las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad surgió en Estados Unidos en los años sesenta, pero también ha hecho su aparición y se extendió rápidamente en Canadá, Gran Bretaña, Holanda, Alemania, España, Australia y algunos países sudamericanos.

En los enfoques CTS podemos distinguir dos grandes tradiciones: la primera, de origen europeo, se ha centrado en el estudio de los antecedentes o condicionantes sociales de la ciencia, haciéndolo desde las ciencias sociales; la otra es de origen norteamericano y se ha enfocado en las consecuencias sociales de los productos tecnológicos, siendo más activista e implicada en los movimientos de protesta social de los años 60 y 70, su marco de estudio está formado principalmente por las

humanidades y su consolidación institucional se ha hecho a través de la enseñanza y la reflexión política.¹⁷

Por un lado, en Estados Unidos estos estudios, que recibieron el nombre de STS (Por sus siglas en inglés, Science, Technology and Society) tuvieron en su origen dos fuentes: la formación de programas en Science, Technology and Public Policy (o STPP), durante la década de los cincuenta, y la crítica de la ciencia y la tecnología que ocurrió a fines de los sesenta y principios de los setenta.¹⁸

Por otro lado, el movimiento Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) que se originó en Europa, ocurrió a partir de la confluencia de la sociología de la ciencia y de la relación entre ciencia y poder, además del reclamo de un enfoque interdisciplinario de la ciencia; en el caso de América Latina, el origen del movimiento está en la reflexión de la ciencia y la tecnología como una competencia de las políticas públicas, de manera que también se formó un pensamiento latinoamericano respecto al tema aun sin ser una comunidad conscientemente identificada.¹⁹

Desde mediados de los años 50 y 60, algunos organismos internacionales como la UNESCO y la OEA fungieron como puentes para la introducción de políticas de ciencia y tecnología en América Latina, pero hay quienes opinan que con ello provocaron un traspaso acrítico de las experiencias europeas que la habían ayudado a disminuir la brecha de ciencia y tecnología con Estados Unidos.²⁰

Sin embargo, se debe reconocer que el pensamiento latinoamericano sobre políticas de ciencia y tecnología adquirió coherencia ya que destacó el carácter social y estructural de la ciencia y la tecnología, además de que se constituyó como un pensamiento legítimamente autónomo de la región, rechazando la transferencia

¹⁷ José Antonio López Cerezo, "Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en Europa y Estados Unidos", en Revista Iberoamericana de Educación, No. 18, consultado el 31 de agosto de 2016 en rieoei.org/oeivirt/rie18a02.htm

¹⁸ Carl Mitcham, "En busca de una nueva relación entre Ciencia, Tecnología y Sociedad", en Medina, Manuel y San Martín, José, *Ciencia, Tecnología y Sociedad*, Editorial Anthropos, España, 1990, p. 11 y 15.

¹⁹ Leonardo Silvio Vaccarezza, "Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en América Latina", en Revista Iberoamericana de Educación, No. 18, consultado en rieoei.org/oeivirt/rie18a01.htm el 21 de agosto de 2016.

²⁰ Leonardo Silvio Vaccarezza, "Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en América Latina" ...

acrítica y descontextualizada de los países centrales a los periféricos y dejó constituida una comunidad de pensamiento.²¹

Volviendo al caso de Estados Unidos, por una parte los programas STPP fueron desarrollados después de la segunda guerra mundial y en las universidades tecnológicas más importantes estuvieron vinculados con las facultades de ingeniería, es decir que surgieron debido a las necesidades internas de las comunidades científicas y tecnológicas; pero por otro lado, los programas STS fueron una respuesta a preocupaciones externas a la ciencia y la tecnología que tuvieron la influencia de los movimientos ambiental y de consumidores y constituyen intentos más especializados de aproximarse al problema ciencia- tecnología en la sociedad y la cultura, por lo que están compuestos de científicos sociales y representantes de las humanidades.²²

Estos programas surgieron vinculados a lo que se conoció como nuevos movimientos sociales, refiriéndose a algunas de las movilizaciones que ocurrieron a fines de los sesenta y que presentaban notables diferencias con el movimiento obrero tradicional, con relación a sus formas de organizarse y de actuar, a las reivindicaciones que defendían y a su manera de relacionarse con el Estado. Dentro de los nuevos movimientos sociales se consideran los movimientos ecológicos, feministas, pacifistas, antirracistas, de consumidores y de autoayuda, cuya novedad mayor fue que constituyeron una crítica a la regulación social capitalista y a la emancipación social socialista al identificar nuevas formas de opresión y al abogar por un nuevo paradigma social.²³ Además, la emancipación por la que luchan estos movimientos “tiene como objetivo transformar lo cotidiano de las víctimas de la opresión aquí y ahora y no en un futuro lejano”.²⁴

Así, podemos considerar que los programas STS pertenecen a esa ola de movilizaciones cuyas reivindicaciones estaban dirigidas a cuestiones muy diversas

²¹ Leonardo Silvio Vaccarezza, “Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en América Latina” ...

²² Carl Mitcham, “En busca de una nueva relación entre Ciencia, Tecnología y Sociedad” ... p. 16 y 17.

²³ De Sousa Santos, Boaventura, “Los nuevos movimientos sociales”, Debates, septiembre de 2001, consultado en bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal5/debates.pdf el 15 de noviembre de 2017.

²⁴ De Sousa Santos, Boaventura, “Los nuevos movimientos sociales” ...

y que anteriormente habían sido descuidadas por los movimientos tradicionales, además de que plantearon nuevas formas de lucha, por lo que fueron considerados novedosos en varios de sus aspectos y cada uno de los cuales han seguido caminos distintos. En el caso de la región sudamericana, los nuevos movimientos cumplieron su ciclo histórico ya que nacieron en los últimos años de las dictaduras, crecieron bajo el neoliberalismo, se institucionalizaron y entraron en declive, a pesar de lo cual siguen siendo referencias importantes.²⁵

Volviendo a nuestro tema, podemos ver que en las últimas décadas se ha modificado notablemente la forma de entender y regular el cambio científico-tecnológico y ha surgido el interés por estudiar y enseñar la dimensión social de la ciencia y la tecnología.²⁶ Naturalmente que al ocurrir estos cambios en un espacio cada vez más conectado como ha sido nuestro contexto mundial durante la segunda mitad del siglo XX, las transformaciones en mención han afectado a una gran cantidad de países, aunque de manera distinta.

Al principio, sin embargo, la idea clásica de las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad era una concepción esencialista y triunfalista cuyo resultado se creía que era el bienestar social, así, se presentaba a la ciencia y la tecnología como formas autónomas de la cultura y actividades valorativamente neutrales.²⁷

Nos obstante, los desastres vinculados con el desarrollo científico-tecnológico a partir de los 50 confirmaron la necesidad de revisar esta concepción y la política que de ella se derivaba, de manera que diversos movimientos sociales y políticos hicieron blanco de su lucha tanto a la tecnología moderna como al Estado tecnocrático.²⁸

²⁵ Zibechi, Raúl, “Los nuevos- nuevos movimientos sociales”, La línea de Fuego, 10 de enero de 2014, consultado en <https://lalineadefuego.info/2014/01/10/los-nuevos-nuevos> el 20 de noviembre de 2017.

²⁶ José Antonio López Cerezo, “Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en Europa y Estados Unidos” ...

²⁷ José Antonio López Cerezo, “Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en Europa y Estados Unidos” ...

²⁸ José Antonio López Cerezo, “Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en Europa y Estados Unidos” ...

Aunque, como ya hemos visto, los orígenes de CTS se remontan a la movilización social realizada a partir de los problemas relacionados con el desarrollo tecnológico, la preocupación por la ciencia y la tecnología se había manifestado desde la segunda guerra mundial y desde entonces creció y se multiplicó haciéndose más evidente una sensación de temor y frustración generalizados.²⁹

En Estados Unidos, el surgimiento de los programas STS también se relacionó con la crítica a la idea de progreso ya que la identificación del desarrollo científico y tecnológico con la prosperidad económica llegó a su fin y apareció la necesidad de hacer frente a los impactos negativos de la ciencia y la tecnología; ello, aunado al cambio en los enfoques de algunas disciplinas académicas y el surgimiento de numerosas obras literarias que cuestionaban los beneficios de la ciencia y la tecnología, generaron respuestas en el ámbito académico y sirvieron como impulso para la difusión y definición de los programas STS.³⁰

Vemos pues que los movimientos sociales y políticos tuvieron repercusión en el ámbito del estudio académico y de la educación, surgiendo los estudios CTS, que pretendían presentar la ciencia y la tecnología como procesos sociales en los que los elementos no técnicos desarrollan un papel decisivo en su génesis y consolidación, es decir, como complejas actividades humanas ya que el desarrollo científico- tecnológico no responde simplemente al mundo externo y al mundo de las necesidades sociales sino que esos mundos son también creados o interpretados por ese mismo desarrollo.³¹

Por ello, hay quienes opinan que la protesta social canalizada en espacios académicos de universidades norteamericanas, europeas y también latinoamericanas, pasó a la preocupación académica sin perder su capacidad crítica, es decir, que de una postura antitecnológica y antisistema derivó a una

²⁹ Carlos Osorio M., "La Educación Científica y Tecnológica desde el enfoque en Ciencia, Tecnología y Sociedad. Aproximaciones y Experiencias para la Educación Secundaria", en Revista Iberoamericana de Educación, No. 28, consultado el 29 de septiembre de 2016 en <http://rieoei.org/rie28a02.htm>

³⁰ Stephen H. Cutcliffe, "Ciencia, Tecnología y Sociedad: un campo interdisciplinar", en Medina, Manuel y San Martín, José, *Ciencia, Tecnología y Sociedad...* pp. 20 y 21.

³¹ José Antonio López Cerezo, "Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en Europa y Estados Unidos" ...

actitud más positiva que pretendía descubrir los valores culturales que subyacen en los logros tecnológicos.³²

Es preciso rescatar que también en los años sesenta se consiguió una importante extensión de los derechos civiles frente a las amenazas vinculadas al desarrollo científico y tecnológico, siendo en ese contexto en el que surgieron los estudios en Ciencia, Tecnología y Sociedad, que como ya hemos visto, se han concentrado en tres campos: el de la investigación, el de las políticas de ciencia y tecnología y el educativo.³³

Por otra parte, en el desarrollo de los estudios STS se pueden distinguir tres generaciones: en la primera de ellas los cursos y programas de planes de estudios de STS se dirigieron a estudiantes de ciencias e ingeniería, por lo que se implementaron en instituciones con escuelas de ingeniería, en el segundo momento se dirigieron a todos los estudiantes y en la tercera etapa se ha profundizado en el estudio de la ciencia y la tecnología en su contexto social y los cursos y programas tienen el objetivo de alfabetizar a los estudiantes de letras en tecnología.³⁴

Es necesario hacer hincapié en que la misión central del campo interdisciplinar STS ha sido presentar una explicación de la ciencia y la tecnología como procesos sociales, como empresas en las que los valores culturales, políticos y económicos contribuyen a configurar el proceso que, a su vez, influye sobre esos valores y también sobre la sociedad que los mantiene.³⁵

Hablando en un ámbito más general, en la actualidad los estudios CTS forman una diversidad de programas que comparten: “a) el rechazo de la imagen de la ciencia

³² Carlos Osorio M, “La Educación Científica y Tecnológica desde el enfoque en Ciencia, Tecnología y Sociedad. Aproximaciones y Experiencias para la Educación Secundaria” ...

³³ Carlos Osorio M, “La Educación Científica y Tecnológica desde el enfoque en Ciencia, Tecnología y Sociedad. Aproximaciones y Experiencias para la Educación Secundaria” ...

³⁴ Stephen H. Cutcliffe, “Ciencia, Tecnología y Sociedad: un campo interdisciplinar” ... pp. 22 y 23.

³⁵ Stephen H. Cutcliffe, “Ciencia, Tecnología y Sociedad: un campo interdisciplinar” ... pp. 23 y 24.

como una actividad pura; b) la crítica de la concepción de la tecnología como ciencia aplicada y neutral; y c) la condena de la tecnocracia”.³⁶

En la esfera particular de la educación, esta nueva imagen ha cristalizado en la aparición de programas y materiales CTS en diversos países, que constituyen propuestas importantes para realizar un planteamiento más crítico y contextualizado de la enseñanza de las ciencias y de varios aspectos relacionados con la ciencia y la tecnología.³⁷

Así, entre las modalidades de CTS en la enseñanza de las ciencias y las humanidades podemos distinguir tres enfoques: en uno figura CTS como añadido curricular, que consiste en agregar al currículo una materia de CTS como asignatura obligatoria u optativa, para introducir al estudiante en problemas sociales, ambientales, éticos y culturales, planteados por la ciencia y la tecnología; otro es mediante un curso monográfico en el que predominan los contenidos no técnicos, apto para los profesores de humanidades y ciencias sociales y cuyo material puede ser un manual tradicional; y en otro de ellos los temas de CTS pueden estar estructurados a partir de unidades cortas con mayor flexibilidad.³⁸

De los tres grupos de programas CTS que existen en el nivel de secundaria: injertos CTS, ciencia y tecnología a través de CTS y CTS pura, un ejemplo cercano es la experiencia del bachillerato español, en el cual el Ministerio de Educación y Ciencia de España propuso unos materiales didácticos en los que se sugieren ejes de desarrollo, de forma que más que una historia dura de hechos se busca trabajar con cuatro o cinco momentos históricos que muestren la relación entre el actuar que es la tecnología, el saber que es la ciencia y sus repercusiones en la sociedad³⁹.

³⁶ José Antonio López Cerezo, “Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en Europa y Estados Unidos” ...

³⁷ José Antonio López Cerezo, “Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en Europa y Estados Unidos” ...

³⁸ José Antonio López Cerezo, “Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en Europa y Estados Unidos” ...

³⁹ Carlos Osorio M, “La Educación Científica y Tecnológica desde el enfoque en Ciencia, Tecnología y Sociedad. Aproximaciones y Experiencias para la Educación Secundaria” ...

Por las características que presenta este enfoque, creemos que es la modalidad a la que más se acerca la asignatura que se trató de implementar en el caso de los subsistemas de bachillerato tecnológico de nuestro país, según lo veremos más adelante de acuerdo con el diseño y la manera en que se propone trabajar en la asignatura CTSyV.

Por otro lado, el campo de estudios en educación CTS ha sido incorporado en la educación secundaria y universitaria en Estados Unidos, Europa Occidental, Canadá, Australia, Nueva Zelanda y Sur América, pero en el caso de América Latina parece no tener mayor desarrollo si se le compara con lo que en CTS se ha logrado en otros campos.⁴⁰

En resumen, podemos decir que el objetivo de esta modalidad, independientemente de las particularidades que adquiriera en cada país y en cada programa, es transmitir a los estudiantes de varias especialidades una conciencia crítica e informada sobre ciencia y tecnología, mostrando los límites del desarrollo económico y tecnológico.⁴¹

Por ello hay quienes se refieren a la corriente Ciencia, Tecnología y Sociedad como una línea de trabajo académico y de investigación que tiene como objetivo preguntarse por la naturaleza social del conocimiento científico- tecnológico y sus implicaciones en los ámbitos económico, social, ambiental y cultural.⁴²

Para los años noventa, el concepto CTS se había convertido ya en una marca de identidad para varios investigadores y expertos que lograron avanzar en la constitución de una comunidad de intereses cognitivos, cuestión que se expresó en diversos congresos, revistas y programas de enseñanza⁴³.

El objetivo de la educación STS es promover la alfabetización en ciencia y tecnología para que se capacite a los ciudadanos para participar en el proceso

⁴⁰ Carlos Osorio M, "La Educación Científica y Tecnológica desde el enfoque en Ciencia, Tecnología y Sociedad. Aproximaciones y Experiencias para la Educación Secundaria" ...

⁴¹ José Antonio López Cerezo, "Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en Europa y Estados Unidos" ...

⁴² Carlos Osorio M, "La Educación Científica y Tecnológica desde el enfoque en Ciencia, Tecnología y Sociedad. Aproximaciones y Experiencias para la Educación Secundaria" ...

⁴³ Leonardo Silvio Vaccarezza, "Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en América Latina" ...

democrático de toma de decisiones y se fomente la acción ciudadana orientada a la resolución de problemas concernientes a la tecnología en la sociedad industrial.⁴⁴ Sin embargo, a pesar de lo promisorio que podrían ser estos propósitos, también hubo lugar para la advertencia que lanzaron algunos participantes de la discusión de estas ideas críticas, quienes vislumbraban el peligro de que, al convertirse en rutinas académicas establecidas, los estudios en ciencia, tecnología y sociedad perdieran su carácter utópico, crítico y experimental y terminaran siendo absorbidos por el sistema educativo.⁴⁵

Las discusiones académicas sobre los estudios de ciencia y tecnología hicieron evidente que eran más que la consistencia de los diversos esfuerzos de interpretación y explicación de ciertos fenómenos, ya que, al parecer, la cuestión subyacente era la reputación de la ciencia y la tecnología y finalmente, en el contexto académico de las universidades de Estados Unidos todos los temas que aún había que discutir sobre este asunto se resolvieron con un cúmulo de elogios al producto, más allá de cualquier crítica, pues sus defensores se negaron a aceptar otros puntos de vista y quienes criticaban las condiciones de la sociedad tecnológica siempre se enfrentaban al cuestionamiento de que deberían aprender tecnología antes de hablar sobre este asunto.⁴⁶

Por otra parte, debido a que el concepto de movimiento se refiere a la conformación de un sujeto político que busca intervenir en situaciones de poder social global sobre la base de reivindicaciones de cambio específico, al parecer, en América Latina, la evolución histórica de CTS derivó del status de movimiento al de campo, cuya característica fundamental es su constitución multidisciplinaria, que se refiere a la unión de perspectivas sobre un determinado objeto o problema social.⁴⁷ En el caso mexicano, creemos que los estudios CTS llegaron al terreno educativo sin

⁴⁴ Leonard J. Waks. "Educación en ciencia, tecnología y sociedad: orígenes, desarrollos internacionales y desafíos actuales", en Medina, Manuel y San Martín, José, *Ciencia, Tecnología y Sociedad...* p. 43.

⁴⁵ Leonard J. Waks. "Educación en ciencia, tecnología y sociedad: orígenes, desarrollos internacionales y desafíos actuales" ... p. 45.

⁴⁶ Leonard J. Waks. "Educación en ciencia, tecnología y sociedad: orígenes, desarrollos internacionales y desafíos actuales" ... pp. 80 y 81.

⁴⁷ Leonardo Silvio Vaccarezza, "Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en América Latina" ...

experimentar una etapa previa como movimiento, sino que la asignatura CTSyV fue concebida desde el principio como un campo de conocimiento en el cual se trataba de abordar las relaciones entre la ciencia y la tecnología y sus repercusiones en la sociedad, aunque naturalmente, en nuestro país se le intentó dar un matiz propio.

Creemos que uno de los elementos con los que se intentó adecuar CTS para incorporarlo en el plan de estudios del bachillerato tecnológico en México fue agregar el concepto de “valores” a este campo de estudio. Como ya hemos dicho, al parecer en esta asignatura se pretendía estudiar las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad, por lo que probablemente sus creadores tuvieron la intención de vincularla con los cambios que éstas han generado en los valores sociales en distintas etapas de la historia para impulsar el desarrollo de una conciencia ética y una formación ciudadana informada y crítica respecto de estos ámbitos. Por supuesto que, de entrada, resulta un tanto inconsistente la mezcla de ciencia, tecnología, sociedad y valores, con mayor razón, cuando, como veremos más adelante, en el diseño y aplicación de esta asignatura se aprecian notables contradicciones y concepciones erróneas. Por ello pensamos que hay una gran diferencia entre lo que inicialmente planteaban estos estudios y la forma en que realmente se aplicó la asignatura CTSyV en las aulas de la educación media superior en nuestro país.

Por otra parte, hay quienes opinan que, en América Latina, el tratamiento de la ciencia y la tecnología está muy alejada la ciencia política, de manera que se ha formado un discurso sobre la política de ciencia y tecnología en el que están ausentes los actores reales con sus intereses, conflictos y relaciones. También ausente es la perspectiva de la sociología política que señale las relaciones de poder e influencia en los niveles de decisión pública.⁴⁸ Por supuesto que estas carencias igualmente pueden estar presentes en el tratamiento que se hace de la ciencia y la tecnología en los programas educativos de las instituciones donde esta modalidad ha sido adoptada en un intento de seguir las tendencias mundiales.

⁴⁸ Leonardo Silvio Vaccarezza, “Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en América Latina” ...

Una crítica a los estudios en STS expone que éstos crecen en contextos conservadores y represivos y cabe la posibilidad de que terminen siendo un campo de estudio con esas mismas características ya que muchas de las iniciativas ostentan un envanecimiento tal que “podrían llamarse mejor B- STS (¡Bravo por la ciencia, la tecnología y la sociedad!)”,⁴⁹ circunstancia que también es factible de hacerse visible en los programas educativos, regresando con ello a la visión triunfalista de la ciencia y la tecnología como vías del progreso.

Por ello falta que las ideas más críticas y sutiles en STS penetren en la mente de quienes manipulan los negocios, la gestión pública, los laboratorios de investigación y desarrollo y los medios masivos de comunicación ya que en su pensamiento los conceptos dominantes todavía son en favor de la carrera científico- tecnológica y las concepciones alternativas que pueden existir tienen muy pocas posibilidades de poder expresarse en las imágenes habituales de la ciencia y la tecnología, las cuales regularmente están financiadas por las firmas comerciales que dominan la televisión pública y la cultura cívica contemporánea.⁵⁰

En resumen, queda pendiente saber cuáles de los intereses intelectuales y sociales que han coincidido en STS son los que se impondrán y si estos estudios ayudarán a que la ciencia y la tecnología encuentren nuevos caminos o se contentarán con departir con quienes se dan palmaditas en la espalda felicitándose mutuamente por haber prosperado mientras la civilización avanza.⁵¹

Para algunos autores es probable que los estudios CTS, al ser absorbidos por el sistema educativo adquieran un enfoque conservador, por lo que, si bien, al inicio, la crítica respecto a la problemática sobre ciencia y tecnología buscaba movilizar los resortes del Estado y el esfuerzo intelectual de los años 60 y 70 se dirigió a la conformación de un movimiento de opinión y presión social, ahora esta situación ha

⁴⁹ Leonard J. Waks. “Educación en ciencia, tecnología y sociedad: orígenes, desarrollos internacionales y desafíos actuales” ... p. 82.

⁵⁰ Leonard J. Waks. “Educación en ciencia, tecnología y sociedad: orígenes, desarrollos internacionales y desafíos actuales” ... pp. 83- 84.

⁵¹ Leonard J. Waks. “Educación en ciencia, tecnología y sociedad: orígenes, desarrollos internacionales y desafíos actuales” ... p. 84.

cambiado ya que CTS ha prescindido de su carácter movilizador y de su pretensión de cambio.⁵²

Relacionado con lo anterior, en los programas de formación CTS en América Latina y en los trabajos presentados en eventos académicos se advierten también graves ausencias: una escasa penetración de perspectivas intelectuales que permitan la comprensión de actores y de procesos, además de poca preocupación por cuestiones éticas que sugiere la evasión de un punto de vista crítico sobre las consecuencias o el ejercicio del poder del conocimiento científico y la tecnología, poco interés por el impacto y la relevancia social de las cuestiones de la ciencia y la tecnología, siendo lo más grave de todo ello la ausencia de la sociedad.⁵³ Nuevamente hacemos hincapié en que es muy factible que esta problemática lamentable ocurra en los programas académicos de Ciencia, Tecnología y Sociedad en nuestro país, concretamente en la asignatura CTSyV.

Por otro lado, es importante destacar que la reivindicación y promoción de una alfabetización científica como parte de la alfabetización básica para toda la ciudadanía va mucho más lejos de la importancia que se le daba a la educación científica y tecnológica, tanto que se ha establecido una analogía entre la alfabetización básica del siglo pasado y el actual movimiento de alfabetización científica y tecnológica.⁵⁴

Así, junto al término de “alfabetización científica” se ha empezado a utilizar el de “alfabetización tecnológica”, refiriéndose a una alfabetización que capacite a todas las personas para comprender el mundo en que vivimos y también para analizarlo críticamente y tomar decisiones, además de participar en innovaciones que brinden respuestas a las inquietudes de nuestras sociedades.⁵⁵

⁵² Leonardo Silvio Vaccarezza, “Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en América Latina” ...

⁵³ Leonardo Silvio Vaccarezza, “Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en América Latina” ...

⁵⁴ Alberto Maiztegui y otros, “Papel de la tecnología en la educación científica: una dimensión olvidada”, en Revista Iberoamericana de Educación, No. 28, consultado el 27 de septiembre de 2016 en <http://rieoei.org/rie28a05.htm>

⁵⁵ Pablo Valdés, Rolando Valdés, Jenaro Guisasola, Teresa Santos, “Implicaciones de las relaciones ciencia-tecnología en la educación científica”, en Revista Iberoamericana de Educación, No. 28, consultado el 27 de septiembre de 2016 en <http://rieoei.org/rie28a04.htm>

En la necesaria revisión del papel de la educación que se defiende hoy en día resalta la idea de abrir los currículos a las transformaciones científico- tecnológicas como algo que puede revolucionar de manera profunda y positiva la educación,⁵⁶ aunque de tan reiterada, esta insistencia resulta en ocasiones un tanto sospechosa.

