



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

*De la teoría a la práctica. La enseñanza de la historia en los centros de bachillerato tecnológico
del Estado de México*

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

PRESENTA:

LICENCIADO LUIS ALFONSO CHÁVEZ GARCÍA

DIRECTOR:

DOCTOR EN HISTORIA, FABIÁN HERRERA LEÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS - UMSNH

Morelia, Michoacán de Ocampo, febrero de 2017

**(ESTA INVESTIGACIÓN SE REALIZÓ GRACIAS AL APOYO DEL CONSEJO NACIONAL DE
CIENCIA Y TECNOLOGÍA)**



*En memoria de mi tío Tacho
por inspirarme a ser mejor persona*

A Julia, mi nuevo amor

A Lupita mi compañera de vida

A mis padres, por todo su apoyo y cariño

ÍNDICE

Resumen/Abstract.....	6
INTRODUCCIÓN 1.....	7
1.1) <i>Contextualización y planteamiento de la investigación.....</i>	<i>11</i>
1.2) <i>Justificación.....</i>	<i>20</i>
1.3) <i>Marco teórico y estado de la cuestión.....</i>	<i>22</i>
1.4) <i>Síntesis capitular.....</i>	<i>31</i>
CAPÍTULO 2.....	35
HISTORIA Y CONVERGENCIA DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y LA EDUCACIÓN TÉCNICA. UNA PROPUESTA DE ESTADO	
2.1) <i>Justificación capitular.....</i>	<i>35</i>
2.2) <i>Educación técnica y media superior en la historia de la educación en México.....</i>	<i>35</i>
2.3) <i>La educación media superior y las carreras técnicas en los últimos años.....</i>	<i>39</i>
2.4) <i>La educación media superior en el estado de México y su política educativa. presente y pasado.....</i>	<i>45</i>
CAPÍTULO 3	50
EL CURRÍCULUM Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: DE LO PENSADO A LO VIVIDO	
3.1) <i>Planteamiento y justificación del capítulo.....</i>	<i>50</i>
3.2) <i>Sobre el currículum y la enseñanza de la historia.....</i>	<i>52</i>
3.2.1) <i>¿Qué es el currículum</i>	<i>52</i>
3.2.2) <i>El currículum como elemento en la enseñanza y aprendizaje.....</i>	<i>57</i>
3.3) <i>El currículum en la educación moderna y los proyectos de Estado.....</i>	<i>62</i>
3.4) <i>El currículum y la enseñanza de la historia.....</i>	<i>65</i>

CAPÍTULO 4.....	72
HISTORIA DE MÉXICO EN EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DEL CENTRO DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO. TIEMPO, ESPACIO, FUENTES HISTÓRICAS Y OTROS AVATARES	
4.1) <i>Justificación capitular.....</i>	72
4.2) <i>Cuestiones de la enseñanza de las ciencias sociales en los bachilleratos.....</i>	74
4.3) <i>Las competencias y la enseñanza de la historia ¿un añejo método constructivista en los planes de estudio?.....</i>	79
4.4) <i>El procedimiento en clase.....</i>	84
4.5) <i>Posibilidades del Programa de Estudios de Historia de México.....</i>	90
4.6) <i>El tiempo y el espacio dentro en la escuela y en las ciencias sociales.....</i>	96
4.6.1) <i>El tiempo en la escuela.....</i>	97
4.7) <i>Las fuentes históricas y su tratamiento en el bachillerato.....</i>	99
4.8) <i>La enseñanza de la historia en el bachillerato tecnológico. El tiempo, espacio, las fuentes históricas y otros avatares.....</i>	102
4.8.1) <i>La evaluación.....</i>	107
4.8.2) <i>Observaciones a la práctica.....</i>	109
CONCLUSIONES.....	113
BIBLIOGRAFÍA.....	119
ANEXOS	123

Resumen:

La presente investigación versa sobre el hecho de la enseñanza de la historia de México en los bachilleratos tecnológicos del Estado de México y en particular sobre los planes y programas de estudios de esta materia, impartidos en el quinto semestre de este nivel educativo. Parto de la idea de que el *currículum*, como agente activo en el sistema educativo, predetermina la agenda metodológica y didáctica en el aula de clase, de manera que los planes y programas contienen una postura definida, hegemónica y directa sobre algún tema impartido en el aula de clase. En este caso, la postura que promociona el currículum en la enseñanza de la historia y en el resto de las ciencias sociales en el bachillerato está relacionada con los procedimientos metodológicos definidos como el sistema de competencias.