La preocupación por la alfabetización científico- tecnológica es similar al impulso que precedió a la introducción de las ciencias en la formación de los ciudadanos, pero así mismo, puede llevar a resultados tan decepcionantes como los que se obtuvieron con la enseñanza de las ciencias, que, de acuerdo con varios estudios, actualmente provocan rechazo en los estudiantes y están relacionadas con el fracaso escolar.⁵⁷

En ese sentido resultan valiosos los enfoques en CTS, pues intentan que la alfabetización contribuya a enseñar a los estudiantes sobre la búsqueda de información relevante e importante sobre las ciencias y las tecnologías de la vida moderna y que además puedan analizarla, evaluarla y reflexionar sobre ella,⁵⁸ siendo esta última una de las aportaciones más importantes de los programas académicos que han asumido esta tendencia.

El enfoque educativo CTS es un campo de análisis favorable para entender y educar en el fenómeno científico moderno debido a que devuelve las implicaciones y los fines del desarrollo científico tecnológico en un entramado social, político y ambiental,⁵⁹ por ello creemos que es trascendental que los programas en CTS que se desarrollan en México puedan ser utilizados de la manera más adecuada a estos fines, sin embargo, al parecer, aquí han sido asumidos, igual que en ocasiones anteriores se han adoptado otras tendencias, como una moda que ayuda al país a estar en consonancia con los cambios que han hecho en educación sus principales

⁵⁶ Daniel Gil Pérez, "El papel de la Educación ante las transformaciones científico- tecnológicas", en Revista Iberoamericana de Educación, No. 18, consultado el 20 de septiembre de 2016 en <http://rieoei.org/eoivirt/rie18a03.htm>

⁵⁷ Daniel Gil Pérez, "El papel de la Educación ante las transformaciones científico- tecnológicas" ...

⁵⁸ Carlos Osorio M, "La Educación Científica y Tecnológica desde el enfoque en Ciencia, Tecnología y Sociedad. Aproximaciones y Experiencias para la Educación Secundaria" ...

⁵⁹ Carlos Osorio M, "La Educación Científica y Tecnológica desde el enfoque en Ciencia, Tecnología y Sociedad. Aproximaciones y Experiencias para la Educación Secundaria" ...

socios comerciales y como una forma de alcanzar un nivel educativo similar a ellos. Sin embargo, sabemos que mientras no se hagan los cambios de fondo que la educación mexicana demanda en el nivel medio superior, la aplicación de tendencias solo por considerarlas innovadoras no provocará mejores resultados en la formación efectiva de los estudiantes.

Actualmente la importancia concedida a la alfabetización científica de todas las personas, de promover una ciencia para todos, ha tomado forma en varias reformas educativas que se refieren a la alfabetización científica y tecnológica como una de sus finalidades fundamentales,⁶⁰ siendo el caso concreto de la materia Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores a la que ya nos hemos referido y que abordaremos más ampliamente en los siguientes apartados de este capítulo.

El estudio de esta materia resulta necesario porque, a pesar de que con el impulso a la alfabetización científica actualmente también ha aparecido una mayor atención a las relaciones ciencia- tecnología- sociedad como un aspecto básico de la educación científica, se ha contribuido muy poco a profundizar en estas relaciones, posiblemente porque son entendidas como algo obvio, sin reparar en que lo que aceptamos como tal puede constituir un obstáculo para su comprensión.⁶¹

Sin embargo, los estudios CTS y su aplicación a la enseñanza de la ciencia y la tecnología representan actualmente la posibilidad de superar los prejuicios y contradicciones que dificultan la integración de estos conocimientos en el equipaje cultural con que los jóvenes se incorporan al ejercicio de una ciudadanía plena⁶². Así que trataremos de saber en qué medida la asignatura CTSyV ha sido útil en ese proceso.

⁶⁰ Alberto Maiztegui y otros, "Papel de la tecnología en la educación científica: una dimensión olvidada" ...

⁶¹ Alberto Maiztegui y otros, "Papel de la tecnología en la educación científica: una dimensión olvidada" ...

⁶² Mariano Martín Gordillo y Juan Carlos González Galbarte, "Reflexiones sobre la educación tecnológica desde el enfoque CTS", en Revista Iberoamericana de Educación, No. 28, consultado el 21 de septiembre de 2016 en <http://rieoei.org/rie28a01.htm>

CAPÍTULO 12. LA REFORMA INTEGRAL AL BACHILLERATO TECNOLÓGICO Y LA ASIGNATURA CIENCIA, TECNOLOGÍA, SOCIEDAD Y VALORES

La Reforma Integral al Bachillerato Tecnológico y la asignatura Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores.

La reforma al bachillerato tecnológico fue un tema que se trató desde el periodo de gobierno de Ernesto Zedillo (1994- 2000), debido a que en ese entonces se consideró que las instituciones de educación media superior y superior formaban el acervo estratégico para el desarrollo nacional y que la calidad del bachillerato era decisiva para lograr la excelencia en la educación superior, elementos con los cuales se sostuvo la necesidad de revisar sus planes y programas con la finalidad principal de facilitar la promoción de los estudiantes al nivel posterior.⁶³

También debemos mencionar que en virtud de la atención que se le prestó a este nivel educativo, en este periodo se registró un aumento significativo en la matrícula de la educación media superior y en el número de planteles y docentes, así como también se avanzó en la cobertura de la misma.⁶⁴

Pero no solamente en esos niveles se plantearon metas pues el Programa de Desarrollo Educativo de Ernesto Zedillo pretendía ampliar la cobertura de la educación en varios niveles y lograr determinadas metas en el crecimiento de la matrícula, además de fomentar, como hemos dicho, el impulso de la educación media superior y superior.⁶⁵

Naturalmente hay que decir que las políticas del gobierno de Ernesto Zedillo guardan una gran continuidad respecto a las de Salinas, no solamente por pertenecer ambos al mismo partido político sino porque debemos recordar que anteriormente Zedillo había sido titular de la SEP, cuestiones que seguramente

⁶³ Tinajero Villavicencio, Guadalupe, López Bonilla, Guadalupe y Pérez Fragoso, Carmen, "Cambio curricular en el bachillerato tecnológico mexicano: el caso de la disciplina de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 15, Núm. 4, febrero 15, 2007, consultado el 7 de septiembre de 2010 en <http://epaa.asu.edu/epaav15n3>

⁶⁴ Tuirán, Rodolfo y Quintanilla, Susana, *90 años de educación en México...* pp. 95 y 97.

⁶⁵ Tuirán, Rodolfo y Quintanilla, Susana, *90 años de educación en México*, Fondo de Cultura Económica, México, 2012, pp. 90 y 91.

debieron influir para que durante este sexenio se siguieran las grandes directrices trazadas desde el gobierno de Salinas, las cuales planteaban cambios trascendentales en la educación.

Posteriormente, la toma de posesión de Vicente Fox, en diciembre de 2000, fue vista con grandes expectativas por los habitantes de nuestro país, quienes en una proporción considerable y de forma excesiva esperaban soluciones rápidas a los problemas ancestrales que arrastraba la nación, sin embargo, existían elementos que hacían esperar una gran continuidad en las políticas públicas con los últimos gobiernos priistas.⁶⁶

Por su parte, el diagnóstico sobre la educación que presentó el presidente Fox señalaba problemas similares al del gobierno anterior, que aludían a la heterogeneidad de las instituciones de educación media superior y a la cobertura diferenciada que presentaban las entidades federativas, haciendo hincapié además en los índices negativos sobre deserción, reprobación y eficiencia que mostraba este nivel educativo.⁶⁷

En el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 el rubro correspondiente se presentó bajo el título de “La revolución Educativa” y en él se reconocía a la educación como factor de progreso y fuente de oportunidades para el bienestar individual y colectivo, así como un elemento que influye tanto en el desarrollo afectivo, cívico y social como en la capacidad y creatividad de las personas y de las comunidades; en resumen, este documento establecía que es la educación la que determina la preparación de las personas y las sociedades y constituye el fundamento de su confianza para afrontar el futuro.⁶⁸

En el texto mencionado se aboga por un proyecto nacional en favor de la educación en el que participen y se articulen los esfuerzos de la sociedad y del gobierno para poder resolver el rezago educativo y propiciar el bienestar colectivo y la inserción

⁶⁶ Martínez Rizo, Felipe, “Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001” ...

⁶⁷ Tinajero Villavicencio, Guadalupe, López Bonilla, Guadalupe y Pérez Fragoso, Carmen, “Cambio curricular en el bachillerato tecnológico mexicano: el caso de la disciplina de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores” ...

⁶⁸ Plan Nacional de Desarrollo 2001- 2006...

de México en el contexto internacional. Así, se proponía una revisión de los objetivos, procesos, instrumentos, estructura y organización de la educación en nuestro país, con la finalidad de lograr una educación que fuera acorde a las condiciones y aspiraciones nacionales y que otorgara un papel prioritario al aprendizaje y al conocimiento.

De esta manera, el documento intentaba convencer de la necesidad de que la educación fuera considerada un bien público para que todos los sectores de la sociedad se comprometieran con su funcionamiento y progreso, de manera que declara que el propósito central del plan era hacer de la educación el “gran proyecto nacional”.

Los cambios que proponía el gobierno federal en el periodo 2001- 2006, según establece el documento mencionado, eran tres: propiciar educación para todos y que ésta fuera de calidad y de vanguardia. Así, en el apartado Educación para todos, se hacía patente la preocupación por abrir oportunidades en la educación media superior y superior para alcanzar coberturas más próximas a las de los socios comerciales de nuestro país. En cuanto a la Educación de calidad, se explicaba que ésta significa atender el desarrollo de las capacidades individuales y fomentar los valores que aseguren una convivencia solidaria y comprometida, de manera que se forme a los individuos en la ciudadanía y se les capacite para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo. Es decir, la calidad se lograría con la diversidad de instituciones y programas educativos.

Respecto a la Educación de vanguardia, se consideraba que la economía, el comercio y las comunicaciones globales impulsan también la globalización de los sistemas educativos ya que la explosión del conocimiento y el paso a una sociedad y una economía basadas y estructuradas en torno al mismo exigen repensar los propósitos del sistema educativo y reconsiderar la organización social con miras en el aprendizaje y el aprovechamiento del conocimiento por toda la sociedad, así como a determinar la incorporación de las tecnologías en la educación.

En su favor hay que decir que el Programa Nacional de Educación 2001- 2006, resultó novedoso en varios sentidos. El documento está estructurado en tres partes: la primera se denomina El punto de partida, el de llegada y el camino, la segunda es Reforma de la gestión del sistema educativo y la tercera Subprogramas sectoriales. Esta última dedica especialmente un subprograma a la educación media superior, reconociendo que se trata de un nivel educativo que requiere de atención especial, en contraste con los documentos previos en los que era incluida dentro de la educación superior, prestando poca atención a su especificidad y restándole importancia.⁶⁹

Por todo lo anterior, el Plan Nacional de Desarrollo 2001- 2006 inauguró una etapa de revisión y reorientación de la educación pública en México y a partir de entonces se llevaron a cabo una serie de acciones tendientes a reformar la educación, siendo el nivel medio superior el que más atención ha recibido en este proceso que aún continúa.

También hay que decir que en este periodo las prácticas de evaluación en el sistema educativo se volvieron cada vez más regulares, además de que sus resultados fueron puestos a disposición del escrutinio público, fortaleciendo así una cultura que otorga importancia a las acciones de transparencia y rendición de cuentas,⁷⁰ situación que obviamente también fue asumida en la educación media superior.

Posteriormente, se elaboró un documento denominado Modelo de la Educación Media Superior Tecnológica, en el que se encuentra la justificación de la reforma curricular realizada a partir del año 2004. Este documento refiere que tanto el Programa Nacional de Educación 2001- 2006 como el Programa de Desarrollo de la Educación Tecnológica 2001- 2006 formularon un diagnóstico de la situación que existía en este nivel educativo y que condujo a realizar una reforma curricular.

Asimismo alude a otros estudios de diagnóstico sobre el bachillerato tecnológico que evidenciaron que los programas de estudios presentaban una excesiva carga

⁶⁹ Martínez Rizo, Felipe, "Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001" ...

⁷⁰ Tuirán Rodolfo y Quintanilla, Susana, *90 años de educación en México...* pp. 104 y 105.

de contenidos que enfatizaban más la memorización que la comprensión y uso de los mismos, además de que existía discrepancia entre los requerimientos del ámbito laboral y la estructura y contenidos de las especialidades existentes, lo que, junto con las nuevas demandas de aprendizaje, exigía el replanteamiento de los planes y programas de estudio.⁷¹

Por otro lado, la reforma curricular también se apoyó en las nuevas demandas del contexto socioeconómico y cultural mundial que exigen que la educación ayude a que los individuos y los grupos tengan una participación positiva en la sociedad del conocimiento y que apoyen la resolución de problemas y el mejoramiento de las condiciones de vida, todo ello desde la perspectiva del desarrollo sustentable, tendencia que se ha introducido en los últimos años dentro de los planes educativos.

Asimismo, se espera que los estudiantes puedan aprender a lo largo de la vida, que adquieran elementos que les permitan responder a las demandas del mundo del trabajo y de la sociedad y que dispongan de conocimientos y competencias conforme a los estándares nacionales e internacionales, con el objetivo de que transiten más libremente en los estudios y el empleo, valoren la multiculturalidad y convivan en la democracia, cuestiones que también son de reciente adopción en el terreno educativo.

A partir de los planteamientos anteriores, las tres direcciones del Sistema Nacional de Educación Tecnológica que ofrecían bachillerato tecnológico, es decir la DGETI, la DGETA y la DGCyTM construyeron una propuesta única de Educación Media Superior Tecnológica, de la cual nos interesa resaltar algunos aspectos.

Esta propuesta tiene relevancia debido a que antes de 2004 existían alrededor de trescientos currícula acreditados ante la SEP, producto de la variedad diferenciada de escuelas, modalidades, carreras y controles administrativos que privaba en la

⁷¹ Modelo de la Educación Media Superior Tecnológica, consultado el 22 de febrero de 2010 [www.sems.gob.mx/Extranet/asp/Archivos/Modelo Educativo BT\(1\).pdf](http://www.sems.gob.mx/Extranet/asp/Archivos/Modelo_Educativo_BT(1).pdf)

educación media superior del sistema tecnológico y que además la había llevado a una progresiva diferenciación institucional y a la segmentación de este sector.⁷²

Así, noventa de los currícula existentes se articularon, integraron y unificaron en el Modelo del Bachillerato Tecnológico, de manera que después de veintidós años en que los bachilleratos tecnológicos del sistema federal habían transitado por vías paralelas decidieron compartir un solo currículo.⁷³

Para ello, el 30 de agosto de 2004, el secretario de Educación Pública, Reyes S. Tamez Guerra dio a conocer el Acuerdo No. 345, por el cual se determinó el plan de estudios del bachillerato tecnológico, producto de la preocupación del gobierno por regularizar y formalizar la educación tecnológica en nuestro país. Este acuerdo se remite tanto al Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 como al Programa Nacional de Educación 2001- 2006, destacando que la educación media superior era la que había experimentado un crecimiento mayor en la última década y reconociendo que muy probablemente éste continuaría en los años siguientes.⁷⁴

Además de los considerandos, el acuerdo contiene diez artículos, en los que, entre otras cosas, establece que el bachillerato tecnológico se debe cursar en seis semestres y puede ser impartido en las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta. El documento también expone que su finalidad era fortalecer la identidad del bachillerato tecnológico, intentando que prevalecieran los criterios comunes de las instituciones encargadas de ofrecer este tipo de educación, por lo que la SEP, a través de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica promovería la adopción del plan de estudios entre las autoridades educativas de los estados.

⁷² Ruiz Larraguivel, Estela, "Expansión y diferenciación institucional en la educación media superior tecnológica en México: Nuevas tendencias y retos en la formación de recursos humanos para la producción", *Perfiles Educativos*, UNAM, No. 71, 1996, consultado el 5 de abril de 2010. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13207103>

⁷³ Sosa Peinado, Eurídice, "Pensar y realizar una reforma en el bachillerato tecnológico ¿Cuáles son algunas encrucijadas?", *Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato*, *Eutopía*, oct- dic 2008, No. 8, consultado el 18 de enero de 2011 en www.cch.unam.mx/sci/sites/default/files/eutopia08_epic_c.pdf

⁷⁴ Acuerdo No. 345, por el que se determina el plan de estudios del bachillerato tecnológico. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el lunes 30 de agosto de 2004.

A partir de esta reforma, la estructura del bachillerato tecnológico quedó conformado por tres bloques: formación básica, propedéutica y profesional y sería el mismo tipo de bachillerato que se impartiera en los planteles coordinados por las tres direcciones arriba mencionadas, habiendo variación únicamente en el componente de formación profesional ya que éste depende de la orientación de cada una de ellas y de las especialidades que oferten.

Por un lado, el componente de formación básica aborda los conocimientos esenciales de la ciencia, la tecnología y las humanidades, sus asignaturas se imparten durante los primeros cuatro semestres y se distribuyen en cuatro campos de conocimiento que son: Matemáticas, Ciencias Naturales, Comunicación e Historia, sociedad y tecnología.

Por lo que respecta al componente de formación propedéutica, éste es el que enlaza al bachillerato tecnológico con la educación superior ya que sus asignaturas son las que se requieren para ingresar a este tipo de instituciones y se organizan en tres áreas: Físico- matemática, Químico- Biológica y Económico- Administrativa.

En el caso del componente de formación básica, que es el que nos interesa en este estudio, el principal cambio que produjo la reforma fue que a partir de entonces el área que anteriormente se conocía como Histórico- social, sustituida por Historia, sociedad y tecnología, quedó formada de una sola asignatura que era Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores (CTSyV), además de que desapareció el área de Metodología y con ello la materia de Métodos de Investigación I y II.

Como ya hemos visto, estos cambios fueron parte de un proceso que venía ocurriendo desde sexenios anteriores en nuestro país y, por supuesto, no eran ajenos a las transformaciones que estaban teniendo lugar en otras partes del mundo. La aparición de la asignatura CTSyV, de la que trataremos en adelante, creemos que estuvo influida por la tendencia mundial de incluir estudios sobre los vínculos entre ciencia, tecnología y sociedad en algunos niveles educativos, principalmente en la educación tecnológica, cuestión de la que ya hemos hablado en el capítulo anterior.

Elaboración, estructura y contenido de la asignatura Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores

Como ya señalamos, las asignaturas del primero de los tres bloques que componían el plan de estudio de los CECyTE's, de acuerdo a la Reforma al Bachillerato Tecnológico: formación básica, propedéutica y profesional, se deberían cursar durante los primeros cuatro semestres de la educación media superior.

La formación básica se componía de cuatro áreas de conocimiento: Matemáticas, que cubría 256 horas y contemplaba Álgebra, Geometría y trigonometría, Probabilidad y estadística y Geometría analítica; Ciencias naturales, con 384 horas, abarcaba Química I y II, Física I y II, Biología y Ecología; Comunicación, que tenía 368 horas, estaba formada por Lectura y expresión oral y escrita, Inglés I, II, III y IV y Tecnologías de la información y la comunicación; y finalmente el área de Historia, Sociedad y Tecnología, que tenía 192 horas y estaba compuesta de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores I, II y III.

Las asignaturas que correspondían a la formación propedéutica, que eran las que definían el bachillerato, se organizaban en tres áreas y se cursaban durante el quinto y sexto semestre, cubriendo 480 horas, independientemente del bachillerato que cursara el alumno, siendo tres de ellas comunes a todas las áreas, dos específicas y una opcional.

Las asignaturas del bachillerato Físico- Matemático eran Taller de matemática aplicada, Probabilidad y estadística II, Inglés V, Temas de física aplicada, dibujo técnico y una optativa. Las del bachillerato Químico- biológico, contemplaba también Taller de matemática aplicada, Probabilidad y Estadística II, Inglés V, Biología moderna, Bioquímica y una optativa. En el bachillerato Económico-administrativo se cursaban las asignaturas de Taller de matemática aplicada, Probabilidad y estadística, Inglés V, Economía, Administración y una optativa.

Por otro lado, los módulos son muy variables porque corresponden a las materias de cada una de las especialidades técnicas en las que está inscrito el estudiante,

pero en cualquiera de ellas deben ser seis en total, las cuales se cursan del segundo al sexto semestre y deben sumar 1200 horas en cualquier carrera técnica.

Volviendo al área de formación básica, la materia denominada Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores (CTS y V) era una asignatura seriada y la única que componía el campo de conocimiento denominado Historia, Sociedad y Tecnología, que fue implementada dentro de un Marco Curricular Común que se elaboró para todas las instituciones educativas del nivel medio superior tecnológico, con lo que, como habíamos señalado en páginas anteriores, el área histórico social se redujo a una sola asignatura. Así, CTS y V con sus componentes I, II y III, estaba diseñada para impartirse durante los semestres no pares, es decir, primero, tercero y quinto, de manera que ocurría un intervalo de un semestre en el que no se cursaba y que correspondía a los semestres pares.

Para su diseño, inicialmente un grupo de dieciséis profesores, pertenecientes a distintas instituciones de educación media superior tecnológica de DGETI, DGETA y CECyTE's, fueron los encargados de elaborar la propuesta correspondiente al campo de Historia, Sociedad y Tecnología, pero sólo un poco más de la mitad de ellos participaron en todas las sesiones que se programaron para tal efecto, siendo al final solamente nueve los creadores del programa de estudio de la asignatura CTS y V, que además contó también con lectores externos, lectoras del bachillerato tecnológico y un asesor que en este caso fue el Dr. León Olivé Morett⁷⁵.

Por la difusión que habían tenido los trabajos del Dr. Olivé Morett, así como de otros destacados investigadores, cuyas obras planteaban un enfoque nuevo para abordar la enseñanza de las ciencias, en la planeación de la nueva asignatura se trataron

⁷⁵ León Olivé es autor de *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*, *El bien, el mal y la razón. Facetas de la ciencia y la tecnología*, *Conocimiento, sociedad y realidad*, *Problemas del análisis social del conocimiento y del realismo científico*, *Interculturalismo y Justicia Social*, *Multiculturalismo y Pluralismo*, *Razón y Sociedad*, y *Cómo acercarse a la filosofía*, entre otros textos, en los que ha participado tanto de manera individual como colectiva, además de numerosos artículos de investigación. De su amplia contribución en diversos campos, nos interesa destacar su visión original de tratar la filosofía de la ciencia y la tecnología y las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad, en las que ha abordado los problemas éticos de la ciencia y la tecnología, planteando una filosofía socialmente comprometida.

de incorporar esas visiones novedosas que se creyeron convenientes para el bachillerato tecnológico en nuestro país.

La elaboración del programa de CTSyV llevó seis meses, durante los que se realizaron cinco sesiones de trabajo, en la primera de las cuales se propuso una estructura de la materia elaborada por la SEP y se presentaron sus fundamentos, además de que se revisaron y analizaron los rasgos del perfil de egreso y los propósitos de la materia para que con esos elementos, los docentes determinaran los conceptos fundamentales y subsidiarios que se habrían de trabajar durante cada semestre en esta asignatura.⁷⁶

En la segunda sesión, tres docentes que habían cursado un módulo de la cátedra Ciencia, Tecnología, y Sociedad+Innovación, que, al parecer fue un curso virtual impartido por la UNAM y cuyo tema fue Educación en el enfoque CTS+I, socializaron el contenido del mismo y sostuvieron un diálogo con el asesor externo, León Olivé Morett, especialista en la materia, en el que discutieron diversos aspectos de la ciencia y la tecnología, con la finalidad de enriquecer el trabajo colectivo que estaban realizando.

Durante la tercera sesión se entabló una discusión sobre los conceptos fundamentales que inicialmente se habían propuesto ya que existía preocupación de algunos participantes por las diferencias conceptuales y de perspectiva que había con los programas anteriores, por la poca recuperación de elementos de los mismos y porque los contenidos de las materias Estructura Socioeconómica de México e Historia de México quedaban eliminados. Estas inquietudes se trataron de salvar proponiendo algunas vías de acceso para el tratamiento de los contenidos de CTSyV con las que se podían incorporar algunos periodos de la historia de nuestro país en la enseñanza de esta materia y con ello finalmente se definieron los conceptos fundamentales para cada semestre de esta materia. En esta misma etapa se informó a los docentes sobre la forma en que deberían de proceder para

⁷⁶ Tinajero Villavicencio, Guadalupe, López Bonilla, Guadalupe y Pérez Fragoso, Carmen, "Cambio curricular en el bachillerato tecnológico mexicano: el caso de la disciplina de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores" ...

la construcción de los programas y algunos aspectos de la evaluación de los aprendizajes.

Posteriormente se llevaron a cabo reuniones con representantes de varias regiones del país para su difusión, las cuales consistieron en la presentación de una muestra de secuencia didáctica para ilustrar el trabajo que tendrían que realizar los profesores en la elaboración de los programas y la forma de trabajar con esta materia.

La cuarta sesión fue una jornada de recuperación de resultados de lo que el equipo de trabajo y las asesoras llamaron “consulta nacional”, en la cual se les dio a conocer a los docentes la propuesta elaborada y finalmente, en la última sesión, se replantearon los objetivos de cada semestre, abordándose la posibilidad de que las vías de acceso propuestas fueran desarrolladas a través de las secuencias didácticas por las academias⁷⁷ de cada estado.

Cabe mencionar que el programa elaborado fue revisado y modificado posteriormente en varias ocasiones, de manera que para el año 2009 se había dado a conocer su tercera versión. Este documento tenía validez para los planteles de la DGETI, incluidos los CECyTE's, DGETA y DGE CyTM, ya que en todos ellos se implementó la materia CTSyV; aunque su elaboración, como hemos visto, fue una tarea en la que tuvo injerencia la SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior y de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico, y un reducido número de docentes.

En esta tercera versión figuran nueve profesores como elaboradores, un grupo de lectores externos, además de un conjunto de lectoras del bachillerato tecnológico y una coordinadora de la tercera versión que pertenece a la CoSDAc, mientras que el asesor sigue siendo León Olivé Morett.

⁷⁷ Dentro de los CECyTE's, las academias pueden estar formadas por los profesores que imparten la misma asignatura y también por los que imparten clases en un mismo semestre o especialidad. Las academias locales se forman con los docentes al interior de cada plantel y las estatales con profesores de varios planteles de cada estado. Las academias se reúnen regularmente con el objeto de socializar la información relativa a los alumnos, de buscar soluciones conjuntas a la problemática que enfrentan y de tomar acuerdos.

El programa de CTSyV, además de la introducción, está dividido en tres grandes secciones: 1) Propósitos formativos, 2) Estructura conceptual y 3) Operación del programa. Los objetivos generales de esta materia se explican al principio de la introducción diciendo que se pretende lograr más y mejor operatividad en el proceso educativo del bachillerato tecnológico, especialmente en el campo de Historia, sociedad y tecnología, además de que se intenta responder a los retos que presenta la sociedad que actualmente se está configurando⁷⁸, caracterizada, como ya sabemos, por el contexto de la globalización, la presencia cada vez más amplia de las tecnologías de la información y la adopción de nuevos conceptos y tendencias en la educación.

Además de explicar la estructura del programa, en esta parte también se aboga por una educación centrada en los sujetos y su aprendizaje y destaca la idea de que se busca que en las aulas ocurra una construcción social del conocimiento, fijando la atención en el estudiante como sujeto activo que aprende al participar en interacciones grupales.

En el apartado de Propósitos formativos se establece que la finalidad de la materia CTSyV es propiciar en los estudiantes procesos de conocimiento y valoración críticos sobre el papel de la ciencia y la tecnología en la sociedad y la naturaleza, así como promover su participación en los asuntos públicos de ciencia y tecnología para la construcción del desarrollo sustentable, la interculturalidad y una sociedad más justa.

Asimismo, se explica que existen dos vías para el aprendizaje en esta asignatura; la primera de ellas es conocer y valorar críticamente, en cuyo caso se enfocará en los conceptos desarrollo sustentable, sociedad- cultura e historicidad; la segunda vía es valorar críticamente y participar responsablemente, que se puede orientar a los conceptos de desarrollo sustentable, interculturalidad y una sociedad más justa. En este punto cabe aclarar que a pesar de que se presentan dos opciones para que el profesor desarrolle esta materia, posteriormente se informa que los mapas

⁷⁸ Programa de estudios Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores, SEP, México, 2009, p. 4.

conceptuales que se elaboraron como guía para el desarrollo de los contenidos de cada semestre fueron hechos en función de la primera de estas alternativas, reduciendo con ello las oportunidades para tomar decisiones por parte del docente.

Este apartado también proporciona las competencias genéricas y las competencias disciplinares básicas, muestra los aspectos centrales de la reforma y algunos puntos de contacto entre ellas sugiriendo promover estas relaciones diversas a través de las secuencias didácticas.

Por otro lado, en la Estructura conceptual se explica que los programas del componente básico y propedéutico fueron contruidos desde un enfoque cognitivo, por lo que el contenido conceptual o fáctico de los mismos es decisivo y enseguida se refiere a la importancia de los conceptos fundamentales que se establecieron para la materia: desarrollo sustentable, sociedad- cultura e historicidad, los cuales podrán ser contruidos por el estudiante a partir de los conceptos subsidiarios.

Los conceptos subsidiarios que se proponen para desarrollo sustentable, es decir para el primer semestre de CTSyV, son: recursos, responsabilidad, crecimiento y desarrollo y participación social; los de Sociedad- cultura, que corresponde al tercer semestre: procesos de aprendizaje por comunicación simbólica, procesos de aprendizaje por experiencia social, información representacional, información práctica, información valorativa, relaciones de producción, relaciones de experiencia y relaciones de poder; mientras que para Historicidad, que se abordará en el quinto semestre, se manejan: justicia social, modos de producción, formas de convivencia y organización, hecho histórico y cambio social. De igual manera se espera que la construcción de los conceptos principales permita que el estudiante construya las categorías que se plantean, a saber: tiempo, espacio, materia, diversidad y energía.

Enseguida se presentan tres grupos de temas, uno para cada semestre de CTSyV, sugiriendo que éstos sean abordados a través de diversos hechos sociales, de manera que ayuden a construir los conceptos subsidiarios y éstos, a su vez, el concepto fundamental y para ilustrar este proceso se presentan tres diagramas de la estructura de la materia CTSyV I, II y III. De estos esquemas, presentamos el que corresponde a la asignatura CTSyV II, cuyo concepto principal, Sociedad- cultura, indica que sus contenidos se refieren a temas relacionados con los que anteriormente se impartían dentro de la materia de Historia⁷⁹:

2.1.4. B Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores II



⁷⁹ Programa de estudios Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores... p. 25.

Enseguida podemos observar también el esquema de CTSyV III, que, de acuerdo al concepto principal que aborda, Historicidad, está evidentemente relacionado con los temas de carácter histórico⁸⁰:

2.1.4. C Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores III



Estos esquemas deben de ser leídos de abajo hacia arriba, así que siendo las secuencias didácticas las herramientas diseñadas por los profesores para realizar la práctica educativa, se espera que éstas incluyan los hechos sociales que el docente o las academias determinen para que se aborden los temas que se señalan y así el alumno pueda construir los conceptos subsidiarios y el concepto principal de las asignaturas.

⁸⁰ Programa de estudios Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores... p. 26.

En cuanto a los contenidos procedimentales, éstos se agrupan de acuerdo con los aprendizajes para conocer y valorar críticamente y participar responsablemente. Debido a que estos contenidos solamente se desarrollan poniéndolos en práctica, el programa sugiere que en las secuencias didácticas se incluyan actividades para indagar, conocer, valorar, participar y convivir, de manera que se fomente la interacción cooperativa y colaborativa entre los estudiantes. Así, encontramos una lista de los contenidos que se recomienda manejar en los tres semestres para que el alumno logre conocer y valorar críticamente y participar responsablemente en sociedad⁸¹.

Por otro lado, de los tres tipos de contenidos que menciona el programa nos parece que a los actitudinales se les otorga menos importancia, a juzgar no solamente por las pocas páginas en las que se habla de ellos sino también por la información imprecisa que se brinda. Así, para trabajar los contenidos actitudinales, se sugiere una clasificación de los valores, con la intención de que los profesores y los encargados de la gestión educativa los identifiquen como referentes de los conocimientos y habilidades que deben aprender los estudiantes al participar en las controversias valorativas que se incluyan en las secuencias didácticas y así promover el desarrollo de actitudes, disposiciones a la acción y conductas que son valiosas porque muestran una condición necesaria para la coexistencia y convivencia pluralista. Cabe decir que en esta explicación se retoman algunas ideas de León Olivé, Martín- Gordillo y López Cerezo, las cuales resultan interesantes, pero en el programa no se abunda en la manera como estas concepciones pueden resultar valiosas para la formación de los estudiantes ni mucho menos se orienta sobre la forma en que pueden ser incorporadas en el proceso de enseñanza.

Los contenidos axiológicos se reunieron en tres grupos: valores ético- políticos, entre los que se encuentran la libertad, la justicia y la solidaridad; epistémicos, como la coherencia, congruencia, integridad, precisión, simplicidad y fecundidad, algunos de los cuales fueron tomados de Kuhn y Bunge; y estéticos, de los cuales

⁸¹ Programa de estudios Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores... p. 27- 32.

únicamente se explica que se relacionan con la apreciación de la belleza y la fealdad, es decir, con la emoción, tanto en el plano cotidiano como en el artístico⁸².

El tercer apartado, referente a la Operación del programa, resulta para nosotros la parte más importante del programa por varias razones. Primeramente, porque aborda el encuadre que se le debe dar a la materia CTSyV antes de empezar a desarrollar la temática de cada curso, con la finalidad de que se compartan con los estudiantes los propósitos de la materia, las formas de trabajo y la temática, ya que el objetivo es que los estudiantes conozcan todos los aspectos de la materia y lo que se espera de él. Por lo anterior se sugiere que a través de una o varias secuencias didácticas, el profesor promueva que los estudiantes tengan la información necesaria sobre los elementos de la asignatura en cuestión.

En este apartado también se habla del tema integrador, concebido como la estrategia curricular para propiciar el desarrollo integral de los estudiantes a partir de sus intereses y necesidades, en el contexto de la sociedad del conocimiento. Así, cada tema de la materia puede corresponder a un tema integrador y tanto uno como otro, al igual que los hechos sociales que se elijan, serán determinados por las academias de cada semestre.

Posteriormente se desarrolla la propuesta de cómo operar las secuencias didácticas en CTSyV, en las cuales se deben plantear actividades de apertura, desarrollo y cierre, etapas que cumplen una finalidad didáctica específica correspondiente al proceso de aprendizaje. Se explica que “Consisten en la recuperación y reconocimiento de saberes y creencias previos (apertura), el contacto con la información y su procesamiento para convertirla en conocimiento (desarrollo), y la recuperación, síntesis e identificación de lo que se ha aprendido (cierre)”.⁸³

La parte central de este tercer apartado es donde se expone que debido a que CTSyV se propone educar para la participación en la sociedad, las secuencias didácticas deben convertir el aula en un espacio de investigación y reflexión, de

⁸² Programa de estudios Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores... p. 33.

⁸³ Programa de estudios Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores... p. 34.

experiencia individual, colectiva y social y en una comunidad de indagación solidaria que permita la construcción conceptual. Para ello es que se sugiere elegir hechos sociales en los que haya un problema por resolver debido a los efectos de la ciencia y la tecnología en la sociedad o en la naturaleza, o que ocurra una controversia por intereses contrapuestos o por las distintas formas de interpretar y enfrentar la problemática relacionada con la ciencia y la tecnología; además se deberá buscar que en esos hechos sociales intervengan tensiones que provoquen en los estudiantes acciones para valorar⁸⁴.

Todo lo anterior con la intención de que al abordar los hechos sociales el alumno pueda construir conceptos, ponga en práctica distintos procedimientos y desarrolle discusiones ético-políticas, estéticas y epistemológicas. Así, se refieren a las secuencias didácticas como las Estrategias Centradas en el Aprendizaje (ECAs) con las cuales los estudiantes aprenderán a conocer y valorar críticamente y participar responsablemente.

En las páginas siguientes del programa se presenta una secuencia didáctica como un ejemplo del proceso y cómo se debe planear, enseguida se desarrollan los criterios para elegir hechos sociales y la manera en que se debe evaluar el aprendizaje, donde se habla de una evaluación constructiva bajo el enfoque de competencias, que reconoce al aprendizaje como un proceso individual en el que los conocimientos nuevos adquieren sentido estructurándose en la identificación de los saberes previos y también mediante la interacción social. Finalmente, se

⁸⁴ Programa de estudios Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores... p. 35.

proporciona la bibliografía⁸⁵ y los anexos⁸⁶, que contienen definiciones y alusiones diversas a conceptos importantes tratados a lo largo del programa.

Respecto a la elaboración del programa maestro de CTSyV, como ya bien pudo haber sido notado, existió una escasa participación de los docentes, ya que su colaboración se tuvo que ajustar a una propuesta elaborada por la SEP y los profesores solamente ayudaron a definir, replantear o recuperar algunos elementos del programa. Asimismo, en la etapa de difusión del documento fueron muy pocos los docentes que asistieron a las reuniones regionales que se realizaron, de manera que al iniciar el periodo escolar en que habría de implementarse la materia, la mayoría de ellos no tenía la información necesaria.

En lo que concierne al contenido del programa, como ya se dijo, los mapas conceptuales de cada semestre en que se impartía esta materia fueron definidos en función de la vía que se impuso en todo el programa y a ello respondieron también los conceptos principales y subsidiarios y los temas que se definieron para trabajar. Si a esto le agregamos que las competencias y el enfoque educativo en el que se basan ya habían sido asumidos por las autoridades, podemos ver cuán reducida es la libertad del docente en el desarrollo de su materia, a pesar de que una de las cuestiones que se enaltecía de este programa fue precisamente que le daba mayor libertad al profesor para impartir la asignatura.

⁸⁵ Las lecturas recomendadas están clasificadas en cuatro grupos, que son: de introducción a CTS, de profundización en CTS, de apoyo para el trabajo con secuencias didácticas y de mejora del desempeño docente. En el primero se citan alrededor de veinte artículos de autores como José Antonio Acevedo Díaz, José A. López Cerezo, Mariano Martín- Gordillo, Carlos Osorio, José Sanmartín, Amparo Vilches y Daniel Gil, todos ellos relativos a la enseñanza de las ciencias, a las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad y a los rasgos de la educación en la época actual. En el segundo grupo se mencionan únicamente ocho trabajos, de los cuales la mayoría son textos de autores como León Olivé, Manuel Castells y Miguel Ángel Quintanilla, que tratan sobre la sociedad del conocimiento, la relación entre economía, sociedad y cultura y la filosofía de la tecnología. En el tercer grupo destaca el trabajo de Frida Díaz-Barriga Arceo, *Enseñanza Situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, y los restantes son mayoritariamente artículos con material o con orientaciones para elaborar secuencias didácticas. El último grupo contiene menos de diez trabajos, entre los cuales se encuentra *Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo*, de Howard Gardner y *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* y *Diez nuevas competencias para enseñar*, de Philippe Perrenoud. Como parte de la bibliografía se incluye un listado que contiene alrededor de un centenar de fuentes que se consultaron para la elaboración de este programa.

⁸⁶ En esta parte del programa se alude a algunas consideraciones conceptuales, entre ellas, se habla del enfoque CTS, de la formación crítica del estudiante, del desarrollo sustentable, el ecosistema, la cultura y la interculturalidad, la historicidad, la justicia social y la transdisciplinariedad.

Esta pretendida libertad residía en la elaboración de las secuencias didácticas que debería diseñar cada docente para realizar su práctica educativa, ya que en ellas se incluían los hechos sociales y el tema integrador que regularmente se definían en las academias estatales y locales. Sin embargo, estos componentes ya estaban de alguna manera encauzados por los elementos determinados anteriormente. Por si fuera poco, debido a que los docentes no tenían más información sobre las secuencias didácticas que la que aparecía en el programa a manera de ejemplo, existía un desconocimiento total sobre la forma de diseñar las estrategias centradas en el aprendizaje.

Finalmente habría que señalar que a pesar de que el intento inicial era que con la asignatura CTSyV los alumnos del bachillerato tecnológico tuvieran la oportunidad de analizar los problemas éticos relacionados con la ciencia y la tecnología y asumieran una postura crítica y comprometida socialmente, los recursos con que se contaban para que el trabajo dentro del aula cumpliera con ese propósito planteaban serias carencias, según lo veremos en el siguiente capítulo. También creemos que el hecho de agregar el concepto de valores a la asignatura en cuestión facilitó la confusión en la manera de abordar los temas que contenía, ya que, aunque aparece en el nombre, en el programa se hacen pocas referencias a él y no queda claro cómo se incorporan en el tratamiento de los temas y en la estructura de las secuencias didácticas.

CAPÍTULO 13. LOS LIBROS DE CTSyV

Al iniciar el ciclo escolar 2004- 2005 en las instituciones de educación media superior tecnológica se estrenó la reforma curricular. Sin embargo, debido a que el diseño e implementación de la misma se hizo de manera sumamente apresurada y parcial, los docentes que estarían encargados de impartir la nueva asignatura de CTSyV a partir de ese ciclo escolar se enfrentaron a un sinnúmero de problemas.

En primer lugar, cabe recordar que el proceso central de esta reforma ocurrió en agosto de 2004, que corresponde al inicio del ciclo escolar para las instituciones de

educación media superior y si tomamos en cuenta el número reducido de profesores que participaron tanto en el diseño de la nueva materia como los que asistieron a las reuniones regionales que se organizaron para darla a conocer, quienes fueron los encargados de hacerla llegar al resto de los docentes, podemos deducir que existía un gran desconocimiento sobre la asignatura al momento de iniciar el primer semestre en que debían impartirla. De hecho, es preciso mencionar que en algunos de ellos no se aplicó la reforma sino hasta el siguiente ciclo escolar.

Además, debemos señalar que la mayoría de los profesores que impartieron la asignatura CTSyV fueron los que anteriormente se encargaban del área Histórico-Social, principalmente por la obligación de respetar los derechos sindicales de los docentes basificados, a quienes había que respetarles cierto número de horas. La exigencia de los profesores de esa área en el sentido de ser ellos los encargados de la materia nueva se vio reforzada por la recomendación del programa de CTSyV de que el docente de ésta “tenga una formación profesional en Ciencias Sociales o Humanidades, ya que si bien se abordan temas asociados con la ciencia y la tecnología, no se debe perder de vista la orientación hacia el conocimiento y valoración de cómo estas prácticas sociales (la ciencia y la tecnología) influyen en las personas, la sociedad y la naturaleza”.⁸⁷

Así, los profesores que empezaban a impartir CTSyV se enfrentaban a la tarea de diseñar las secuencias didácticas para desarrollar su actividad dentro de las aulas según los requerimientos de la reforma, para lo cual no contaban con otro recurso más que el programa de estudios aquí referido. Por lo anterior se volvió fundamental el desempeño del docente en la búsqueda de recursos, en la elaboración de todo tipo de materiales y el diseño de las estrategias más adecuadas para impartir la materia nueva.

Entonces, la Asociación Nacional de CECyTE's publicó dos libros de apoyo para los docentes que impartirían la materia, los cuales, en forma similar a la elaboración del

⁸⁷ Programa de estudios Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores... p. 4.

programa, se realizaron con los aportes de varios profesores de planteles de educación media superior tecnológica.

El primero de estos libros lleva como título Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores, Desarrollo Sustentable y fue elaborado por docentes de algunos planteles CECyTE's: Elbia Teresa Americano Sandoval del plantel 16 Tlaxomulco de Zúñiga y Francisco Rodríguez Gutiérrez del plantel 01 Tesistán, ambos de Jalisco y César Ulises Flores Rodríguez y Mónica Gabriela Jiménez Ríos, del plantel 04 Santa María del Oro, Nayarit. En el directorio aparecen también Víctor Gamiño Casillas, Presidente de la Asociación Nacional de CECyTEs, Moisés Corrales Zavalza, Secretario Ejecutivo de la misma y Alejandro Fernández Paniagua, director general del CECyTEJ. La siguiente imagen nos muestra la portada de este texto:⁸⁸



⁸⁸ Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores, Desarrollo Sustentable, Asociación Nacional de CECyTE's, 152 pp.

Este libro tiene una presentación donde se expresa que “Nuestra sociedad actual sufre de un desarrollo inconsistente que se pone de manifiesto, al percibir un bajo rendimiento Científico y Tecnológico por lo que nuestro entorno sufre un deterioro en las áreas político, social, ecológico y económico que a su vez nos plantea un reto que solo es posible superar al tener un carácter ético y una alfabetización Científica y Tecnológica”.⁸⁹ A pesar de que en esta presentación se manifiesta la preocupación por fomentar la alfabetización científica y tecnológica, sobre cuya importancia en el mundo ya hemos hablado, también podemos distinguir cierta confusión acerca del término ya que se le concibe como una solución a los problemas que enfrenta la sociedad. De igual manera percibimos el deseo de lograr el progreso de la sociedad a través del desarrollo científico y tecnológico, como si éste fuera un proceso incuestionable, al asumir que “al hacer Tecnología, fortalecemos la Economía, ya sea por la venta de ésta a otros países, o bien, haciendo uso de la tecnología con nosotros mismos; resolviendo los problemas que aquejan una sociedad cambiante”.⁹⁰

Más adelante, se habla de fomentar una educación de calidad y para ello se propone un cambio de forma y contenidos en el desarrollo de las clases, que faciliten el aprendizaje significativo basado en los contenidos factuales, procedimentales y valorales.

Por otra parte, en la introducción se plantea: “¿Qué podemos hacer para enfrentar y alcanzar una competitividad en la educación?, ¿Cuáles son los criterios que se deben tomar para salir adelante en los grandes y arraigados problemas actuales? ¿Cómo orientar a los jóvenes para que adquieran una cultura progresista sostenida? Éstas son preguntas que obligadamente tendremos que formularnos y enfrentarnos. Una de nuestras posibilidades de solución es aplicando en nuestros jóvenes la materia CIENCIA, TECNOLOGÍA, SOCIEDAD Y VALORES, que se pretende llevar

⁸⁹ Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores... p. 9.

⁹⁰ Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores... p. 9.

a cabo con este libro”.⁹¹ Si bien son válidas las inquietudes enunciadas vemos que no son preocupaciones originales de los docentes, sino que están claramente influidas por el interés de las instituciones gubernamentales de lograr índices educativos más altos, centrados en los resultados. Nos parece, además, que resulta exagerada la creencia de que una materia influirá en la solución de la problemática social y de que un texto basta para la impartición de una asignatura.

En el texto también se hace referencia a la globalización de los mercados y las culturas y a la democratización de la información y el conocimiento como circunstancias que dan origen a nuevas formas de ser y de hacer y a nuevas relaciones. Incuestionable es que la sociedad actual vive un proceso acelerado en el que continuamente nos vemos obligados a seguir las tendencias mundiales en los campos científico y tecnológico pero la adopción del vocabulario de las autoridades, en el que destacan conceptos como globalización, información, conocimiento, calidad, competitividad, excelencia, progreso, desarrollo, etc., se ha extendido en muchos ámbitos, en este caso en el terreno educativo, como un asunto que no permite la discusión.

El libro contiene cinco unidades, que corresponden a las secuencias didácticas diseñadas por los docentes a partir tanto del concepto fundamental como de los conceptos subsidiarios de CTSyV I. De esta manera, la primera unidad es sobre el Desarrollo Sustentable, que únicamente ofrece un texto informativo de SEMARNAP y una propuesta de actividad introductoria con su forma de evaluación, sin embargo, no se menciona al responsable de su elaboración. Las otras cuatro secuencias didácticas, que corresponden a los temas Recursos naturales, Responsabilidad, Viabilidad y Participación Social, están elaboradas de manera más completa y adecuada a los lineamientos del programa de la materia y cada una de ellas cuenta con un anexo donde se encuentran los materiales necesarios para desarrollar las actividades que se proponen.

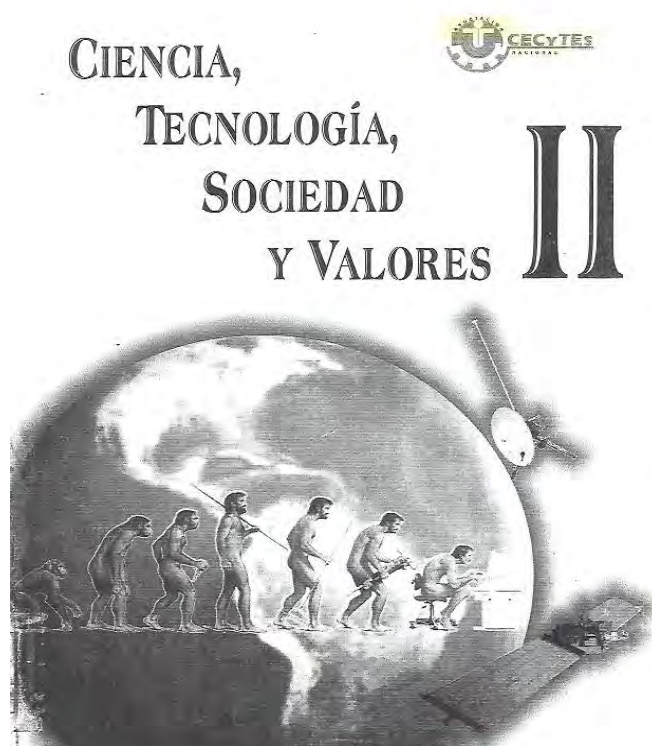
⁹¹ Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores... p. 10.