En este sentido, afirmo que las reformas realizadas en los últimos años –y para el caso específico de los Bachilleratos Tecnológicos del Estado de México, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (2008)– se han centrado en, por ejemplo, administrar el tiempo de las escuelas, en burocratizarlas, en asegurar que en la agenda de los profesores se encuentren los postulados del currículum, y en consecuencia, una voz hegemónica que vela por los intereses de la democracia, la economía y la estabilidad del sistema.

Palabras clave: *Historia de México, Bachilleratos tecnológicos, currículum, Estado de México, sistema educativo.*

Abstract:

This investigation deals with the teaching of history in Mexico in technical high schools of the State of Mexico, and, particularly, on the history curriculum followed during the fifth semester in these schools. I depart from the idea that the *curriculum*, as an active agent in the educational system, predetermines the methodological and didactic agenda in the classroom, in such a way that the school programs imply a defined, hegemonic and direct stance with respect to some topics explored in class. In this case, the stance promoted by the curriculum regarding the teaching of history, and the rest of the social sciences, at the high school level is related to methodological procedures defined as competency-based learning.

In this sense, I claim that the reforms implemented during the last years – and specifically for the State of Mexico Technical High Schools, the *Reforma Integral de la Educación Media Superior* (2008) – have focused on, for instance, administrating school time, bureaucratizing schools, as well as assuring that the teachers' agenda contains the curriculum principles, and, therefore, a hegemonic voice that protects the interests of democracy, economy and the system stability.

Keywords: *History of Mexico, technical high schools, curriculum, State of Mexico, education system.*

1) INTRODUCCIÓN

Plantear una tesis de investigación sobre la educación en un contexto histórico como el que se vive hoy en día en México resulta ambivalente por su propia naturaleza inestable, lo cual afecta de manera directa al trayecto de la investigación; surgen nuevas ideas, cambiantes o reformuladas, así como la necesidad de replantarse temas de carácter social para responder preguntas que surgen de las necesidades del presente. Aunado a lo anterior, cabe añadir el sustantivo enseñanza de la historia para complejizar aún más el carácter abstracto de una hipótesis y sus posibles respuestas.

En este sentido, el escenario es complejo si se piensa en la situación actual de los modelos educativos, de ahí surgen las preguntas que motivaron esta investigación, por ejemplo: ¿los planes y programas de estudio están en crisis?, ¿son los correctos para la situación social que enmarca el país?, ¿a qué intereses responden?, ¿quiénes los proponen y los llevan a cabo? Estos cuestionamientos si bien son propios de mi experiencia, debo asumir ésta como parte de un todo social, es decir, del interés público, y que forman parte de la agenda político-educativa del Estado.

Si partimos de considerar unilateralmente que la educación está en crisis o plantear que es obsoleta frente a las necesidades que requiere el país, sería hacer un juicio muy automático, descomprometido y falto de criterio frente a la problemática educativa que la diversidad social reclama. Por el contrario, considero que la educación, como la misma sociedad —entiéndase ésta como un ente dinámico y cambiante— requiere de constantes planteamientos, reformulaciones y, sobre todo, de cuestionamientos que contribuyan al debate educativo para su constante reconstrucción y mejoramiento.

La diversidad social del país frente a la situación mundial está atravesada por una serie de circunstancias en particular, baste mencionar la volatilidad de las cosas, la revolución tecnológica, la globalidad política y económica, así como las tensiones de tiempo y espacio en todos los ámbitos sociales. La resistencia que presentan las comunidades indígenas en México es un claro ejemplo de los paradigmas que la educación en el país debe tener muy presente al momento de plantearse un nuevo modelo educativo. Lo anterior hace que el panorama sea más complejo que en otra época de la historia.