Cabe mencionar que en estas secuencias aparecen los nombres de los cuatro docentes arriba mencionados, lo que da a entender que las secuencias fueron elaboradas de manera conjunta, cuestión que se evidencia en la congruencia que guardan los trabajos con los lineamientos de la reforma, ya que en ellas observamos un manejo apropiado de los conceptos, una identificación clara de los contenidos que se trabajarán en cada secuencia y un planteamiento correcto de las tres etapas del aprendizaje. Además, queda en evidencia que los docentes tienen un conocimiento amplio de las técnicas grupales y plantean correctamente los criterios de evaluación, el material y las actividades previas que se requieren.

Por otro lado, en el libro que se elaboró para Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores II, cuya publicación suponemos fue posterior al texto de CTSyV I ya que ninguno de los dos tiene fecha ni lugar de edición, aparecen como responsables el Mtro. Moisés Guzmán Zavalza, Director General del CECyTEN y presidente de la Asociación Nacional de Directores y el Lic. Juan José Jiménez Ríos, Responsable EMSaD 07 Tepuzhuacán. Los participantes en la revisión de los contenidos fueron nueve personas de distintos estados del país: Laura Elena Lara Núñez de Aguascalientes, Jorge Alberto López Ávalos de Tabasco, Antonio Cortés Tapia de Oaxaca, José Luis Arenas Palemonte de Guerrero, Serapio García Calderón de Michoacán, T. Adrián Soto Salas de Querétaro, María Judith Barrales López de Puebla, Luis Raúl Méndez Cheín de Yucatán y Claudia Patricia Pérez Victoria de Quintana Roo⁹². La siguiente imagen corresponde a la portada de este texto:⁹³

⁹² Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores II, Asociación Nacional de CECyTE's, 128 pp.

⁹³ Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores II...



Sobre el apartado que presenta los propósitos de la asignatura queremos hacer hincapié en que nos parece que se expone una idea confusa sobre la ciencia, la tecnología y la alfabetización en estos campos, a pesar de la variedad de información que ya existía de estos temas en múltiples fuentes. Lo anterior puede ser observado en el primer párrafo sobre los propósitos del programa, donde se expone que: “la ciencia y la tecnología son el entorno en el que la sociedad actual interactúa, por lo que acceso e importancia debe propiciar la alfabetización científica y tecnológica, para comprender de manera significativa, las repercusiones de la misma en la sociedad, en la naturaleza”.⁹⁴

Además de la confusión en los términos, también advertimos que los propósitos que se enuncian le otorgan a la asignatura una misión difícil de cumplir y resultan demasiado ambiciosos ya que pretenden promover el desarrollo de estrategias de investigación científica para generar vías de acceso a la toma de decisiones sobre el desarrollo científico y tecnológico, además de propiciar el ambiente de aprendizaje social de la ciencia y la tecnología para evaluar los cambios de conducta

⁹⁴ Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores II...

que han ocurrido en la sociedad y organizar la información de acuerdo a la historicidad para formar un esquema de las estructuras sociales a través de la historia, sus valores y las aportaciones científicas y tecnológicas, con lo que se espera que no sea un curso de tipo tecnófilo ni tecnófobo.

Al parecer, la abundancia de información que existía sobre los temas en cuestión influyó para que los creadores del programa adoptaran una visión confusa de la materia y como consecuencia, seguramente los docentes y los alumnos que hicieron uso de este texto también desarrollaron una concepción equivocada del campo CTS y de la asignatura CTSyV.

En la presentación, se hace énfasis en que la intención de esta asignatura es que los estudiantes relacionen en un escenario los conocimientos precedentes de campos académicos que regularmente se encuentran separados. Así, se busca la interdisciplinariedad e integración del manejo de cuestiones relacionadas con el medio ambiente, los modelos socioeconómicos, la vida social y los patrones o convencionalismos sociales que han ayudado a formar los valores en distintas culturas, además de los alcances científico y tecnológico. Con el estudio de las relaciones entre ciencia, tecnología, sociedad y valores se espera contribuir “a la formación de individuos capaces de comprender fenómenos de naturaleza compleja, reflexionar sobre ellos, formar juicios de valor propio, y tener la capacidad de tomar decisiones”. A pesar de lo promisorio de estas intenciones, al final de nuestra revisión tendremos que volver a este punto para determinar si existen los elementos necesarios para el logro de las mismas.

Para ello, en la estrategia metodológica del programa se explica la manera de organizar las sesiones de clase para abordar los contenidos, donde se sugiere la integración de grupos de colaboradores con cinco integrantes, quienes elegirán a un cronista que debatirá las posturas del equipo, pero solamente lo podrá hacer por dos sesiones seguidas ya que posteriormente habrá que nombrar a un sucesor.

Conviene aclarar que al haber sido tan apresurada la reforma que dio pauta a la adopción de esta asignatura y ante la carencia de materiales, el texto en cuestión

fue utilizado también para impartir CTSyV III, de manera que durante el tercer semestre se impartía CTSyV II pero se presentaba como Historia Universal y para ello se utilizaban las unidades uno y dos; mientras que en quinto semestre se cursaba CTSyV III, en la que se abordaba la Historia de México, para lo cual se apoyaban en la tercera unidad del libro⁹⁵. Con esto nos damos cuenta que los planteamientos plasmados en el programa maestro de la asignatura, en el sentido de adoptar el enfoque multidisciplinario de CTS, quedaron anulados porque en la práctica se siguieron impartiendo los contenidos de la historia universal y de México de la forma tradicional.

Volviendo al texto, en éste se explicaba que la Unidad I, Modos de Producción, se abordaría mediante lectura comentada y exposición de temas, para lo cual cada equipo elaboraría cinco fichas de información con tres preguntas y sus respuestas, de los temas que ya se hubieran tratado, y las entregaría al docente en la siguiente sesión. Lo anterior con la finalidad de abrir un debate de conocimientos en el cual cada cronista tomará tres fichas y dirigirá las preguntas a los demás equipos para que den respuesta en un término máximo de un minuto. También se sugiere que el docente lleve el récord de aciertos, señale las respuestas incorrectas para que se corrijan y que en cada sesión se elaboren cinco nuevas fichas por equipo que se irán sumando a las anteriores. El objetivo de estas actividades y otras como los casos simulados, las líneas del tiempo y la elaboración de historietas y gacetas, es hacer más competitivos los conocimientos de los alumnos y fomentar el desarrollo de habilidades y destrezas educativas

En el apartado donde se explica la secuencia didáctica se informa que en el primer capítulo se pretende que se aborden los modos de producción desde el enfoque social y cultural y las aportaciones que se hicieron en esos períodos a la ciencia y la tecnología para lo cual se habrán de formar dos equipos que debatan sobre las condiciones tecnológicas que existían en los diferentes modos de producción. El objetivo general que se enuncia es que los alumnos se sensibilicen acerca de los

⁹⁵ Esta información fue deducida a partir de algunas encuestas realizadas con profesores que impartieron la materia en cuestión en un plantel del CECyTEM y de la revisión de varias actas de reuniones de academia de la misma institución y también de academias estatales.

beneficios que el desarrollo científico y tecnológico ha generado en la actualidad y la manera en que ha impactado en las estructuras económicas, políticas y sociales y los valores que han surgido de ellos. Aquí apreciamos que se muestra un planteamiento opuesto no solamente a la concepción crítica con la que surgió el campo CTS, sino a los propósitos de la asignatura CTSyV.

Lamentablemente, nos inclinamos a pensar que ni la confusión que se evidencia en las páginas donde se intentan explicar los propósitos del programa, ni los planteamientos contradictorios que se expresan sobre la asignatura fueron advertidos por los docentes debido, entre otras cosas, a que tenían acceso a una escasa información sobre el tema CTS y cuando llegaron a sus manos los pocos materiales con los que se podrían auxiliar para impartir la asignatura en mención seguramente se preocuparon más por hacer uso de ellos y obtener el mayor beneficio posible que por revisarlos detenidamente y señalar sus carencias.

El contenido de este capítulo de despliega en aproximadamente veinte páginas del libro, en las cuales se desarrollan los temas enunciados como: Comunidad Primitiva, Sociedad Esclavista, Sociedad Feudal, Sociedad Capitalista, Sociedad Socialista y Sociedad Global, cada uno de los cuales se divide en varios subtemas sobre aspectos que se consideraron importantes destacar de estos periodos y que veremos más adelante.

Sobre el contenido hay que decir que, así como algunos títulos resultan un poco desconcertantes, también los subtemas se enuncian y desarrollan de una manera que llama a confusión. Así, desde que se empiezan a revisar las primeras páginas del libro saltan a la vista innumerables inconsistencias, carencias, omisiones, errores de redacción y faltas de ortografía. Simplemente, al revisar el índice, que es una de las primeras partes a las que nos remitimos al tomar un libro, se puede apreciar la falta de organización de los temas y subtemas:

1. Comunidad Primitiva
 - 1.1. Superestructura de la Comunidad Primitiva
 - 1.2. Estructura Social
 - 1.3. Instituciones Sociales de la Comunidad Primitiva

- 1.3.1. Matriarcado
- 1.3.2. Patriarcado
- 1.3.3. La poliginia
- 1.4. Sociedad Esclavista
- 1.5. La Esclavitud
- 1.6. La Sociedad Feudal
 - 1.6.1. Feudalismo
 - 1.6.2. La Sociedad feudal
 - 1.6.3. Los señores feudales
 - 1.6.4. El Vasallaje
 - 1.6.5. Los siervos
 - 1.6.6. Viviendas y algunas costumbres de la época
 - 1.6.7. El matrimonio
 - 1.6.8. Innovaciones técnicas
 - 1.6.9. Papel del Feudalismo en el Desarrollo Político
 - 1.6.10. Fin del feudalismo
- 1.7. Sociedad Capitalista
 - 1.7.1. Capitalismo
 - 1.7.2. Orígenes
 - 1.7.3. Características del Capitalismo
 - 1.7.4. El Capitalismo en el Siglo XX
- 1.8. Sociedad Socialista
 - 1.8.1. Marco Comparativo del Socialismo y el Capitalismo
- 1.9. Sociedad Global
 - 1.9.1. Producto Social Global
 - 1.9.2. Globalización
 - 1.9.3. Los riesgos de la globalización
 - 1.9.4. Repercusiones de la globalización

Como se puede apreciar, además de la falta de organización existe un notorio desequilibrio en la importancia que se les otorga a los temas, ya que mientras la comunidad primitiva y el feudalismo son ampliamente abordados, los últimos temas presentan una menor extensión y de éstos destaca el socialismo por ser mínimamente desarrollado.

No solamente observamos que algunos de los subtemas presentan un tratamiento exageradamente precario y no brindan ni una noción básica de los conceptos que se tratan, sino que existen algunos otros cuya información se repite en diferentes párrafos de manera muy similar, resultando bastante tediosa su lectura.

Además, está el caso de la información que más que insuficiente, favorece una concepción equivocada de los conceptos, hecho o temas que se pretende elucidar, como en los ejemplos siguientes:

“1.4 Sociedad esclavista

Modo esclavista de producción fue el modo de producción basado en la explotación que aparece en la historia; surge por descomposición del régimen de la comunidad primitiva”.⁹⁶

“1.8 Sociedad socialista

Modo de producción de artículos no para el propio consumo, sino para el cambio en el mercado por medio de la compra- venta de mercancías. Es condición de la producción mercantil la división social del trabajo y la existencia de productores dueños de los medios de producción. La producción y el cambio de las mercancías se regulan en consonancia con la ley económica llamada ley del valor”.⁹⁷

Igualmente encontramos algunas páginas en las que se presenta un título determinado pero cuyo contenido no llega a justificarlo, con lo que se da la impresión de que no existe relación entre uno y otro:

“1.6.9 Papel del Feudalismo en el Desarrollo Político

La figura jurídica del feudo estaba contenida en el derecho consuetudinario de Europa occidental y en aspectos feudales como la tutela y el matrimonio, la

⁹⁶ Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores II... p. 21.

⁹⁷ Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores II... p. 30.

revertibilidad (volver a tomar las tierras) y la confiscación, que continuaron en vigor después de que la prestación militar hubiera desaparecido.

En Inglaterra las posesiones feudales fueron abolidas por ley en 1660, pero se prolongaron en algunas zonas de Europa hasta que el derecho consuetudinario fue sustituido por el Derecho romano, proceso concluido por Napoleón a principios del siglo XIX”.⁹⁸

En otros casos es evidente que la información fue extraída de manera textual de ciertos materiales, pero sin que se citen las fuentes:

“En la U.R.S.S... La producción mercantil agrícola forma una parte de la producción global realizada fuera de la empresa. Se incluyen en ella, en los diversos tipos de hacienda, los siguientes elementos: en los sovjoses, la producción entregada al Estado y también la vendida a los propios trabajadores y empleados; en los koljoses, la producción vendida al Estado a tenor de los cupos fijados, la devolución de los préstamos en especie, la producción vendida en el mercado koljosiano y a los koljosianos y también mediante el comercio a comisión; en las economías auxiliares de los koljosianos, de los obreros y de los empleados, así como en las haciendas individuales, la producción que se vende al Estado, a las cooperativas o en el mercado koljosiano”.⁹⁹

Más grave es el caso de la información que, además de evidenciar que son líneas extraídas de otras fuentes, podemos advertir que pertenecen a manuales de propaganda ideológica que años atrás fueron muy populares al interior de algunos sectores políticos e intelectuales:

“La producción mercantil, bajo el socialismo, sirve con éxito al sistema socialista de economía en todas las etapas de su desarrollo, incluida también la fase actual, el periodo de la edificación de la sociedad comunista en todos los frentes. La producción

⁹⁸ Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores II... p. 26.

⁹⁹ Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores II... p. 31.

mercantil desaparecerá en la fase superior del comunismo después de haberla utilizado plenamente en la fase del socialismo”.¹⁰⁰

“Hoy en día, las cosas han cambiado, y mucho para beneficio del capitalismo y satisfacción de sus beneficiarios. Pues los horrores perpetrados en los países “socialistas”, así como los compromisos, las traiciones y la corrupción de nuestros gobiernos y partidos “socialistas” se encargaron eficazmente de eso”¹⁰¹.

Por supuesto que la objetividad y la imparcialidad en los libros que sirven como textos básicos en las escuelas es algo debatible y en todo caso difícil de conseguir, pero en este texto en particular se adoptaron como propias algunas concepciones de ciertos grupos de tendencia socialista que, sin embargo, mantenían una postura contraria a la del gobierno soviético, como queda de manifiesto en párrafos como:

“A pesar de ello, porque somos los herederos de una larga tradición de socialistas, adictos a la causa socialista y valientes (muchos de ellos pagaron con su vida su oposición al gobierno ruso ‘socialista’ y a sus acólitos), pero también, porque cambiar de nombre, adaptar el vocabulario cada vez que los adversarios del socialismo y la propaganda oficial se ensañan en desvirtuarlo, es capitular y exponer cada nuevo término escogido por los socialistas a nuevos intentos de denigración, quedamos apegados al uso del término *socialismo*, aunque otras palabras y expresiones son igual de válidas: *comunismo, democracia social, república social etc.*”¹⁰²

Sobre las páginas de las que extrajimos los párrafos anteriores que se refieren al socialismo cabe recalcar que, al parecer, en su totalidad fueron tomados de documentos usados por algún grupo o partido de tendencia socialista y muy probablemente se localizaron por medio de internet. Al respecto creemos que es lamentable no solamente que al integrar esa información en el libro de CTSyV no se citaran las fuentes, sino que no se haya revisado con el cuidado pertinente para

¹⁰⁰ Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores II... p. 31.

¹⁰¹ Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores II... p. 33.

¹⁰² Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores II... p. 33.

que el docente pudiera usar el material de la manera más adecuada y brindar la orientación necesaria para que a los alumnos les resultara útil.

Nuestra crítica, por supuesto, no es para quienes militaron en las filas socialistas y comunistas o hayan sido adeptos al régimen de la otrora Unión Soviética, pero dudamos que alguna de las personas que participaron en la elaboración de este libro haya estado en cualquiera de esos casos y de ser así tampoco sería pertinente hacer patentes sus simpatías políticas en un texto escolar.

Páginas adelante inicia el segundo capítulo con las sugerencias sobre la secuencia didáctica, en las cuales se aconseja nuevamente la integración de equipos para trabajar de la misma forma que ya se había explicado, pero ahora también con la finalidad de elaborar líneas del tiempo, a medida que se vayan agotando los temas. Asimismo, se sugieren algunas técnicas para el manejo y análisis de la información, debido a que se considera que la amplitud de la unidad así lo amerita, como los corrillos, el panel, el debate y la exposición.

La Unidad 2 lleva por título Historia Universal y en aproximadamente treinta páginas del libro de desarrolla la Época Antigua, la Edad Media, la Edad Moderna y la Edad Contemporánea, de tal forma que se suceden temas como la Prehistoria, los periodos de la Edad Media, algunos aspectos sociales, económicos e intelectuales de la Edad Moderna y los sucesos históricos de la época Contemporánea desde la Revolución Industrial hasta el conflicto árabe- israelí, pasando por la independencia de América Latina, las dos guerras mundiales, los regímenes totalitarios, la Guerra Fría, la Revolución Cubana y la Revolución Sandinista, entre otros.

Como es de esperar por la extensión, no de la unidad en sí sino por el periodo de tiempo que abarca y los sucesos a los que se refiere, la información que se presenta en este capítulo resulta excesivamente comprimida y en muchas ocasiones aparece como superficial, incompleta y hasta confusa. Uno de los aspectos más sobresalientes es la omisión total que se hace de las civilizaciones antiguas, debido a que el título induce a pensar que habría alguna referencia a éstas; no obstante, el

contenido del apartado sobre la Historia Antigua se refiere exclusivamente a la Prehistoria y de ésta ocurre un salto abrupto hasta la Edad Media.

Las confusiones a las que da lugar la información que se presenta en este capítulo las podemos apreciar en un párrafo que se refiere a los inicios de la Edad Media:

“Ningún evento concreto determina el fin de la antigüedad y el inicio de la edad media: ni el saqueo de Roma por los godos dirigidos por Alarico I en el 410, ni el derrocamiento de Rómulo (último emperador romano de Occidente) fueron sucesos que sus contemporáneos consideraran iniciadores de una nueva época”.¹⁰³

Las faltas de ortografía y errores de redacción a los que aludíamos líneas atrás son notorias particularmente en este capítulo, en el cual encontramos fechas mal escritas debido a números que se repiten o palabras que se juntan o se sustituyen por otras de forma errónea. Si al momento de escribir, mayormente cuando se hace uso de la computadora cuya función de autocorrección en muchas ocasiones más que corregir lo que hace es cambiar palabras, cometemos algunos errores, éstos pueden ser rectificados en el momento de revisar el material, tarea que reviste mayor importancia cuando de un texto para la publicación se trata. Sin embargo, en este caso cuando se habla, por ejemplo, de la Revolución Sandinista el texto se refiere a Anastasio Samuza (*sic*), a la familia Samoza (*sic*),¹⁰⁴ sin que en ningún momento se mencione el apellido real.

Los errores del texto alcanzan dimensiones insólitas cuando se asevera que, hasta ese momento, Violeta Barrios continuaba en la presidencia de Nicaragua¹⁰⁵, cuando el texto en mención, aunque no tiene fecha de edición, debió publicarse en el año 2004 o poco después.

El tercer capítulo, que es el que contiene mayor cantidad de información, corresponde a la Unidad 3 y lleva por título Historia de México. En él, a lo largo de cuarenta páginas presenta las etapas de la historia de nuestro país desde la época

¹⁰³ Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores II... p. 46.

¹⁰⁴ Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores II... p. 69.

¹⁰⁵ Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores II...p. 69.

prehispánica hasta el triunfo de Carranza, revisando algunos rasgos del México colonial, las causas y el desarrollo de la lucha por la independencia, la reforma, la época porfirista y la Revolución Mexicana.

En esta última unidad se sugiere que se siga trabajando en equipos para realizar un estudio comparativo con otras culturas y definir cómo se han modificado nuestros patrones de identidad, para ello se recomienda la consulta de la línea del tiempo que se haya construido en el desarrollo de las clases anteriores, además de la realización de dramatizaciones de los hechos históricos, debates y mesas redondas.

Importante es destacar que el objetivo general de esta unidad es “fortalecer los valores cívicos, por lo que será necesario que la interpretación de nuestro pasado histórico sea en apego a recategorizar la importancia de la civilidad como valor social”.¹⁰⁶ Seguramente debido a ese propósito es que en este capítulo abundan las referencias a ciertos personajes que se consideran héroes representativos de nuestra historia como Moctezuma Xocoyotzin, Miguel Hidalgo, Benito Juárez, Francisco I. Madero, Emiliano Zapata, Francisco Villa y Venustiano Carranza.

El capítulo en cuestión proporciona una gran cantidad de información, en algunos casos, excesivamente detallada y en otros, muy sintetizada, sobre las culturas mesoamericanas y sus rasgos particulares; aborda el México colonial mezclando párrafos de crónicas antiguas con datos sobre el virreinato y con información que corresponde al México precolombino. Por lo anterior, la unidad resulta sumamente confusa y desproporcionada ya que los temas relativos al México prehispánico y la época colonial comprenden la mayor parte de las páginas, mientras que del periodo desde la guerra de independencia hasta la revolución se ofrece una apretada síntesis que salta de un hecho a otro para luego regresar a acontecimientos anteriores, en los cuales muchas de las veces se pierde la relación entre ellos.

Esta falta de relación entre los párrafos abunda en todo el capítulo, además de que en algunos temas la información que se presenta es muy esquemática y parcial,

¹⁰⁶ Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores II... p. 74.

proporcionando definiciones y datos muy precarios sobre algunos hechos y etapas de la historia de México. Por si lo anterior fuera poco, el libro termina con el triunfo de Carranza, pero en el último tema se refiere a la sociedad mexicana en 1900 y volviendo a hablar de Madero y de las circunstancias que se reunieron para dar origen al levantamiento armado, cierra su contenido.

En las unidades uno y tres, al finalizar cada tema, se proponen algunas actividades complementarias, aunque la referencia a ellas se hace de forma general y salvo el contenido del cual tratarán, no se indica cómo ni para qué se plantea realizar esas actividades. Igualmente aparece una línea del tiempo que consiste únicamente en una relación de fechas y hechos relevantes de los orígenes del hombre en América, la época prehispánica y colonial, el México independiente, el Porfiriato, la Revolución y la época contemporánea.

Por otra parte, los anexos contienen un apartado sobre técnicas de estudio para la historia y las ciencias sociales donde se explica la forma de llevarlas a cabo; también hay una cronología de inventos científicos y tecnológicos durante la Prehistoria, la Edad Antigua, la Edad Media, la Edad Moderna y Contemporánea y un listado de fuentes bibliográficas.

Es preciso señalar, sin embargo, que las fuentes que aparecen en la bibliografía son, en su mayoría, páginas de internet y apenas se mencionan tres libros de historia, entre los que figuran textos de quinto y sexto grado de primaria y algunos de secundaria. Respecto a las referencias electrónicas, éstas remiten a sitios como elbalero.gob.mx y mitareanet.com, que son páginas que contienen información muy básica sobre los hechos a los que se refieren y que son más adecuados para niños de primaria o secundaria pero no para estudiantes de bachillerato. Esto, amén de que corroboramos que varios párrafos de esas páginas fueron extraídos textualmente para incluirlos en el libro de CTSyV II, lo que evidencia no sólo falta de cuidado, además de las implicaciones de carácter ético, de parte de los responsables de la elaboración, que, por otro lado, intuimos que son las mismas personas que figuran como encargados de la revisión de contenidos.

Aquí creemos necesario decir que, de los dos libros analizados, nos parece que el texto correspondiente a CTSyV I, a excepción de la primera unidad, está elaborado con mayor apego a los lineamientos, tanto del programa maestro como de la reforma, ya que contiene varias secuencias didácticas con actividades centradas en el aprendizaje, que se ajustan a las características que éstas deben reunir. Por su parte, el texto de CTSyV II, a pesar de que así lo indica, no presenta ninguna secuencia didáctica ni actividades diseñadas para el aprendizaje del alumno, por lo tanto, no se apega ni al programa de la materia ni a los planteamientos de la reforma, lo que contiene es un cúmulo de información sobre las etapas de la historia de México y del mundo, sobre algunas técnicas grupales y otros recursos ya mencionados, todo ello con los descuidos y errores que ya señalamos.

Por otro lado, merece la pena detenernos un poco en las imágenes que se utilizaron para ilustrar el texto en cuestión, debido a que en la actualidad los jóvenes que cursan el bachillerato están expuestos a una gran cantidad de información visual a través de múltiples medios de comunicación, por lo que su uso en los libros que se manejan en las escuelas para la enseñanza de asignaturas con contenido histórico, como es el caso de CTSyV, resulta imprescindible.

Antes que nada, es necesario hacer notar que ninguna de las imágenes del libro CTSyV II cuenta con un pie que explique su relación con la información que proporciona el texto o que, por lo menos, brinde algún dato sobre lo que se presenta en la imagen, únicamente en algunos casos se ofrece un título que sirve para identificar la ilustración y establecer la relación con el tema que se está tratando.

Debemos señalar también que la totalidad de las imágenes son en blanco y negro, circunstancia que resta calidad y nitidez a la misma; si bien podemos comprender que haya sido considerablemente difícil presentar imágenes a color debido a los costos que esto representaría, el hecho de que muchas de ellas no tienen siquiera la claridad y definición suficiente para que se distinga lo que se pretende mostrar es más difícil de disculpar.

En cuanto a los temas que abordan las imágenes, en el caso del primer capítulo encontramos un par de ellas que se refieren al hombre prehistórico, una más que muestra a hombres en situación de esclavitud, pero al parecer de una época más o menos reciente, y algunas otras que se refieren a la Edad Media, pero consideramos que todas ellas muestran aspectos sumamente parciales de la vida durante la época a la que hacen referencia.

El segundo capítulo, que es el que mayor cantidad de imágenes contiene, también ofrece ilustraciones acerca de los primeros hombres; algunas de ellas relativas al Renacimiento, la Revolución Francesa y la Revolución Industrial pero tampoco en estos casos se ofrece ningún tipo de explicación que aclare qué es lo que representan.

Finalmente, el tercer capítulo proporciona imágenes de sitios prehispánicos, detalles de edificios, piezas de cerámica y códigos de diversas culturas mesoamericanas, algunas de las cuales tienen por lo menos un pie que indica a qué cultura pertenece, pero otras carecen de esta referencia y en varias de ellas tampoco se percibe claramente el contenido.

Sabemos que el uso de las imágenes conlleva cierta dificultad ya que deben ser tratadas con cuidado pues si bien pueden ofrecer testimonio de algunos aspectos de la realidad social que los textos dejan de lado, también pueden en muchos casos, distorsionar esa realidad.¹⁰⁷

En el caso de las imágenes usadas en el texto de CTSyV encontramos que no se atendió de ninguna manera el cuidado que se debe prestar a la selección de las mismas en la elaboración de un texto que será usado en el aula ya que su testimonio sobre el pasado puede servir para complementar y corroborar el de los documentos escritos¹⁰⁸.

¹⁰⁷ Burke, Peter, *Visto y no visto, El uso de la imagen como documento histórico*, Editorial Crítica, España, 2001, p. 37.

¹⁰⁸ Burke, Peter, *Visto y no visto, El uso de la imagen como documento histórico...* p. 235.

El proceso de evolución de los libros de texto que ha ocurrido en la enseñanza de la historia a partir de las reformas educativas y la adopción del enfoque por competencias, aunado, por supuesto, a los intereses editoriales de aprovechar un mercado nuevo que ha ido surgiendo a la par de aquellas, se observa en las instituciones de educación media superior tecnológica. En el tema que nos ocupa, lo anterior propició la aparición de una gran variedad de libros nuevos, principalmente de materias de formación básica como CTSyV.

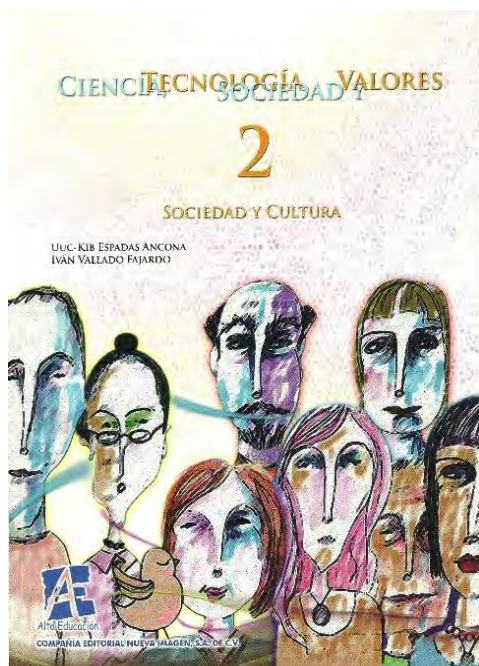
Así, poco a poco fueron abriéndose espacio en las aulas de los CECyTE's, y también de otros planteles de educación media superior tecnológica, diversas series de libros diseñados con apego a la reforma académica y el desarrollo de competencias, circunstancia ésta que se convirtió en la principal argucia comercial.

Los libros que fueron usados en varios planteles CECyTE's de algunos estados de la república para impartir la materia CTSyV, a instancias de las autoridades educativas pero también con el consentimiento de las academias, es una serie de tres libros publicados por Editorial Nueva Imagen que llevan por título: Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores 1, Desarrollo Sustentable; Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores 2, Sociedad y Cultura y Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores 3, Historicidad.¹⁰⁹ Como puede observarse, los títulos de los textos recogen los conceptos fundamentales que se trabajan en cada semestre de la materia.

Cada uno de estos libros fueron elaborados por autores distintos¹¹⁰ y salvo algunas diferencias mínimas en la presentación o introducción, todos tienen la misma estructura y organización de los contenidos. Enseguida presentamos las portadas de los dos textos que abordan contenidos relacionados con temas de carácter histórico:

¹⁰⁹ Esto, de acuerdo con la información contenida en algunas de las actas de reuniones de academia estatal de CECyTEM.

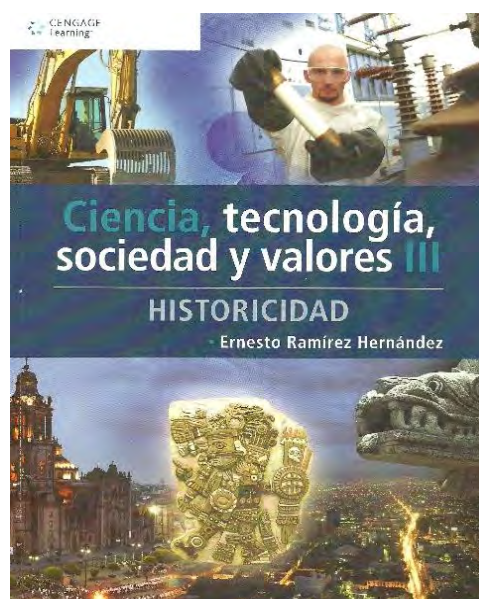
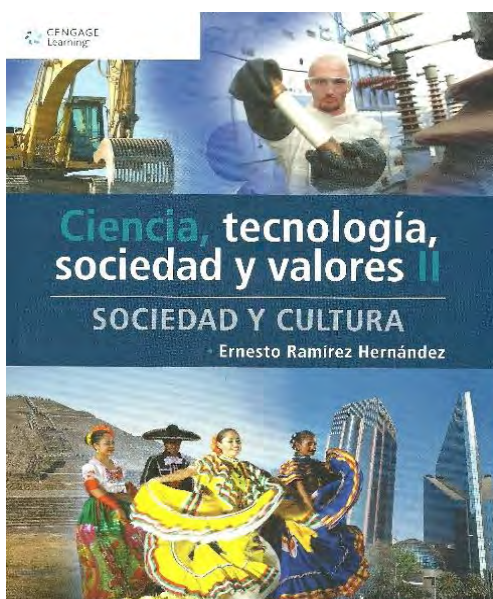
¹¹⁰ El primer texto es autoría de Marco Antonio Young Medina, Ana Luisa Gallardo Loredo y otros; el segundo fue elaborado por Uuc- Kib Espadas Ancona e Iván Vallado Fajardo y el tercero por Mirna Alicia Benítez Juárez, Mayabel Ranero Castro y Yolanda Francisca González Molohua.



Estos libros están organizados por bloques, cinco o seis en cada uno, que corresponden a algunas de las temáticas que recomienda el programa de la asignatura. Cada uno de estos bloques tiene una introducción y una breve explicación de qué y cómo aprenderá el alumno y para qué le será útil ese conocimiento, enseguida se presenta un mapa conceptual del tema que se tratará y posteriormente se encuentra una evaluación diagnóstica, el texto que corresponde al desarrollo del tema y varias actividades y ejercicios con los cuales se espera que el alumno construya el conocimiento. Al finalizar cada bloque se muestra una autoevaluación, una coevaluación, una guía de observación, una lista de cotejo y una rúbrica, instrumentos con los cuales se habrán de evaluar todas las actividades que el alumno realizó en el transcurso de cada bloque.

Además, es importante mencionar que estos textos adoptan toda la justificación de la Reforma Integral a la Educación Media Superior y la usan como presentación en cada uno de ellos, además de que incorporan los lineamientos de la reforma en el sentido de que en cada una de las actividades y ejercicios que se proponen se señala qué tipo de competencia desarrollará el alumno.

Los anteriores no son los únicos libros que existen en el mercado editorial ya que hemos encontrado por lo menos una serie más que también consta de tres libros: CTSyV I, II y III, que tienen una organización un poco distinta y son autoría de una sola persona,¹¹¹ cuyas portadas mostramos a continuación:



Estos libros están compuestos de varias secuencias didácticas que se ajustan a las temáticas propuestas por el programa de CTSyV. En cada secuencia didáctica hay varias actividades tanto de apertura como de desarrollo y cierre y dos propuestas para que el alumno realice una autoevaluación. Estos textos, al igual que los anteriormente mencionados utilizan toda la información relativa a la reforma en este nivel educativo y los objetivos del programa CTSyV, así como los conceptos principales y subsidiarios, las categorías, los contenidos y las competencias que debe lograr el docente y el alumno, para incorporarla en sus páginas.

Cabe mencionar que estos textos son publicados por Cengage Learning, editorial que tiene presencia en varios países de Latinoamérica y del mundo con

¹¹¹ En este caso el autor de los tres textos es Ernesto Ramírez Hernández.

publicaciones de diversas áreas, que se especializa en la elaboración de materiales de apoyo tanto para los maestros como para los alumnos y en su mayoría, son libros que atienden las especificaciones de las reformas educativas realizadas en los distintos niveles educativos de cada país.

En el caso de los textos anteriormente mencionados encontramos en sus páginas muchas imágenes relacionadas con los temas que se abordan, así como cuestionarios y otros ejercicios para que sean resueltos por los alumnos, como mapas conceptuales, cuadros comparativos, evaluaciones diagnósticas y formatos para realizar coevaluaciones entre los estudiantes. Es decir, contienen una gran variedad de actividades de aprendizaje acordes con los programas de la materia en cuestión y con los objetivos de la reforma, así mismo diríamos que están actualizados de acuerdo con los temas que forman parte de la dinámica que viven las sociedades actuales. Sin embargo, su elaboración parece ajustarse al mismo mecanismo que desde hace muchos años produjo la aparición de libros que le dan al maestro, de manera detallada y mecánica, fórmulas que le evitan la molestia del estudio y le permiten cubrir aparentemente las tareas que deben realizar, situación que ha sido criticada, entre otras cosas, por ser una moda proveniente de los Estados Unidos.¹¹²

Las críticas a la elaboración de estos libros, que primero fueron usados en la educación básica y que ahora se han extendido a la educación media superior, son diversas y entre ellas se encuentra el hecho de que los textos en cuestión son diseñados por personas que generalmente se consideran expertos teóricos en desarrollar este tipo de materiales, pero en cuanto a la práctica en el aula son totalmente neófitos.

También hay quienes señalan que más que impulsar cambios para mejorar el proceso de aprendizaje, los libros de texto o manuales escolares comunican e imponen un saber, frenando las innovaciones que pueden promover la autonomía

¹¹² Lombardo Toledano, Vicente, "Primera ojeada al desastre de la educación nacional", en *Obra histórico-cronológica*, Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano, T. V, Vol. 26, p. 317.

pedagógica del docente, sus propias investigaciones y el trabajo colectivo en los centros escolares.¹¹³

Y existen señalamientos todavía más duros contra este tipo de libros, a los que consideran una degenerada infraespecie que suele venir ya urdida, ensalivada y masticada, especialmente si se trata de libros de historia, que resultan inviables e inútiles al tratar de ofrecer totalidades incluso cuando se refieren a una noción general del propio país.¹¹⁴

¹¹³ Cantarero, Joan, E., “Los libros de texto de primaria: ¿motor del cambio o freno a la innovación?”, consultado en...

¹¹⁴ Sánchez Ferlosio, Rafael, “Monografías iniciáticas” (sobre la historia de la enseñanza media)”, en *La hija de la guerra y la madre de la patria*, Destino, España, 2002, p. 48.

EPÍLOGO Y CONCLUSIONES

Los docentes y la Reforma Integral a la Educación Media Superior

En los documentos oficiales relativos a la RIEMS que la SEP ha publicado, se refieren a los docentes como los actores principales de la reforma, considerando su papel como mediadores en el proceso de desarrollo de competencias que el estudiante, teóricamente, deberá seguir dentro de la nueva concepción de la educación. Sin embargo, creemos que los docentes de educación media superior no han asumido el papel de actores centrales, ni mucho menos de líderes, en la aplicación de la RIEMS y esto se debe a varias causas.

Por un lado, debemos mencionar que, debido a que la implementación de toda reforma educativa implica el enfrentamiento de la cultura de quienes la diseñan y la de quienes la deben aplicar, estos cambios generan conflictos entre los maestros, puesto que, además de que son vistos como imposiciones externas, generalmente no coinciden con las concepciones que tienen los docentes sobre la enseñanza.¹ Así, se genera resistencia y oposición de los maestros a los cambios que plantean las reformas educativas y más que eso, los docentes también pueden ser omisos o rechazar abiertamente las reformas y negarse a aplicarlas.

Cuando las reformas son difundidas a través de documentos que no brindan prescripciones que orienten a los docentes sobre las prácticas se provoca que éstos hagan una interpretación y apropiación de la reforma únicamente en el discurso, pero no en la puesta en práctica de los cambios.²

Generalmente las disposiciones que proceden de la SEP no toman en cuenta las voces de los maestros ni sus preocupaciones, lo cual impide el diálogo y el entendimiento mutuo y en estas condiciones las reformas educativas pueden crear

¹ López Bonilla, Guadalupe y Tinajero Villavicencio, Guadalupe, Opiniones de los docentes de bachillerato sobre la reforma...
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1025-F.pdf

² López Bonilla, Guadalupe y Tinajero Villavicencio, Guadalupe, Opiniones de los docentes de bachillerato sobre la reforma...

confusión y relativismo en los docentes, como ha ocurrido en el caso de la aplicación de la reforma constructivista en la formación docente, en la que la urgencia por implementar la reforma de manera rápida y generalizada, provocó una aplicación solamente superficial de la misma.³

Es probable que esta manera de proceder de la SEP en relación con la aplicación de las reformas educativas y las consecuencias que ha provocado en el caso de la formación docente, se hayan repetido en la puesta en marcha de otras reformas. Específicamente sabemos, aunque aún no existen muchos trabajos al respecto, que los docentes de educación media superior comparten con sus colegas de otros niveles educativos varios aspectos de la problemática derivada de la aplicación de las reformas constructivistas que se han impulsado en México durante las últimas décadas.

Los aspectos de las reformas educativas que más preocupan a los docentes, de acuerdo con una encuesta realizada a maestros del bachillerato tecnológico sobre la reforma de 2004, son la ambigüedad sobre sus nuevas tareas, el número y frecuencia de los cambios y la incertidumbre de poder cubrir las demandas que se les imponen, a lo cual hay que agregar que los programas de capacitación muchas veces no ofrecen oportunidades reales para que los docentes apliquen los cambios esperados.⁴

Los resultados de esta encuesta indican que los docentes consideran el modelo de autoaprendizaje como una gran fortaleza de la reforma, sin embargo, también expresan que solamente algunos estudiantes logran aprender por sí mismos; así, los profesores no cuestionan la pertinencia del modelo constructivista pero opinan que los cambios no se realizaron de forma adecuada por la falta de planeación, la

³ Tatto, María Teresa, Para una mejor formación de maestros en el México rural: retos y tensiones de la reforma constructivista, Revista Mexicana de Investigación Educativa, Enero- junio 1999, Vol. 4, No. 7, consultado en www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00262&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v04/n007/pdf/rmie/v04n075cC00n04es.pdf el 24 de agosto de 2017.

⁴ López Bonilla, Guadalupe y Tinajero Villavicencio, Guadalupe, Opiniones de los docentes de bachillerato sobre la reforma...

ausencia de participación de los docentes en las fases de la reforma, la premura de los cambios, la falta de información, materiales didácticos y capacitación.⁵

En esta reforma fue evidente la urgencia que tenían las autoridades educativas por aplicarla, generando con ello un ambiente de desinformación, desorientación e incertidumbre entre los docentes y obstaculizando que éstos pudieran conocerla ampliamente para aplicarla. Con lo anterior se favoreció el rechazo de los docentes a la reforma por considerarla una imposición mal planeada, lo que llevó a muchos de ellos a realizar una aplicación superficial de la misma.

La encuesta también muestra que los profesores ven como una gran debilidad de la reforma el proceso mismo de instrumentación debido a que “la consideran una imposición asistemática, con una pobre planeación reflejada en los cambios constantes sobre la marcha, la falta de material adecuado, la eliminación de materias, la falta de objetivos claros y la consecuente incertidumbre, y, sobre todo, la falta de tiempo e información para conocer los cambios, analizarlos y comprenderlos”.⁶

La formación constructivista puede ayudar a que los maestros desarrollen un concepto del aprendizaje con bases teóricas si le encuentran sentido en la práctica, pero esto es muy difícil de lograr cuando los docentes deben actuar bajo la presión del cambio y no cuentan con apoyo suficiente para resolver problemas centrales como entender cómo es y cómo funciona en la práctica el enfoque constructivista.⁷ Lo anterior ha provocado muchos problemas, no solamente en los cursos con los que se ha tratado de formar a los docentes dentro del enfoque constructivista, sino también en los pocos cursos que se han ofrecido para capacitar a los maestros de educación media superior en el contexto de la reforma de 2004 y de 2008.

⁵ López Bonilla, Guadalupe y Tinajero Villavicencio, Guadalupe, Opiniones de los docentes de bachillerato sobre la reforma...

⁶ López Bonilla, Guadalupe y Tinajero Villavicencio, Guadalupe, Opiniones de los docentes de bachillerato sobre la reforma...

⁷ Tatto, María Teresa, Para una mejor formación de maestros en el México rural: retos y tensiones de la reforma constructivista...

Por todo lo anterior, los docentes han expresado su necesidad de tener mayor capacitación, especialmente relacionada con la forma de evaluar y aplicar el modelo constructivista y con la elaboración de secuencias didácticas, además de que también demandan mayores recursos, menor cantidad de alumnos en los grupos y más trabajo en equipo.⁸

Ya mencionamos que los resultados arrojados por el estudio en cuestión se refieren a la percepción de los profesores sobre la reforma al bachillerato tecnológico, sin embargo, y aunque no podemos generalizar estas secuelas, sí creemos que pueden ser ilustrativas en el sentido de que algunas de esas concepciones seguramente son compartidas por otros docentes de educación media superior, toda vez que hemos observado que varias de las carencias que presentó la reforma de 2004 y que han sido señaladas y criticadas por los docentes a través de medios como la encuesta mencionada pero también en espacios informales, fueron replicadas en la aplicación de la RIEMS.

Como ejemplo tenemos un estudio de evaluación que realizó en 2006 la SEP y la DGETI que indica que los docentes desconocen los planteamientos generales de la propuesta curricular y se sienten imposibilitados para trabajar los contenidos y creen que esta situación es una consecuencia de la falta de responsabilidad de las autoridades ya que no proporcionaron los materiales necesarios en forma y oportunamente.⁹

Al respecto debemos señalar que en las reformas recientes se advierten esfuerzos cada vez más frecuentes de ajustar la enseñanza y el aprendizaje a las particularidades individuales de los alumnos, tarea difícil, si no imposible, de conseguir debido a las condiciones reales en que se trabaja en las escuelas,¹⁰ circunstancia que, al parecer, está muy alejada de las concepciones que tienen

⁸ López Bonilla, Guadalupe y Tinajero Villavicencio, Guadalupe, Opiniones de los docentes de bachillerato sobre la reforma...

⁹ López Bonilla, Guadalupe y Tinajero Villavicencio, Guadalupe, Los docentes ante la reforma del Bachillerato, Revista Mexicana de Investigación Educativa, Octubre- diciembre 2009, Vol. 14, No. 43, p. 1212...

¹⁰ López Bonilla, Guadalupe y Tinajero Villavicencio, Guadalupe, Los docentes ante la reforma del Bachillerato, Revista Mexicana de Investigación Educativa, Octubre- diciembre 2009, Vol. 14, No. 43, p. 1195, consultado en www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n43/v14n43a9.pdf, el 24 de agosto de 2017.

sobre la educación los especialistas que actualmente se encargan del diseño de las reformas.

También hay que mencionar que entre las políticas dirigidas a cambiar algunos aspectos de los sistemas educativos sobresalen aquellas que están relacionadas con la expansión y crecimiento de la matrícula, cuya pertinencia estará justificada por el hecho de que con ellas una mayor cantidad de niños y jóvenes ingresarán a las escuelas, lo cual se puede constatar en las acciones emprendidas para el nivel medio superior recientemente.¹¹

Sabemos que las razones que se han utilizado para implementar reformas son, entre otras: la separación de la escuela y su entorno, la necesidad de ajustar la educación a los cambios de la economía, mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y la difusión de nuevos modelos pedagógicos, además de que también las comparaciones de las evaluaciones entre los países inducen reformas en los sistemas educativos.¹² Como hemos podido ver en las diferentes partes de este trabajo, todas las razones anteriores han estado presentes en los discursos con los que se justifican las reformas impulsadas en la educación media superior durante las últimas décadas.

Sin embargo, una reforma que trata de impulsar la participación activa del estudiante en el proceso de construir el conocimiento tiene que proporcionar a los profesores todos los materiales y recursos necesarios y adecuados para llevar a cabo los cambios que pretende.¹³ De acuerdo a los documentos que hemos revisado para este trabajo y los materiales que se han elaborado para ser utilizados por los docentes, en la aplicación de la RIEMS, las autoridades educativas no han cumplido con esta condición fundamental.

¹¹ López Bonilla, Guadalupe y Tinajero Villavicencio, Guadalupe, Los docentes ante la reforma del Bachillerato, Revista Mexicana de Investigación Educativa, Octubre- diciembre 2009, Vol. 14, No. 43, p. 1198...

¹² López Bonilla, Guadalupe y Tinajero Villavicencio, Guadalupe, Los docentes ante la reforma del Bachillerato, Revista Mexicana de Investigación Educativa, Octubre- diciembre 2009, Vol. 14, No. 43, p. 1198...

¹³ López Bonilla, Guadalupe y Tinajero Villavicencio, Guadalupe, Los docentes ante la reforma del Bachillerato, Revista Mexicana de Investigación Educativa, Octubre- diciembre 2009, Vol. 14, No. 43, p. 1211...

Y aún más, en muchos casos la logística que se ha seguido en la aplicación de enfoques constructivistas en la educación ha pasado por alto uno de los principios básicos de esta teoría, que es permitir que los maestros aprendan de la misma manera que se les pide que enseñen a sus alumnos.¹⁴ Esta cuestión es básica en el enfoque constructivista en la enseñanza pues los docentes podrán orientar y facilitar el proceso de construcción del conocimiento a sus estudiantes en la medida que comprendan la manera como éste se desarrolla y lo podrán hacer únicamente si ellos mismos lo han experimentado, pero es comprensible que no puedan hacer algo que desconocen y mucho menos se les puede exigir que lo realicen de manera eficaz para que resulten exitosos cuando se les evalúe.

Sabemos que en la reforma de 2004 los docentes no tuvieron a su alcance ningún programa de formación que les permitiera familiarizarse con los cambios que se estaban impulsando. Y, si bien en los últimos años se ha dado forma a un diplomado llamado Profordems, en el cual inicialmente participaban la UNAM y la UPN pero actualmente se han incorporado otras instituciones del país para impartir la capacitación a los docentes de educación media superior sobre la RIEMS, aún son pocos los profesores que han tenido acceso a este. Además, podemos presumir que el diplomado en cuestión, así como otros cursos que se ofrecen a los profesores se basan en una capacitación teórica, donde se les dice cómo enseñar y evaluar, muy alejada de las actividades que deben realizar para poder experimentarlo y aplicarlo en su práctica educativa.

Además, el discurso de las reformas le otorga un papel diferente al estudiante, a los docentes y al proceso mismo de enseñanza- aprendizaje pero éste choca con el funcionamiento de las estructuras dentro de las escuelas, donde se controla el trabajo de los profesores y no les brindan espacios ni oportunidades para participar en otros ámbitos fuera de impartir sus clases, es decir, que no experimentan el proceso de construcción del conocimiento y tampoco se les permite hacer uso de mecanismos de participación y comunicación diferentes a los tradicionales.

¹⁴ Tatto, María Teresa, Para una mejor formación de maestros en el México rural: retos y tensiones de la reforma constructivista...

Así, la ola de reformas educativas que se han aplicado en nuestro país en los últimos años induce a los docentes a cuestionar una tradición arraigada en el transcurso de muchas décadas, pero en este proceso es necesario dedicar más tiempo para desarrollar la comprensión y la sensibilidad que requieren para que realmente haya cambios en la forma de enseñar, se precisa escuchar más las voces de los docentes.¹⁵

La enseñanza constructivista exige de los profesores un mayor dominio de las asignaturas y comprensión de las ideas que ayudarían a adquirir a sus alumnos y, teniendo en cuenta que los profesores tienen un conocimiento muy superficial de las mismas y se basan principalmente en los programas oficiales¹⁶, fácilmente podemos deducir que los cambios pretendidos con las reformas que plantean la aplicación del constructivismo aún no son aplicados.

La RIEMS actualmente

A partir de que la RIEMS entró en vigor, en el ciclo escolar 2008- 2009, las modificaciones a los planes y programas de estudio de las instituciones de educación media superior han seguido siendo constantes desde entonces. En el caso de los Colegios de Bachilleres de los estados se ha establecido que para el ciclo 2017- 2018 se trabaje en función de un nuevo plan de estudios que será vigente para todo el bachillerato general. Este nuevo mapa curricular, sin embargo, es muy probable que no llegue a aplicarse en todas las instituciones del bachillerato general, al menos en el presente ciclo, debido a la oposición que mantienen los docentes a aplicar la RIEMS por los riesgos laborales que observan. La distribución de materias en el nuevo plan de estudios será de la siguiente manera:

¹⁵ Tatto, María Teresa, Para una mejor formación de maestros en el México rural: retos y tensiones de la reforma constructivista...

¹⁶ Tatto, María Teresa, Para una mejor formación de maestros en el México rural: retos y tensiones de la reforma constructivista...



**Colegio de Bachilleres
del Estado de Michoacán**
Organismo Público Descentralizado

MICHOACÁN
Está en ti

CAMPOS DE CONOCIMIENTO	PRIMER SEMESTRE			SEGUNDO SEMESTRE			TERCER SEMESTRE			CUARTO SEMESTRE			QUINTO SEMESTRE			SEXTO SEMESTRE		
	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C
MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS I	5	10	MATEMÁTICAS II	5	10	MATEMÁTICAS III	5	10	MATEMÁTICAS IV	5	10	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3	6	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3	6
COMUNICACIÓN	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I	4	8	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II	4	8	INGLÉS III	3	6	INGLÉS IV	3	6	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3	6	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3	6
	INGLÉS I	3	6	INGLÉS II	3	6							FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3	6	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3	6
	INFORMÁTICA I	3	6	INFORMÁTICA II	3	6	FÍSICA I	5	10	FÍSICA II	5	10	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3	6	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3	6
CIENCIAS EXPERIMENTALES	QUÍMICA I	5	10	QUÍMICA II	5	10	BIOLOGÍA I	4	8	BIOLOGÍA II	4	8	GEOGRAFÍA	3	6	ECOLOGÍA Y MEDIO AMBIENTE	3	6
HUMANIDADES	ÉTICA I	3	6	ÉTICA II	3	6	LITERATURA I	3	6	LITERATURA II	3	6	---			FILOSOFÍA	3	6
CIENCIAS SOCIALES	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	3	6	INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES	3	6	HISTORIA DE MÉXICO I	3	6	HISTORIA DE MÉXICO II	3	6	ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO	3	6	HISTORIA UNIVERSAL CONTEMPORÁNEA	4	8
							FORMACIÓN PARA EL TRABAJO	7	14	FORMACIÓN PARA EL TRABAJO	7	14	FORMACIÓN PARA EL TRABAJO	7	14	FORMACIÓN PARA EL TRABAJO	7	14
ACTIVIDADES PARAESCOLARES	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	2		ORIENTACIÓN EDUCATIVA	2		ORIENTACIÓN EDUCATIVA	2		ORIENTACIÓN EDUCATIVA	2		ORIENTACIÓN EDUCATIVA	2		ORIENTACIÓN EDUCATIVA	2	
	ARTÍSTICO CULTURALES	3		ARTÍSTICO CULTURALES	3		ARTÍSTICO CULTURALES	3		ARTÍSTICO CULTURALES	3		ARTÍSTICO CULTURALES	3		ARTÍSTICO CULTURALES	3	
	DEPORTIVAS RECREATIVAS			DEPORTIVAS RECREATIVAS			DEPORTIVAS RECREATIVAS			DEPORTIVAS RECREATIVAS			DEPORTIVAS RECREATIVAS			DEPORTIVAS RECREATIVAS		
		31	52		31	52		35	60		35	60		30	50		34	58

Por otro lado, teniendo como antecedentes la reforma de 2004, con la cual se adoptó una estructura curricular común en todos los subsistemas tecnológicos a través del Acuerdo 345, y la RIEMS, cuyo objetivo es el establecimiento del Sistema Nacional de Bachillerato a partir del Acuerdo 442 de 2008, y siendo uno de sus principios la pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudios, la SEP emprendió nuevamente la tarea de modificar éstos a partir de 2012.

Es así como el 4 de septiembre de 2012 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo número 653, mediante el cual se estableció el nuevo plan de estudios del bachillerato tecnológico. En el artículo tres del acuerdo se explica que los componentes del bachillerato tecnológico son formación básica, propedéutica y profesional y su estructura curricular está organizada en seis semestres que se integran con módulos y asignaturas¹⁷, rasgos que se mantienen desde la reforma de 2004.

¹⁷ Acuerdo número 653 por el que se establece el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico, consultado en <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a653.pdf> el 1 de agosto de 2017.

Además, con el propósito de concretar la RIEMS en el nivel institucional, la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico, tomó parte en estas labores llevando a cabo la evaluación y actualización de la estructura curricular y los programas de estudio del bachillerato tecnológico, proceso en el cual colaboraron la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGE CyTM), la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) y la Coordinación Nacional de Organismos Estatales Descentralizados de los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTE's).¹⁸

Los cambios que se realizaron a la estructura curricular incluyen la incorporación de dos asignaturas básicas: Lógica y Ética, la integración de los contenidos de Ciencia, tecnología, sociedad y valores en una sola y la adición del área propedéutica de Humanidades y ciencias sociales, compuesta de las asignaturas: Temas de Filosofía, Literatura, Historia y Temas de Ciencias Sociales.¹⁹ La nueva estructura curricular del bachillerato tecnológico se estableció como lo indica la siguiente imagen:

¹⁸ Programa de Estudios de Historia, Acuerdo Secretarial 653, Bachillerato Tecnológico, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP, México, 2013, p. 5.

¹⁹ Programa de Estudios de Historia, Acuerdo Secretarial 653, Bachillerato Tecnológico, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP, México, 2013, p. 5.

Estructura Curricular del Bachillerato Tecnológico⁷

(Semestres, asignaturas, módulos y horas por semana)

1er. semestre	2o. semestre	3er. semestre	4o. semestre	5o. semestre	6o. semestre
Álgebra 4 horas	Geometría y Trigonometría 4 horas	Geometría Analítica 4 horas	Cálculo Diferencial 4 horas	Cálculo Integral 5 horas	Probabilidad y Estadística 5 horas
Inglés I 3 horas	Inglés II 3 horas	Inglés III 3 horas	Inglés IV 3 horas	Inglés V 5 horas	Temas de Filosofía 5 horas
Química I 4 horas	Química II 4 horas	Biología 4 horas	Física I 4 horas	Física II 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12)** 5 horas
Tecnologías de la Información y la Comunicación 3 horas	Lectura, Expresión Oral y Escrita II 4 horas	Ética 4 horas	Ecología 4 horas	Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12)** 5 horas
Lógica 4 horas	Módulo I 17 horas	Módulo II 17 horas	Módulo III 17 horas	Módulo IV 12 horas	Módulo V 12 horas
Lectura, Expresión Oral y Escrita I 4 horas					

Áreas propedéuticas			
Físico-matemática	Económico-administrativa	Químico-Biológica	Humanidades y ciencias sociales
1. Temas de Física	4. Temas de Administración	7. Introducción a la Bioquímica	10. Temas de Ciencias Sociales
2. Dibujo Técnico	5. Introducción a la Economía	8. Temas de Biología Contemporánea	11. Literatura
3. Matemáticas Aplicadas	6. Introducción al Derecho	9. Temas de Ciencias de la Salud	12. Historia

 Componente de formación básica

 Componente de formación propedéutica

 Componente de formación profesional

* Las asignaturas propedéuticas no tienen prerequisites de asignaturas o módulos previos.

* Las asignaturas propedéuticas no están asociadas a módulos o carreras específicas del componente profesional.

** El alumno cursará dos asignaturas del área propedéutica que elija.

Cabe mencionar que estas modificaciones entraron en vigor oficialmente en el ciclo escolar 2013-2014 para los alumnos de nuevo ingreso ya que los estudiantes inscritos en ciclos previos debieron terminar su formación de acuerdo con los planes y programas vigentes en el momento de su incorporación, pero, como ya hemos dicho, no se han aplicado en todos los subsistemas de bachillerato general.

Aunque no hablaremos de manera exhaustiva de ellos, nos interesa referirnos aquí a los programas de Historia y Ciencia, tecnología, sociedad y valores, ya que creemos que con estas asignaturas se mantiene la continuidad de las materias a las que nos hemos referido en las partes anteriores de este trabajo. Así mismo, una revisión de los cambios curriculares que se han hecho posteriormente a la RIEMS nos dará una idea del futuro que tienen las asignaturas de contenido histórico en los CECyTE's.

Respecto a la actualización de los programas de estudio debemos decir que se ha intentado avanzar en la implementación de la educación centrada en el aprendizaje enriqueciendo algunos elementos de estos documentos como la inclusión de ejemplos de la articulación entre las competencias y los contenidos de las asignaturas, la ampliación de las orientaciones para el diseño de las actividades de aprendizaje y la instrumentación de las estrategias didácticas, las recomendaciones para la evaluación de los aprendizajes y nuevos ejemplos metodológicos para el desarrollo de las competencias mediante las estrategias didácticas.²⁰

La incorporación de la asignatura de Historia en el componente de formación propedéutica obedece, según se explica en el programa de la misma, a que su estudio se considera importante por la utilidad que tiene para cualquier Estado, región, localidad, barrio, familia o persona, pues permite al individuo formar un sentido de identidad nacional y cultural y da significado a la vida de las personas, además de que proporciona a la conciencia del hombre abundante material para ejercer su juicio y voluntad.²¹ A partir de esta afirmación podemos decir que existe una recuperación de la enseñanza de la historia en el bachillerato tecnológico, que había sido eliminada con la reforma de 2004, aunque ahora cuenta con algunas particularidades novedosas.

También se argumenta que el estudio de la historia es un recurso eficaz para explicar la estructura de la sociedad actual y ayuda a los alumnos a desarrollar el

²⁰ Programa de Estudios de Historia, Acuerdo Secretarial 653, Bachillerato Tecnológico, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP, México, 2013, p. 6.

²¹ Programa de Estudios de Historia, Acuerdo Secretarial 653, Bachillerato Tecnológico, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP, México, 2013, p. 8.

sentido crítico y la conciencia ciudadana, lo cual, junto con el acercamiento al método histórico fomentará que los estudiantes se involucren como ciudadanos en la solución de las problemáticas que presentan las sociedades actuales.²²

Esta nueva asignatura de Historia está enfocada, como es de esperarse ante el avance de la RIEMS, en que los estudiantes desarrollen una serie de competencias que, en este caso, les permitan tener una postura crítica y reflexiva sobre los hechos históricos. Creemos necesario hacer hincapié en que dentro de los propósitos formativos de la asignatura se hace referencia a las diferentes etapas de la Historia Universal, en el sentido de que el alumno deberá ser capaz de explicar sus características, causas, consecuencias, cambios y continuidades.²³ Así mismo, en la revisión de estos propósitos advertimos una preocupación porque el estudiante desarrolle su identidad individual y colectiva teniendo como contexto la comprensión de las transformaciones de su localidad, entidad, país y del mundo. Al parecer, en el estudio de esta materia se pretende que los alumnos conozcan tanto la propia cultura como la de otros países y que además sean capaces de promover la convivencia democrática.

A partir de lo anterior entendemos que hay dos objetivos principales en esta nueva asignatura: que los alumnos estudien historia por su utilidad para la formación de la identidad nacional y para fomentar el desarrollo de la conciencia y la participación ciudadana. Al respecto habrá que decir que mientras el primero de estos objetivos nos remite a uno de los más remotos usos que ha tenido la historia, el segundo de ellos está en plena consonancia con las preocupaciones que atraviesan todos los niveles educativos del mundo en la actualidad, concretamente con el interés de que los estudiantes desarrollen lo que se ha dado en llamar competencias ciudadanas o educación para la ciudadanía.

En el programa también se explican las relaciones de Historia con otras asignaturas del plan de estudios y las convergencias entre las competencias genéricas, y sus

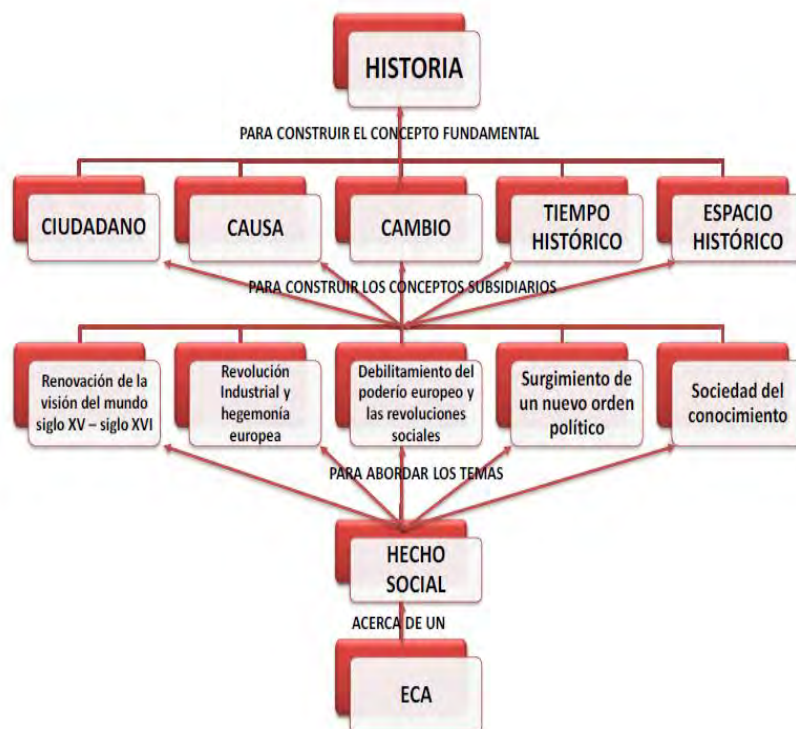
²² Programa de Estudios de Historia, Acuerdo Secretarial 653, Bachillerato Tecnológico, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP, México, 2013, p. 8.

²³ Programa de Estudios de Historia, Acuerdo Secretarial 653, Bachillerato Tecnológico, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP, México, 2013, p. 9.

atributos, con las competencias disciplinares básicas de las ciencias sociales, que se deben materializar en las estrategias centradas en el aprendizaje y que constituyen el perfil de egreso de la educación media superior. De igual manera, en este documento se incorporan las competencias disciplinares extendidas de las ciencias sociales, además de que se ejemplifica y explica la manera en que se relacionan estos tres tipos de competencia y cómo se vinculan con los contenidos fácticos, procedimentales y actitudinales de la asignatura, aspecto que constituye un acierto en este documento ya que los programas anteriores carecían de estas explicaciones y los ejemplos que presentaban estaban muy poco desarrollados.

En relación con el contenido del programa de la asignatura, se encuentra estructurada con contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En los contenidos conceptuales se “plantea la construcción del concepto fundamental *Historia*, que permite conocer la realidad en su justa dimensión, valorarla e intervenir en ella”²⁴ y para ello se propone hacer un recorrido por los hechos históricos haciendo uso de diferentes fuentes de información que constituyen los conceptos subsidiarios, los cuales, a su vez, serán contruidos a partir de los conceptos de tercer nivel. El siguiente cuadro, que fue extraído del programa en cuestión, se muestra la concepción y relación que se tienen de estos conceptos:

²⁴ Programa de Estudios de Historia, Acuerdo Secretarial 653, Bachillerato Tecnológico, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP, México, 2013, p. 13.



Por otro lado, en los contenidos procedimentales se contemplan los procesos de construcción, apropiación y despliegue del conocimiento a través de actividades en las que el alumno investigue, conozca y valore en colaboración con sus compañeros para que aprenda a ser, a hacer y a conocer, además de que valore críticamente, lo que también se relaciona con los contenidos actitudinales, ya que éstos implican el desarrollo de habilidades para valorar.

Para propiciar que los alumnos construyan los conceptos fundamentales y subsidiarios se propone abordar en las estrategias didácticas los siguientes temas: 1) Renovación de la visión del mundo: siglo XV- siglo XVI, 2) Revolución Industrial y hegemonía Europea, 3) Debilitamiento del poderío europeo y las revoluciones sociales, 4) Surgimiento de un nuevo orden político y 5) Sociedad del Conocimiento.²⁵

En el siguiente cuadro podemos observar la estructura conceptual de la materia:

²⁵ Programa de Estudios de Historia, Acuerdo Secretarial 653, Bachillerato Tecnológico, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP, México, 2013, p. 13.

Conceptos subsidiarios	Conceptos de tercer nivel
Espacio histórico Para explicar y propiciar la comprensión y apropiación de la realidad del hombre, la forma en que ha transformado y se ha adaptado al medio ambiente y la manera en que esos cambios han influido en los hechos históricos; además, para analizar la influencia de los factores geográficos en la organización política y en las actividades económicas en un determinado país o región.	Espacio físico Espacio social Espacio cultural Instrumentos Recursos naturales
Tiempo histórico Para ubicarse en el tiempo y establecer la sucesión, simultaneidad y duración de hechos y procesos en un contexto general; para facilitar la comprensión de los procesos históricos en los aspectos político, económico, social, cultural e ideológico, que se manifiesta de tres formas: cronológico, relacionado con el tiempo astronómico; interno, asociado con las regularidades y las rupturas en el desarrollo de las sociedades; y la periodización, que establece un espacio de inteligibilidad de los procesos históricos.	Tiempo cronológico Tiempo interno Periodización Simultaneidad Permanencia
Cambio Para identificar las transformaciones y continuidades a lo largo de la historia, evaluar los cambios y sus factores y, sobre todo, comprender que las sociedades no son uniformes ni estáticas, ni siguen un desarrollo lineal, sino que cada una tiene sus propias características y ritmos de cambio.	Actores históricos Crisis Movimientos políticos Movimientos sociales Ideologías Poder
Causa Para explicar el origen y desarrollo de los sucesos históricos, así como para entender la conexión que existe entre las razones o las causas de ciertos fenómenos o procesos y los resultados o efectos de los mismos.	Hecho histórico Hecho social Interpretación Interacciones sociales Acontecimiento Conflictos
Ciudadano Para explicar el origen y desarrollo de los sucesos históricos, así como para entender la conexión que existe entre las razones o las causas de ciertos fenómenos o procesos y los resultados o efectos de los mismos.	Participación social Comunidad Grupo Social Estado Identidad Derechos Obligaciones Bienestar social

Como se puede apreciar en la imagen anterior, el desarrollo de los conceptos de la asignatura se realizará a partir de las estrategias centradas en el aprendizaje (ECAS), es decir, las actividades de aprendizaje que los docentes deben diseñar para que sean efectuadas durante las sesiones de clase dentro de las aulas. Generalmente las ECAS son elaboradas por los profesores antes de iniciar el

semestre escolar y en cada una de ellas se incluyen tres etapas: de apertura, desarrollo y cierre.²⁶ Aquí es preciso decir que, debido a que los profesores no han sido adecuadamente capacitados para realizar la elaboración de estas estrategias, lo anterior es un requisito de la reforma que generalmente se cumple de forma parcial, deficiente y a destiempo.

En el programa se alude a que estudiar historia no es memorizar ni empeñarse en recordar nombres y fechas, sino que los estudiantes encuentren las explicaciones del mundo en el que viven y que conozcan las causas y consecuencias de los hechos históricos, se recomienda que “las actividades que se realicen estén orientadas a trabajar con contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que permitan el estudio continuo y ordenado de las diferentes épocas del desarrollo humano y los procesos de cambio en su vida cultural, social y económica. Además, es necesario considerar el análisis de los procesos de cambio actuales y trascendentes, seleccionando e interpretando diferentes fuentes de información para determinar causas, consecuencias, continuidades, rupturas y su ubicación en el espacio y el tiempo”.²⁷

Las actividades de aprendizaje deben enseñar a los alumnos a pensar, actuar, proponer, opinar y argumentar para que puedan tener juicios propios sobre los hechos históricos y sociales actuales, para ello su diseño se hará a partir del interés, preguntas, preferencias, conocimientos, saberes y experiencias de los jóvenes y para insertarlos como seres que piensan y actúan para promover el cambio en las sociedades, es necesario promover el análisis y la crítica.²⁸

Un aspecto destacable de este programa es que fomenta la labor colegiada e interdisciplinaria instando a que los profesores de Historia trabajen en academias y también compartan con las de otras asignaturas para establecer temas integradores

²⁶ Sabemos que en los planteles de educación media superior, a partir de la RIEMS, normalmente se acepta que se elabore una ECA por cada unidad o bloque que contengan los programas de las asignaturas, así que en este caso, suponemos que a cada tema de los mencionados corresponderá una ECA.

²⁷ Programa de Estudios de Historia, Acuerdo Secretarial 653, Bachillerato Tecnológico, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP, México, 2013, p. 18.

²⁸ Programa de Estudios de Historia, Acuerdo Secretarial 653, Bachillerato Tecnológico, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP, México, 2013, p. 18.

que sean elementos comunes en varias materias y que sean incluidos en las ECAS de varias de ellas para los mismos grupos escolares.²⁹ No obstante, la propuesta de realizar trabajo de academia no es nueva ya que esta es una actividad que se hace con regularidad desde hace muchos años, de manera que en estos programas solamente se retoma y reorienta el trabajo colectivo de los docentes.

Otro apartado importante y uno de los más amplios es el que se refiere a la evaluación, en el cual se brinda información importante sobre los aspectos que se deben considerar al momento de realizar las evaluaciones, que se proponen también como experiencias de aprendizaje. Esta información señala que la finalidad de la evaluación es que el estudiante desarrolle competencias y aportar indicios para saber si esto está ocurriendo, de manera confiable y válida, para lo cual se recomienda realizar la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Además, se explican las funciones que tiene la evaluación en las fases de apertura, desarrollo y cierre, los productos a partir de los cuales se puede realizar, se sugiere algunos instrumentos para ser empleados en la estrategia didáctica y las acciones a tomar en cuenta en el plan de evaluación. Finalmente se hace hincapié en la importancia de la ponderación de las actividades y sus productos y en el registro de los avances en el desarrollo de competencias de los alumnos, presentando un ejemplo de cómo se puede realizar éste.³⁰

La información consignada en el apartado de la evaluación creemos que es relevante por varias razones. La primera de ellas es porque en los programas y documentos que hemos revisado de este subsistema y que corresponden a la década de los noventa, cuando ya se hablaba de la adopción del enfoque constructivista en la educación, no existían definiciones ni explicaciones que resultaran suficientemente útiles para que los profesores pudieran aplicar los principios de este enfoque en su práctica.

²⁹ Programa de Estudios de Historia, Acuerdo Secretarial 653, Bachillerato Tecnológico, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP, México, 2013, p. 19.

³⁰ Programa de Estudios de Historia, Acuerdo Secretarial 653, Bachillerato Tecnológico, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP, México, 2013, p. 22.

La segunda razón es que nos parece que, siendo la evaluación uno de los aspectos en los que la RIEMS ha puesto mayor énfasis, era necesario que los profesores tuvieran la información que les permitiera ir modificando la manera de realizar las evaluaciones de los alumnos en función del desarrollo de competencias. Así, los elementos que brinda el programa de Historia, hacen de éste un recurso pertinente para ser usado por los profesores ya que creemos que despeja muchas dudas que pudieran tener desde la aplicación de la RIEMS. Igualmente valiosas nos parecen las orientaciones que brinda el programa sobre el diseño de las actividades y las estrategias didácticas, así como para la evaluación de los aprendizajes, que, si bien algunos de esos aspectos eran mencionados en los programas anteriores, se hacía de manera muy breve y hasta superficial.

La aportación fundamental de este documento está constituida por los ejemplos concretos que otorga sobre diversos aspectos como la articulación entre las competencias y los contenidos de la asignatura, el diseño de actividades de aprendizaje y estrategias didácticas, la elaboración de instrumentos de evaluación y registros del desarrollo de competencias. No obstante todo lo anterior, siguen haciendo falta espacios para que los profesores puedan experimentar de manera práctica con todos estos elementos para que logren un manejo adecuado que les permite su uso eficiente en el aula.

Por otro lado, la asignatura Ciencia, tecnología, sociedad y valores, cuya implementación data de la reforma de 2004 en el bachillerato tecnológico y dentro de la cual constituía una asignatura seriada que se impartía en tres semestres, con los últimos cambios promovidos por la RIEMS ha sufrido una alteración significativa. Como ya hemos dicho, los contenidos de los tres semestres en que anteriormente se impartía esta asignatura fueron integrados para ser desarrollados en un semestre y se elaboró un nuevo programa de estudios en el que se aprecian diferencias notables con las versiones anteriores, aunque también conserva de éstas algunos elementos.

En el programa se explica que el espacio curricular de CTSyV vincula las Ciencias Sociales y las Humanidades para propiciar la formación en competencias de los

estudiantes dentro del Sistema Nacional de Bachillerato y pretende responder a los retos que la sociedad enfrenta como la justicia social, la democracia solidaria, participativa y efectiva, la interculturalidad y el desarrollo sustentable.³¹

Una de las diferencias del programa nuevo con los anteriores es que se evidencia un papel distinto de CTSyV en el currículo ya que actualmente ésta recupera, integra y continúa aprendizajes logrados en otras asignaturas, especialmente los que corresponden a las Humanidades, es decir, Lógica y Ética; la otra es que la nueva versión de CTSyV trata de dar respuesta a las competencias disciplinares básicas, al considerar que la instrumentación didáctica basada en una decisión tecnológica o científica controversial es fundamental para aplicar los métodos de investigación de las ciencias sociales y las humanidades en el aula.³²

En CTSyV se abordarán las ciencias y las tecnologías desde la perspectiva social e histórica con la finalidad de conocer y valorar cómo estas prácticas influyen en las personas, la sociedad y la naturaleza³³, por ello se recomienda que el profesor que la imparta tenga conocimientos de Ciencias Sociales y Humanidades.³⁴

Son dos los propósitos formativos principales de CTSyV: conocer y valorar críticamente y participar responsablemente en asuntos públicos relacionados con las ciencias o las tecnologías, de manera que los estudiantes asuman un papel proactivo en la construcción del desarrollo sustentable, la interculturalidad y una sociedad más justa.³⁵

El primero de estos propósitos, se explica diciendo que aprender a conocer y valorar críticamente consiste en aprender a identificar y enjuiciar las intenciones, creencias, normas y valores en las que se basan las decisiones y acciones en los individuos,

³¹ Ciencia, tecnología, sociedad y valores, Programa de estudios, Acuerdo Secretarial 653, Bachillerato Tecnológico, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP, México, 2013, p. 8.

³² Ciencia, tecnología, sociedad y valores, Programa de estudios, Acuerdo Secretarial 653, Bachillerato Tecnológico, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP, México, 2013, p. 8.

³³ Ciencia, tecnología, sociedad y valores, Programa de estudios, Acuerdo Secretarial 653, Bachillerato Tecnológico, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP, México, 2013, p. 8.

³⁴ Aquí cabe señalar...

³⁵ Ciencia, tecnología, sociedad y valores, Programa de estudios, Acuerdo Secretarial 653, Bachillerato Tecnológico, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP, México, 2013, p. 9.

las colectividades y el ambiente, lo que implica aprender a interpretar las controversias que generan esas decisiones.³⁶

Por otra parte, aprender a participar responsablemente se relaciona con la apropiación social de las ciencias y las tecnologías en varios sentidos: el que corresponde a los cauces políticos normales, que toma la forma de litigios, iniciativas ciudadanas o protestas públicas; el que se evidencia en la participación espontánea, a través del consumo diferencial, los hábitos de consumo y uso y el estilo de vida; y la participación extendida, en la cual grupos de no expertos confrontan su visión con grupos de expertos para que la pluralidad de perspectivas se legitimen y coordinen.³⁷

Creemos que en esta explicación se advierte la influencia de las reflexiones que numerosos autores han hecho sobre la importancia de la incorporación del campo CTS en la educación ya que en ella se recoge el legado de los movimientos que inicialmente le dieron origen y la evolución que han tenido en el transcurso de las décadas. No obstante que algunas de las formas que puede adoptar la participación responsable de los ciudadanos en asuntos relacionados con la ciencia y la tecnología aún nos parecen demasiado lejanas de observar en la sociedad mexicana, creemos que la adopción de estas ideas dentro del programa CTVSyV es valiosa porque nos habla de que hay mayor claridad por parte de los responsables de su elaboración respecto a la concepción que tienen de esta asignatura y los objetivos a los que aspiran lograr con ella.

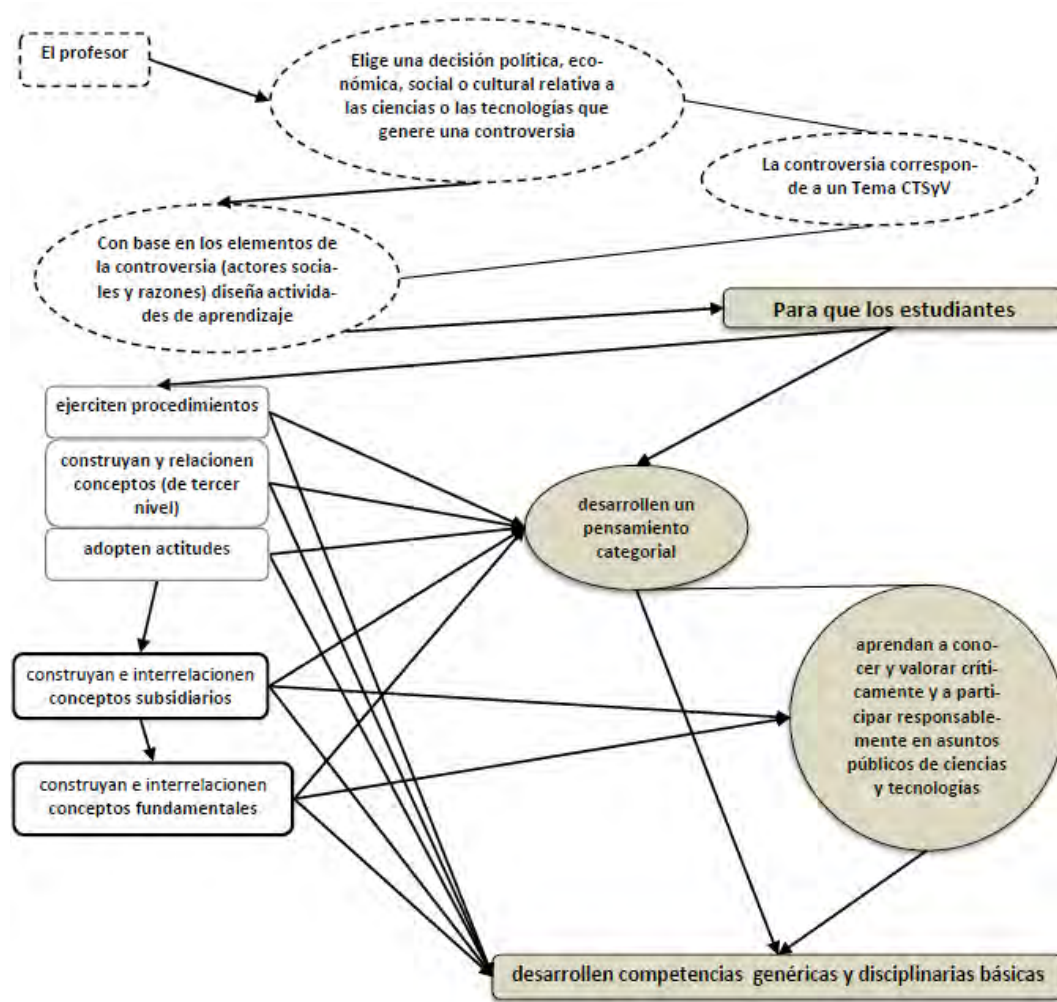
En el programa también se explica que CTSyV aporta elementos para que los alumnos entiendan a la sociedad, sus procesos y relaciones con la naturaleza, en la perspectiva de que el aprendizaje contribuye a lograr personas más libres y a tener una sociedad que respete la pluralidad y sea equitativa, democrática y justa, además de que posibilita que las ciencias y las tecnologías no son prácticas neutras y que al ser construcciones sociales, la sociedad debe responsabilizarse de ellas,

³⁶ Ciencia, tecnología, sociedad y valores, Programa de estudios, Acuerdo Secretarial 653, Bachillerato Tecnológico, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP, México, 2013, p. 9.

³⁷ Ciencia, tecnología, sociedad y valores, Programa de estudios, Acuerdo Secretarial 653, Bachillerato Tecnológico, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP, México, 2013, pp. 9 y 10.

con lo cual la asignatura ayuda a evitar que la experiencia de los estudiantes en el aula esté disociada de la realidad extraescolar.³⁸

El esquema siguiente nos muestra la ruta en la que se interrelacionan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la cual se propone en el programa para abordar la asignatura y lograr sus objetivos:³⁹



³⁸ Ciencia, tecnología, sociedad y valores, Programa de estudios, Acuerdo Secretarial 653, Bachillerato Tecnológico, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP, México, 2013, p. 11.

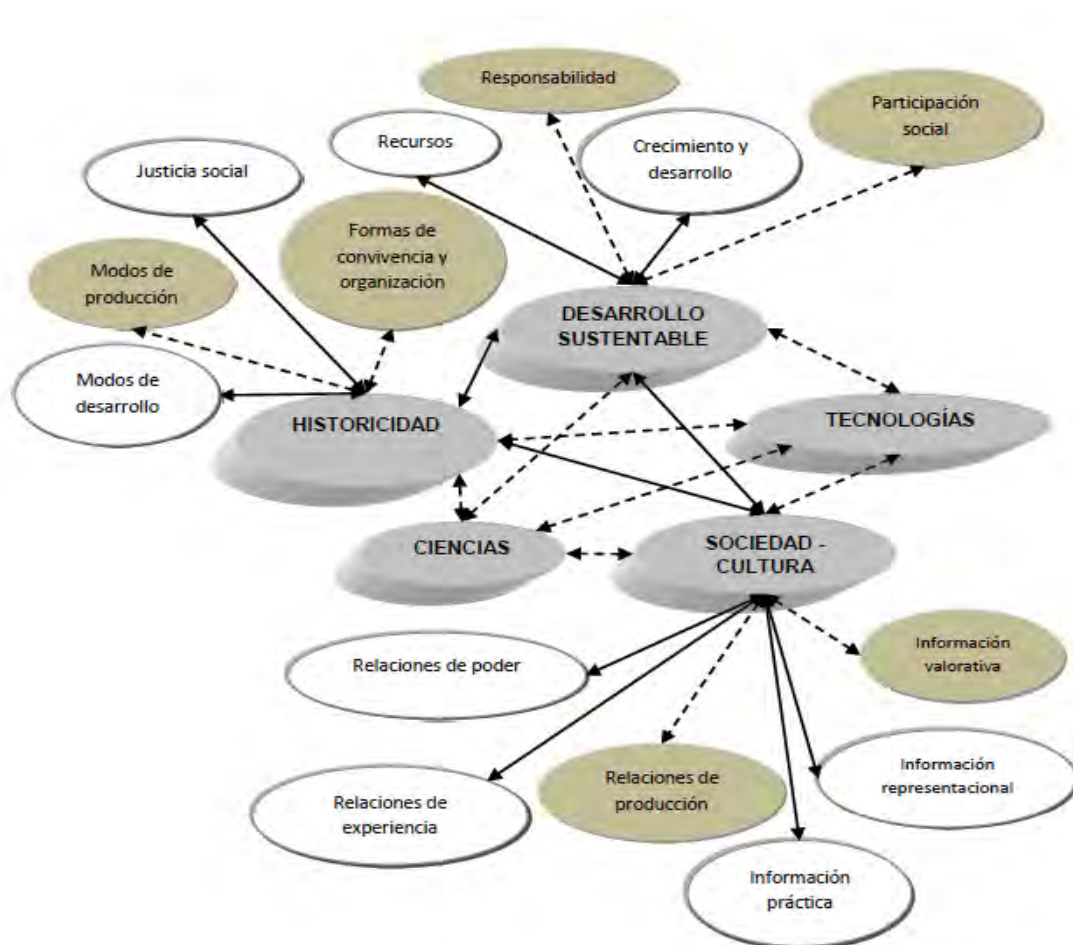
³⁹ Ciencia, tecnología, sociedad y valores, Programa de estudios, Acuerdo Secretarial 653, Bachillerato Tecnológico, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP, México, 2013, p.10.

Como puede observarse en este programa, igual que en el de Historia, se plantea que el estudiante construya una serie de conceptos fundamentales a partir de los subsidiarios y éstos a través de los conceptos de tercer nivel. De la misma manera, se repite la recomendación en el sentido de que los docentes trabajen en academias de la misma asignatura y de otras materias para que definan los temas integradores.

En este punto queremos hacer notar que, a pesar de las múltiples deficiencias que pudo haber tenido la primera versión del programa CTSyV, existió una influencia de éste en el programa de la asignatura de Historia, que se elaboró posteriormente. Esta influencia, que se aprecia no solamente en la manera de estructurar los contenidos de la asignatura sino también en la forma de operarla, consideramos que es favorable ya que el tipo de historia que se impartía en el bachillerato tecnológico antes de se eliminara del plan de estudios requería ser actualizada y el novedoso campo de CTS pudo aportar elementos de innovación actualmente que ha vuelto a ser incorporada.

Precisamente uno de los elementos innovadores en este programa es la inclusión de una decisión relacionada con la ciencia o la tecnología que genere una controversia para fungir como punto de partida en la instrumentación didáctica, ya que en función de ella se diseñarán las actividades de aprendizaje, que estarán orientadas a que los alumnos desarrollen las competencias genéricas y disciplinares básicas. Pero más que por la circunstancia anterior, consideramos que el hecho de elaborar las secuencias didácticas a partir de una controversia es un elemento transformador porque en el programa de las asignaturas de contenido histórico anteriores a las reformas no se contemplaba aún esta opción a pesar de que en algunos otros subsistemas los programas de estudio ya hablaban de la adopción del constructivismo y de la importancia de iniciar las actividades de aprendizaje con una pregunta o situación controversial. En ese sentido, el bachillerato tecnológico incorporó un poco tarde las modificaciones traídas por el constructivismo a las materias básicas, pero sin duda es digno de reconocer la evolución que presentan los nuevos programas.

Los contenidos de CTSyV, al igual que los de Historia, están organizados en conceptuales, procedimentales y actitudinales, pero en este caso, dentro de los primeros están comprendidos cinco conceptos fundamentales, que son: desarrollo sustentable, sociedad- cultura, historicidad y ciencias y tecnologías, los cuales se construyen a partir de varios conceptos subsidiarios y también incluyen conceptos de tercer nivel. Cabe señalar que de todos ellos se presentan esquemas donde se muestra la relación entre ellos, además de que también se ofrecen algunas definiciones y explicaciones. En el esquema que aparece a continuación se puede apreciar la vinculación entre conceptos fundamentales y subsidiarios:⁴⁰



⁴⁰ Ciencia, tecnología, sociedad y valores, Programa de estudios, Acuerdo Secretarial 653, Bachillerato Tecnológico, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP, México, 2013, p. 20.

Como ya hemos mencionado, en la versión actual de CTSyV se integraron los contenidos de los tres módulos en que anteriormente se impartía esta asignatura, se aclararon algunas concepciones dentro de la misma y se concretó la orientación que se le debe imprimir a la misma. En la versión anterior, por ejemplo, se proponían dos rutas de aprendizaje: conocer y valorar críticamente o valorar críticamente y participar responsablemente, cada una de las cuales tenían distintos conceptos y temáticas para trabajar, sin embargo, en el transcurso de las explicaciones sobre la manera de operar la asignatura se advertía una mezcla de todas estas nociones y cierta confusión en ellas. En el programa actual se plantea una ruta de aprendizaje: conocer y valorar críticamente y participar responsablemente, la cual tiene plena correspondencia con los propósitos formativos y con los conceptos fundamentales. Así mismo se hizo una reducción de los conceptos subsidiarios y de los temas que se proponen, que en la versión anterior resultaban excesivos, y se agregaron los de tercer nivel, que no existían anteriormente.

Por otro lado, los contenidos procedimentales del nuevo programa son más concretos ya que se plantean dos objetivos: que los estudiantes aprendan a investigar y a dialogar para llegar a acuerdos y de cada uno de ellos se explican las acciones con las que lo pueden lograr, mientras que en la versión anterior se presentaba una lista muy amplia de ellos.

Por lo que respecta a los contenidos actitudinales, creemos que es en éstos donde se aprecia una mayor evolución en las concepciones que integran el programa de CTSyV ya que en la versión anterior del mismo únicamente se mencionaban tres grupos de valores y algunos ejemplos de cada uno de ellos. En la versión que está vigente actualmente se concretan nueve contenidos: actitud de búsqueda de precisión, de amplitud y de fecundidad, actitud metodológica y epistemológica y actitud de evaluación, empatía, de rescate y de revisión,⁴¹ de los cuales se ofrecen

⁴¹ Ciencia, tecnología, sociedad y valores, Programa de estudios, Acuerdo Secretarial 653, Bachillerato Tecnológico, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP, México, 2013, p.27.

explicaciones que, aunque breves, remiten a las nociones planteadas por autores clave en el tratamiento de estos temas.⁴²

En las últimas páginas de los programas de CTSyV y de Historia se presenta un instrumento de registro de estrategias didácticas, que es un formato utilizado por la SEMS, para mostrar un ejemplo de cómo los docentes pueden realizar la instrumentación didáctica de la asignatura que imparten. En estos ejemplos metodológicos se presenta un cuadro que contiene los datos generales, además se muestran los propósitos, el tema integrador y las asignaturas, módulos o submódulos con los que se relaciona. Posteriormente se enlistan los contenidos fácticos, procedimentales y actitudinales que se abordarán y las competencias genéricas y disciplinares que el estudiante desarrollará a partir de las actividades que se proponen, las cuales corresponden a los momentos de apertura, desarrollo y cierre y en cada una de ellas se indica los productos de aprendizaje que se habrán de obtener y la forma de evaluarlos.

En el caso de Historia, las actividades corresponden al primer tema del programa que es Renovación de la visión del mundo: Siglo XV y XVI e incluyen una lectura sobre Hipatia de Alejandría, una investigación documental sobre la difusión y el estudio humanista en esos siglos, exposición de carteles sobre el trabajo de los humanistas, la elaboración de un mapa conceptual relacionado con acontecimientos y aportes científicos de la época y una escenificación de los mismos, así como la elaboración de un ensayo sobre el impacto de la ciencia y de la iglesia en ese periodo. En estas tareas se combina el trabajo individual del alumno, para determinar problemas filosóficos y establecer la relación de esos hechos con el presente, y la actividad en equipo, para construir conceptos y establecer conclusiones.

Por otra parte, el programa de CTSyV presenta actividades relacionadas con el concepto de Historicidad que plantean varias lecturas de noticias sobre el retiro de ayuda a los países africanos, de cuentos y frases, para identificar, proponer y

⁴² Además de León Olivé, quien funge como asesor externo, en este apartado se retoman algunas de las ideas de Martín- Gordillo, Osorio y López Cerezo, Villoro, Kuhn y Bunge, entre otros.

responder preguntas, identificar y relacionar conceptos, elaborar informes y ensayos, realizar y procesar encuestas y llevar a cabo diálogos colaborativos. También aquí se plantean acciones individuales, para leer, exponer puntos de vista e identificar conceptos, con trabajo en equipo, en el que realizan actividades de interpretación, de comprensión, de deliberación y aplicación de los aprendizajes.

Conclusiones

En términos generales creemos que la enseñanza de la historia en la educación media superior ha adolecido de algunas peculiaridades que resultan muy similares a los problemas que presenta en otros niveles en que se imparte esta asignatura, como es el caso de la secundaria, especialmente en el caso de la historia que se impartían antes de la RIEMS.

En ese sentido, observamos que prevalecía en ella la división tradicional entre historia de México e historia universal, lo cual se ha expresado en materias y programas diferentes, pero en algunas ocasiones también se mostraba en temas separados en una misma asignatura.

Asimismo, advertimos que, tanto en los programas como en los libros que se han utilizado, predomina una visión de continuidad en la historia de México que empieza por el florecimiento de la civilización mexicana y se prolonga con la conquista de los españoles y la vida independiente de nuestro país durante el siglo XIX y XX. En ese recorrido se destacan fundamentalmente dos procesos: el movimiento de independencia y la revolución mexicana; asimismo en cada uno de esos momentos existen referencias a personajes destacados por su participación en los mismos.

En función de lo anterior, encontramos que la enseñanza de la historia en la educación media superior ha desarrollado fundamentalmente la historia política de México, salvo algunas referencias tangenciales sobre temas de carácter social y en la mayoría de los casos se presenta asociada a las decisiones o actuaciones personales de los individuos que participan en ella.

Apreciamos también que se mantienen las divisiones tradicionales, tanto temporales como espaciales, ya que se presentan el periodo prehispánico, colonial, la independencia, la Reforma, el Porfiriato, la Revolución y el México contemporáneo, con un marcado énfasis en los hechos que ocurrían en el centro de la actual geografía nacional, sin prestarle mayor consideración a las divergencias regionales y como si esos sucesos hubieran determinado un desarrollo histórico raso en el resto del territorio.

Así, vemos que, durante muchos años, desde el momento en que fueron establecidos los subsistemas que estudiamos y hasta la actualidad, no existen cambios en los contenidos programáticos que se abordan en la historia de México ni en el discurso que se utiliza en los libros con los que los docentes han impartido la materia.

Por lo anterior, es muy evidente que la historia nacional que se impartía en los planteles de educación media superior en nuestro país antes de la RIEMS concebía a la historia como una disciplina que encarnaba de la posibilidad de incorporar en la formación de los jóvenes los rasgos que se esperan de los ciudadanos mexicanos. Entre estos rasgos destaca, por supuesto, el desarrollo de la identidad colectiva para mantener la cohesión social que al Estado mexicano y a los grupos políticos dominantes conviene.

Como hemos visto, a raíz de la RIEMS se han anunciado muchas modificaciones en la organización y funcionamiento de la educación media superior con la finalidad de hacer de ésta una formación pertinente con lo que requieren aprender los jóvenes hoy en día, sin embargo, no todas ellas han sido implementadas a cabalidad ni mucho menos con éxito en los subsistemas que lo componen sino más bien están siendo penosamente adaptadas de acuerdo a las circunstancias vigentes en cada uno de ellos, enfrentándose día a día con múltiples y variados obstáculos que, creemos que no fueron suficientemente considerados cuando se diseñó la reforma. Así, han transcurrido casi diez años desde que se anunció la aplicación de la RIEMS y pensamos que aún están pendientes de resolver muchos aspectos para que ésta pueda arrojar resultados.

Por principio de cuentas debemos insistir en que uno de los cambios evidentes de la RIEMS es la unificación, en los documentos oficiales, de los desempeños finales compartidos, es decir, de los conocimientos, habilidades y actitudes que todo bachiller debe poseer al finalizar la educación media superior, independientemente de la institución en la que la haya cursado. Estos desempeños finales están constituidos, en el caso de las asignaturas de contenido histórico, por las competencias genéricas y disciplinares básicas de las Ciencias Sociales y para lograr que los estudiantes desarrollen esas competencias, desde 2008 se han estado realizando modificaciones a los planes de estudio y los programas de las asignaturas de bachillerato.

Con la RIEMS observamos que las materias de Historia que se imparten en el Conalep y los Cecytes, que son subsistemas cuya carga académica mayor corresponde a asignaturas de carácter tecnológico, presentan una mezcla entre la historia nacional y la universal, lo que se aprecia de manera más clara en Contextualización de fenómenos sociales, políticos y económicos y en Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores, en las cuales se abordan temas que anteriormente se veían de forma separada. En estas materias existe también un cambio en las divisiones que se hacían de la historia, lo que, junto con un vocabulario distinto, ya que en los programas y libros que se usan actualmente se habla de las sociedades agrícolas, industriales y globales o del conocimiento, hacen ver más actualizados estos materiales.

En el caso del bachillerato general se presentan menos modificaciones ya que los periodos de la historia de México, los personajes que se destacan y los hechos relevantes de cada uno de ellos son los mismos que aparecían en los programas y libros anteriores a la reforma y que configuran una visión de la historia patria más tradicional. En éstos el cambio está en las actividades con las que se habrán de abordar.

Así, el cambio más significativo de la RIEMS en los programas de las materias de historia en la educación media superior se encuentra en las estrategias de aprendizaje y en las formas de evaluación ya que en los tres subsistemas que

trabajamos se le ha otorgado un marcado énfasis a las actividades de aprendizaje con las cuales los estudiantes habrán de aprender los conocimientos relevantes de la historia de México, y a la manera en que el profesor debe verificar que los alumnos efectivamente hayan logrado desarrollarlos. Por lo anterior, a partir de la RIEMS se les exige a los docentes que la elaboración de sus planeaciones didácticas se ajuste a los lineamientos de la reforma, incluso se utilizan formatos específicos para esta actividad.

Y aquí es donde se encuentra el problema mayor que se ha presentado con la RIEMS, ya que, como hemos visto, los profesores de educación media superior no tuvieron acceso a los materiales necesarios y mucho menos a una capacitación oportuna ni adecuada que les permitiera conocer, comprender y aplicar la reforma en sus planteles. Las escasas posibilidades que los profesores tienen actualmente para capacitarse se han ido conformando en los últimos años y en muchos casos, se trata de capacitaciones improvisadas, obsoletas, repetitivas y parciales que no facilitan la comprensión suficiente sobre la reforma y, por lo tanto, tampoco su aplicación.

Derivado de lo anterior, basados en la revisión que hemos hecho de planes y programas de estudio y ante la imposibilidad de conocer más de cerca la práctica de los docentes dentro del aula, a nuestro juicio, con la RIEMS no se han inducido los cambios que se esperaban en la enseñanza de la historia y esta sigue siendo el espacio tradicional de formación de la identidad nacional y del sentido de pertenencia al contexto mundial en las nuevas generaciones.

Bibliografía

Aboites, Hugo, “La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del proyecto Tuning de competencias”, *Educación Superior y Sociedad*, p. 27, consultado en ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/367/306 el 2 de marzo de 2017.

Acuerdo No. 71 por el que se determinan objetivos y contenidos del ciclo de bachillerato, Diario Oficial de la Federación, México, 28 de mayo de 1982.

Acuerdo No. 77, México, 2 de septiembre de 1982, consultado el 3 de enero de 2011 en www.dgb.sep.gob.mx/institucional/sustentolegal/acuerdo77sep.doc

Acuerdo No. 345 por el que se determina el plan de estudios del Bachillerato Tecnológico, Diario Oficial de la Federación, México, 30 de agosto de 2004, consultado en <file:///C:/Users/User/Downloads/acuerdo345sep.pdf> el 17 de diciembre de 2013.

Acuerdo No. 442 por el que se establece el sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad, Diario Oficial de la Federación, México, 26 de septiembre de 2008, consultado en http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_1_acuerdo_numero_442_establece_snb.pdf el 17 de diciembre de 2013.

Acuerdo No. 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, Diario Oficial de la Federación, México, 21 de octubre de 2008, consultado en http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf el 17 de diciembre de 2013.

Acuerdo No. 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades, Diario oficial de la

Federación, México, 21 de octubre de 2008, consultado en <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a445.pdf> el 17 de diciembre de 2013.

Acuerdo No. 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, Diario Oficial de la Federación, México, 29 de octubre de 2008, consultado en http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_4_acuerdo_447_competencias_docentes_ems.pdf el 17 de diciembre de 2013.

Acuerdo No. 653 por el que se establece el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico, consultado en <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a653.pdf> el 1 de agosto de 2017.

Aguilar Camín, Héctor y Meyer, Lorenzo, *A la sombra de la Revolución Mexicana*, Cal y Arena, México, 1997, 318 pp.

Alcántara, Armando y Zorrila Alcalá, Juan Fidel, "Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular", *Perfiles Educativos*, Vol. XXXII, No. 127, 2010, consultado en https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/aalcantara/Alcantara_Globaliacion_YEducacionMediaSuperior.pdf el 27 de enero de 2011.

Anguiano Estrada, José David y García Romero, Héctor Alberto, "De la educación basada en normas de competencias a la educación por competencias", 9º. Congreso Internacional de la Universidad, Retos y Perspectivas, del 18 al 20 de junio de 2009, A diez años de la declaración de París, consultado en www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/3804/cyreu-2009-107.pdf?sequence=1

Antecedentes de la Subsecretaría Media Superior, consultado en http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes el 11 de enero de 2016.

Arnaut, Alberto y Giorguli, Silvia (Coords.), *Los grandes problemas de México VII, EDUCACIÓN*, México, Colmex, 2010.

Avitia Hernández, Antonio, *Vademécum. Bachillerato mexicano, Leyes, Normas, Acuerdos, Reglamentos, Lineamientos, Currícula, Resoluciones, Decretos e Historia del Bachillerato Mexicano*, Ed. Porrúa, México, 2004, 262 pp.

Barriga Villanueva, Rebeca, *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, El Colegio de México, SEP, CONALITEG, México, 2011.

Bautista García, Cecilia Adriana, *Las disyuntivas del Estado y de la Iglesia en la consolidación del orden liberal, México 1856- 1910*, El Colegio de México, México, 2012, 424 pp.

Bazant, Milada, *Historia de la educación durante el porfiriato*, El Colegio de México, México, 1993, 297 pp.

Benítez Juárez, Mirna Alicia, Ranero Castro, Mayabel et al, *Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores 3*. Ed. Nueva Imagen, México, 2009. 240 pp.

Bloch, Avital y Rodríguez, María del Rosario, (Coords.), *La Guerra Fría y las Américas*, Universidad de Colima- UMSNH, México, 2013. 515 pp.

Bravo Salinas, Néstor H., "Competencias proyecto Tuning- Europa, Tuning- América Latina", consultado en www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcput/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf el 12 de diciembre de 2016.

Burke, Peter, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Editorial Crítica, España, 2001.

Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores, Desarrollo Sustentable, Asociación Nacional de CECyTE's

Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores II, Asociación Nacional de CECyTE's, 128 pp.

Ciencia, tecnología, sociedad y valores, Programa de estudios, Acuerdo Secretarial 653, Bachillerato Tecnológico, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP, México, 2013.

Colegio de Bachilleres, ¿Qué es?, consultado en <http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/index.php/component/content...> el 16 de enero de 2015.

Compendio fasciclar Historia de México Contexto Universal I, Coordinación de administración escolar y del sistema abierto, Secretaría Académica, Colegio de Bachilleres, consultado en https://repositorio.cbachilleres.edu.mx/wp-content/material/compendios/tercero/histo_1.pdf el 14 de marzo de 2017.

Compendio fasciclar Historia de México Contexto Universal II, Coordinación de administración escolar y del sistema abierto, Secretaría Académica, Colegio de Bachilleres, consultado en https://repositorio.cbachilleres.edu.mx/wp-content/material/compendios/cuarto/histo_2.pdf el 14 de marzo de 2017.

Compendios fasciculares, Repositorio CB, Material didáctico para educación media superior, consultado en https://repositorio.cbachilleres.edu.mx/index.php/plan_92/ el 14 de marzo de 2017.

De Sousa Santos, Boaventura, "Los nuevos movimientos sociales", Debates, septiembre de 2001, consultado en bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal5/debates.pdf el 15 de noviembre de 2017.

Delval, Juan y Lomelí, Paz, *La educación democrática para el siglo XXI*, Siglo XXI, México, 2015, 164 pp.

Díaz Barriga, Ángel, *Didáctica y currículum*, Paidós, México, 1997, 207 pp.

Dirección General del Bachillerato, Antecedentes, consultado en www.dgb.sep.mx/institucional/antecedentes.html el día 29 de enero de 2013.

Dirección General del Bachillerato, Bachillerato General, consultado en http://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php el 14 de marzo de 2017.

Echeverría, Bolívar, *¿Qué es la modernidad?*, Cuadernos del seminario Modernidad: versiones y dimensiones, UNAM, México, 2009, 129 pp.

Educación media superior, consultado en www.oei.es/quipu/mexico/mex09.pdf el 11 de enero de 2016.

Espadas Ancona, Uuc- Kib y Vallado Fajardo, Iván, *Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores 2*, Ed. Nueva Imagen, México, 2009, 200 pp.

Estadística Nacional, tabla tomada de http://conalep.edu.mx/quienes-somos/areas_administrativas/Paginas/estadistica.aspx el 6 de abril de 2017.

Estructura y Dimensión del Subsistema de Educación Media Superior, consultado en www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/banco-de-indicadores-educativos , el 23 de septiembre de 2015.

Galván Lafarga, Luz Elena y Martínez Moctezuma, Lucía (Coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros*, CIESAS, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Juan Pablos Editor, México, 2010, 421 pp.

Garritz, Andoni, "Naturaleza de la ciencia e indagación: cuestiones fundamentales para la educación científica del ciudadano", en Revista Iberoamericana de Educación, No. 42, 2006, consultado el 27 de septiembre de 2016 en <http://rieoei.org/rie42a07.htm>

Gil Pérez, Daniel, "El papel de la Educación ante las transformaciones científico-tecnológicas", en Revista Iberoamericana de Educación, No. 18, 1998, consultado el 20 de septiembre de 2016 en <http://rieoei.org/eoivirt/rie18a03.htm>

Gil Pérez, Daniel y Vilches, Amparo, "Educación ciudadana y alfabetización científica: mitos y realidades", en revista Iberoamericana de Educación, No. 42, 2006, consultado el 31 de agosto de 2016 en rieoei.org/rie42a02.htm

Gonzalbo Aizpuru, Pilar (Coord.), *Historia de la vida cotidiana en México*, Tomo III El siglo XVIII: entre tradición y cambio, Fondo de Cultura Económica, México, 2012, 592 pp.

_____ (Coord.) *Historia y Nación. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, El Colegio de México, México, 2002, 262 pp.

González, Julia; Wagenaar, Robert y Beneitone, Pablo, "Tuning- América Latina: un proyecto de las universidades", en Revista Iberoamericana de Educación, consultado en <http://rieoei.org/rie35a08.htm> el 12 de diciembre de 2016.

Gros, Begoña y Contreras, David, "La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas" en Revista Iberoamericana de Educación, No. 42, 2006, consultado el 27 de septiembre de 2016 en <http://rieoei.org/rie42a06.htm>

Guerra, Francois- Xavier, *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, Fondo de Cultura Económica, México, 2012, 547 pp.

Guía para presentar exámenes de Recuperación o Acreditación Especial. Historia de México. Contexto Universal I. Colegio de Bachilleres, México, 2002.

Guía pedagógica del módulo Contextualización de fenómenos sociales, políticos y económicos, Conalep- SEP.

Hernández Cadenas, Nonoatzin, "Los estudios de bachillerato en México, una propuesta positivista", Contribuciones a las Ciencias Sociales, Abril 2012, consultado en www.eumed.net/rev/ccss/20/ el día 26 de marzo de 2013.

Herrera Sánchez, Graciela, *Historia de México*, Limusa- Noriega Editores, Conalep, SEP, México, 1998, 237 pp.

Historia de la educación tecnológica en México, consultado en www.dgeti.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=84 el día 22 de diciembre de 2009.

Historia de México I, Programas de estudio, Dirección de Coordinación Académica, DGB, Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, SEP.

Historia de México I, Programas de estudio, Dirección de Coordinación Académica, Dirección General del Bachillerato, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP, 2013.

Historia de México II, Programas de estudio, Dirección de Coordinación Académica, Dirección General del Bachillerato, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP, 2013.

Historia Socioeconómica de México II, Antología, Conade- Conalep, México, 1994, 492 pp.

Historia socioeconómica de México, Cuaderno de autoestudio, ProCEIES, Conalep, 1998, 201 pp.

Jornadas de Evaluación Curricular. Diagnóstico de la Oferta Educativa '95, Modelo Académico 1997, Conalep- Cooperación Española- SEP, México, 1997.

La Educación Media Superior en México, Informe 2010- 2011, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, 2011.

Landa, Josu, *La idea de universidad de Justo Sierra*, Seminarios, FFL- UNAM, México, 2005.

Landavazo, Marco Antonio, González Cruz, Edith y Trejo Barajas, Dení (Coords.), *El norte de México y la historia regional, Homenaje a Ignacio del Río*, UMSNH, UNAM, UABCS, México, 2014, 397 pp.

Latapí, Pablo, *Temas de política educativa (1976- 1978)*, Fondo de Cultura Económica, SEP/ 80, México, 1982, 234 pp.

Le Goff, Jacques, *El orden de la memoria, El tiempo como imaginario*, Paidós, España, 1991, 275 pp.

Ley General de Educación, consultado en basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/normateca/LeyGeneraldeEducacion.pdf el 18 de enero de 2016.

Lombardo Toledano, Vicente, *Obra histórico- cronológica*, Tomo V, Vol. 26, Centro de Estudios filosóficos, políticos y sociales "Vicente Lombardo Toledano", 2007, 346 pp.

_____. *Obra histórico- cronológica*, Tomo V, Vol. 27, Centro de Estudios filosóficos, políticos y sociales “Vicente Lombardo Toledano”, 2007, 239 pp.

_____. *Obra educativa*, Tomo II, UNAM- IPN, México, 1987, 529 pp.

López Bonilla, Guadalupe y Tinajero Villavicencio, Guadalupe, “Los docentes ante la reforma del Bachillerato”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Octubre-diciembre 2009, Vol. 14, No. 43, p. 1195, consultado en www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n43/v14n43a9.pdf, el 24 de agosto de 2017.

López Bonilla, Guadalupe y Tinajero Villavicencio, Guadalupe, “Opiniones de los docentes de bachillerato sobre la reforma”... http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1025-F.pdf el 21 de abril de 2010.

López Cerezo, José Antonio, “Ciencia, Tecnología y Sociedad. Bibliografía comentada”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 18, 1998, consultado el 31 de agosto de 2016 en rieoei.org/oeivirt/rie18a07.htm

López Cerezo, José Antonio, “Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en Europa y Estados Unidos, en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 18, 1998, consultado el 31 de agosto de 2016 en rieoei.org/oeivirt/rie18a02.htm

Loyo B., Engracia, “De la desmovilización a la concientización. La escuela secundaria en México (1925- 1940), consultado en http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_7.htm el 9 de enero de 2015.

Maiztegui, Alberto y otros, “Papel de la tecnología en la educación científica: una dimensión olvidada”, No. 28, 2002, consultado el 27 de septiembre de 2016 en <http://rieoei.org/rie28a05.htm>

Martín Gordillo, Mariano, “Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 42, 2006, consultado el 27 de septiembre de 2016 en <http://rieoei.org/rie42a04.htm>

Martín Gordillo, Mariano y González Galbarte, Juan Carlos, “Reflexiones sobre la educación tecnológica desde el enfoque CTS”, en Revista Iberoamericana de Educación, No. 28, 2002, consultado el 21 de septiembre de 2016 en <http://rieoei.org/rie28a01.htm>

Martínez Espinosa, Miguel Ángel (Coord.), *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*, Fondo de Cultura Económica, México, 2015, 291 pp.

Martínez Rizo, Felipe, “Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001”, en Revista Iberoamericana de Educación, No. 27, 2001, consultado el 01 de junio de 2011 en <http://www.rieoei.org/rie27a02.htm>

Medina, Manuel y Sanmartín, José (Eds.) *Ciencia, Tecnología y Sociedad*, Anthropos, España, 1990, 222 pp.

Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821- 1911: la problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del XX*, Centro de Estudios Educativos: Universidad Iberoamericana, México, 1998.

Modelo Académico, Dirección de Planeación Académica, Secretaría General, Colegio de Bachilleres, versión marzo de 2011.

Modelo Académico de Calidad para la Competitividad 2007- 2012, Libro blanco...

Modelo de la Educación Media Superior Tecnológica, consultado el 22 de febrero de 2010 en [www.sems.gob.mx/Extranet/asp/Archivos/Modelo_Educativo_BT\(1\).pdf](http://www.sems.gob.mx/Extranet/asp/Archivos/Modelo_Educativo_BT(1).pdf)

Oferta Educativa. 12 Áreas de Formación Tecnológica, 63 Carreras, Conalep- SEP, México, 1996.

Oraisón, Mercedes y Pérez, Ana María, “Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía”, en Revista Iberoamericana de Educación, No. 42, 2006, consultado el 31 de agosto de 2016 en rieoei.org/rie42a01.htm

Ornelas, Carlos, *El sistema educativo mexicano*, Fondo de Cultura Económica, México, 2013, 359 pp.

Osorio M., Carlos, “La Educación Científica y Tecnológica desde el enfoque en Ciencia, Tecnología y Sociedad. Aproximaciones y Experiencias para la Educación Secundaria”, No. 28, 2002, en Revista Iberoamericana de Educación, consultado el 21 de septiembre de 2016 en <http://rieoei.org/rie28a02.htm>

Pedró, Francesc, “Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países iberoamericanos”, en Revista Iberoamericana de Educación, No. 45, 2007, consultado el 27 de septiembre de 2016 en <http://rieoei.org/rie45a01.htm>

Plan 1992, Repositorio CB, consultado en https://repositorio.cbachilleres.edu.mx/index.php/plan_92/ el 14 de marzo de 2017.

Plan Nacional de Desarrollo 1995- 2000, consultado el 4 de marzo de 2010 en <http://www.angelfire.com/ms/camm/pnd.htm>

Plan Nacional de Desarrollo 2001- 2006, consultado en <http://gaceta.cddhcu.gob.mx/Gaceta/58/2001/jun/PND.html> el 18 de junio de 2009.

Plan Nacional de Desarrollo 2007- 2012, consultado el 22 de febrero de 2010 en <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Usuario%20Final/Mis%20d...>

Planes y programas de estudio, Dirección Académica, Departamento de Servicios Académicos, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Michoacán, SEP, 2000.

Portal oficial de la DGETI, consultado en <http://www.dgeti.sep.gob.mx> el 7 de abril de 2010.

Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012- 2013...

Programa de Complementación de Estudios para Ingreso a la Educación Superior, Conalep, SEP, 1997.

Programa de Estudios de Historia, Acuerdo Secretarial 653, Bachillerato Tecnológico, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP, México, 2013.

Programa de estudios de las carreras de Profesional Técnico- Bachiller, Historia y Geografía, Conalep-SEP, México, 2004.

Programa de la asignatura Historia de México. Contexto Universal II, Secretaría Académica, Dirección de Planeación Académica, Coordinación del Sistema de Enseñanza Abierta, Colegio de Bachilleres, 1993.

Historia I. México: de la independencia al Porfiriato, Dirección de Planeación Académica, Secretaría General, Colegio de Bachilleres, 2012.

Historia II. México: de la Revolución a la Globalización, Dirección de Planeación Académica, Secretaría General, Colegio de Bachilleres, 2013.

Programa de estudio de Historia de México, Dirección Académica, Departamento de Servicios Académicos, CECyTEM, 2000.

Programa de Estudios, Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores, SEP, México, 2009.

Programa de estudios, Contextualización de fenómenos sociales, políticos y económicos, Modelo Académico de Calidad para la Competitividad, Conalep, SEP, 2013.

Programa de la asignatura Historia de México. Contexto Universal II, Secretaría Académica, Dirección de Planeación Académica, Coordinación del Sistema de Enseñanza Abierta, Colegio de Bachilleres, 1993.

¿Qué es el Conalep?, consultado en <http://conalep.edu.mx/quienes-somos/Paginas/Que-es-el-CONALEP.aspx> el 14 de diciembre de 2016.

¿Qué es la DGETI?, consultado en http://www.dgeti.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=ar el 18 de enero de 2016.

Quintanilla, Susana y Vaughan, Mary Kay, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, Fondo de Cultura Económica, México, 2001, 281 pp.

Ramírez Hernández, Ernesto, *Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores I*, CENGAGE Learning, México, 2010.

_____ *Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores II*, CENGAGE Learning, México, 2010, 104 pp.

_____ *Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores III*, CENGAGE Learning, México, 2010, 91 pp.

Ramírez, Liberio Victorino y Medina Márquez, Ma. Guadalupe, "Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México", consultado en www.concyteg.gob.mx/ideasconcyteg/Archivos/39072008_EDU_BASADA_COMPETENCIAS_PROYECTO_TUNING.pdf el 12 de diciembre de 2016.

Robles, Martha, *Educación y sociedad en la historia de México*, Siglo XXI, 2003, 262 pp.

Rockwell, Elsie, *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, El Colegio de Michoacán- CIESAS, México, 2007.

Rodríguez Acevedo, Germán Darío, "Ciencia, Tecnología y Sociedad: una mirada desde la Educación en Tecnología, en Revista Iberoamericana de Educación, No. 18, 1998, consultado el 21 de septiembre de 2016 en <http://rieoei.org/oeivirt/rie18a05.htm>

Rodríguez A., Ma. de los Ángeles, "Historia de la educación técnica" consultado en biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_14.htm el 11 de marzo de 2013.

Rubial García, Antonio (Coord.), *Historia de la vida cotidiana en México* Tomo II La ciudad barroca, Fondo de Cultura Económica, México, 2012, 611 pp.

Ruiz Larraguivel, Estela, "Expansión y diferenciación institucional en la educación media superior tecnológica en México: Nuevas tendencias y retos en la formación de recursos humanos para la producción", *Perfiles Educativos*, UNAM, No. 71, 1996, consultado el 5 de abril de 2010. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13207103>

Sánchez Ferlosio, Rafael, *La hija de la guerra y la madre de la patria*, Destino, España, 2002, 224 pp.

Sánchez Quintanar, Andrea, *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, UNAM, México, 2002, 356 pp.

Solana, Fernando, Cardiel Reyes, Raúl y Bolaños Martínez, Raúl, *Historia de la educación pública en México (1876- 1976)*, Fondo de Cultura Económica, México, 2014, 645 pp.

Sosa Peinado, Eurídice, “Pensar y realizar una reforma en el bachillerato tecnológico ¿Cuáles son algunas encrucijadas?”, *Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato, Eutopía*, oct- dic 2008, No. 8, consultado el 18 de enero de 2011 en www.cch.unam.mx/sci/sites/default/files/eutopia08_epic_c.pdf

Subsecretaría de Educación Media Superior, Antecedentes, consultado en http://sems.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_dgb el 14 de marzo de 2017.

Sutz, Judith, “Ciencia, Tecnología y Sociedad: argumentos y elementos para una innovación curricular”, No. 18, 1998, en *Revista Iberoamericana de Educación*, consultado el 21 de septiembre de 2016, en <http://rieoei.org/oeivirt/rie18a06.htm>

Tanck de Estrada, Dorothy, *Independencia y educación. Cultura cívica, educación indígena y literatura infantil*, Antologías, El Colegio de México, México, 2013. 360 pp.

_____ (Coord.) *Historia mínima. La educación en México*, El Colegio de México, México, 2011, 261 pp.

Tatto, María Teresa, “Para una mejor formación de maestros en el México rural: retos y tensiones de la reforma constructivista”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Enero- junio 1999, Vol. 4, No. 7, consultado en www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00262&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v04/n007/pdf/rmiev04n075cC00n04es.pdf el 24 de agosto de 2017.

Tinajero Villavicencio, Guadalupe, López Bonilla, Guadalupe y Pérez Fragoso, Carmen, "Cambio curricular en el bachillerato tecnológico mexicano: El caso de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 15, No. 4, 2007, consultado el 7 de septiembre de 2010 en <http://epaa.asu.edu/epaav15n3>

Trejo Barajas, Dení y Urrego Ardila, Miguel Ángel (Coords.), *Por una historia de todos y para todos: epistemología de la historia, didáctica y formación docente*, Cuadernos de docencia, UMSNH, México, 2013, 321 pp.

Tuirán, Rodolfo y Quintanilla, Susana, *90 años de educación en México*, Fondo de Cultura Económica, México, 2012, 146 pp.

Vaccarezza, Leonardo Silvio, "Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en América Latina, en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 18, 1998, consultado el 31 de agosto de 2016 en rieoei.org/oeivirt/rie18a01.htm

Valdés, Pablo, Valdés, Rolando, Guisasola, Jenaro y Santos, Teresa, "Implicaciones de las relaciones ciencia- tecnología en la educación científica", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 28, 2002, consultado el 27 de septiembre de 2016 en <http://rieoei.org/rie28a04.htm>

Vargas García, Enrique, *De la política educativa liberal al positivismo educativo. Análisis de un caso: La Escuela Nacional Preparatoria 1867- 1878*, Instituto Americano, Centro Universitario y Pedagógico, México, 1999, 154 pp.

Vaughan, Mary Kay, *Estado, clases sociales y educación en México*, Fondo de Cultura Económica, SEP/80, México, 1982, 289 pp.

_____ *La política cultural en la Revolución, Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930- 1940*, Fondo de Cultura Económica, México, 2001, 405 pp.

Vázquez, Josefina Zoraida, Tanck de Estrada, Dorothy, Staples, Anne y Arce Gurza, Francisco, *Ensayos sobre historia de la educación en México*, El Colegio de México, México, 2006, 187 pp.

Vázquez, Josefina Zoraida, “La modernización educativa”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, XLVI, 4, 1996, consultado en historiamexicana.colmex.mx/pdf/13/art_13_1866_15973.pdf el 19 de marzo de 2010.

_____ *Nacionalismo y educación en México*, El Colegio de México, México, 2005, 331 pp.

Villalpando Nava, José Manuel, *Historia de la Educación en México*, Editorial Porrúa, México, 2012, 584 pp.

Wagner, Peter, *Sociología de la modernidad*, Herder, España, 2007, 367 pp.

Weiss, Eduardo y Bernal, Enrique, “Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana” en *Perfiles Educativos*, Vol. XXXV, No. 139, 2013, consultado el 31 de agosto de 2016 en www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2013-139-151-170

Young Medina, Marco Antonio, Gallardo Loredó, Ana Luisa et al, *Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores 1*, Ed. Nueva Imagen, México, 2009.

Zea, Leopoldo, *El positivismo y la circunstancia mexicana*, Fondo de Cultura Económica, México, 1985.

Zepeda, Beatriz, *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855- 1876)*, Fondo de Cultura Económica, Conaculta, México, 2012, 280 pp.

Zibechi, Raúl, *Genealogía de la Revuelta*, Ediciones del FZLN, México, 2004, 208 pp.

_____ “Los nuevos- nuevos movimientos sociales”, *La línea de Fuego*, 10 de enero de 2014, consultado en <https://lalineadefuego.info/1024/01/10/los-nuevos-nuevos-movimientos-sociales-por-raul-zibechi/> el 20 de noviembre de 2017.

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel, “Prioridades formativas para el bachillerato mexicano. La agenda mínima”, *Perfiles Educativos*. Vol. XXXIV, número especial, 2012, IISUE-

UNAM, consultado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229959007> el 15 de noviembre de 2017.