En este sentido, la presente investigación versa sobre el hecho de la enseñanza de la historia de México en los bachilleratos tecnológicos y en particular sobre los planes y programas de estudios de esta materia. Parto de la idea de que currículum, como agente activo en el sistema educativo,¹ predetermina la agenda metodológica y didáctica en el aula de clase. De manera que, los planes y programas contienen una postura definida, hegemónica y directa sobre algún tema impartido en el aula de clase. En este caso, la postura que promociona el currículum en la enseñanza de la historia y en el resto de las ciencias sociales en el bachillerato está relacionada con los procedimientos metodológicos definidos como sistema de competencias.

De esta forma, el sistema educativo mexicano cuenta con andamios teóricos que sustentan las prácticas educativas, pero, paradójicamente, es el mismo Estado quien

¹ Para Ana Laura Gallardo el sistema educativo se entiende como el “conjunto de estructuras y programas ideológico-operativos que concretan políticas educativas referidas a la formación de sujetos. Está organizado en distintos niveles y modalidades de acuerdo con las características de sus usuarios. En este sentido, los niveles y modalidades muestran la organización interna y a su vez la conformación identitaria del mismo, en tanto polos que lo anudan, de ahí que las diferencias en su interior no pueden ser resueltas en una sola identidad”. Gallardo Gutiérrez, Ana Laura, *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas a la educación básica nacional en el siglo XXI*, Tesis para obtener el grado de doctora en pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México, 2014, p. 6.

considera necesario reinterpretar la educación ya que los resultados dejan mucho que desear, comparados con los de otras naciones. Por ejemplo, hoy en día el gobierno enfrenta un debate de carácter nacional con relación a los procesos de evaluación docente, así como una nueva federalización de la educación, el argumento con el cual se sustentan estas reformulaciones recaen en la “necesidad” de ofertar una educación de “calidad”.²

Por otro lado, diferentes sectores sociales y corrientes académicas han considerado que es necesario reformular el sistema educativo ya que éste obedece a intereses que no corresponden a los fines comunes y reales de una educación en particular, por ejemplo, desde la pedagogía crítica se ha argumentado que la educación en México responde a la mercantilización a la globalidad económica, al individualismo así como a la reducción de la educación pública.³

Sin embargo, y procurando no caer en un mero juicio, considero el debate de la educación mexicana debe centrarse en principio, en diagnosticar cuestiones de fondo como

² Desde el discurso oficial por parte del gobierno mexicano, se habla de la crisis que enfrenta el sistema educativo mexicano al no ser proporcional con los objetivos propuestos por estándares internacionales y en relación a procesos de evaluación como las pruebas PISA y por lo tanto existe la necesidad de renovar las formas de procedimiento del sistema educativo con el fin de emparejarlas con los países que muestran una mejor posicionamiento ante los estándares internacionales. Todo esto con el fin de resolver las problemáticas económicas que permitan el desarrollo regional y global dentro del libre mercado y de la igualdad de oportunidades que ofrece el sistema económico mundial.

³ Desde sectores contestatarios también se ha argumentado que el sistema educativo no promueve, verdaderamente, el bienestar integral de las sociedades y que su misma naturaleza, impositiva y dentro de los esquemas mercantiles y globales predispone la desigualdad entre las sociedades, para que dentro de la aparente igualdad de oportunidades, los sujetos compitan de acuerdo con sus capacidades y actitudes individuales en una sociedad homogénea. De esta forma, se ha denunciado que el sistema educativo atenta contra el multiculturalismo, la diversidad social, la autonomía, los usos y costumbres étnicos e interétnicos y, por lo tanto, con los procedimientos metodológicos y didácticos que determinada cada región o sociedad desarrolle conforme a sus necesidades particulares.

los procesos metodológicos; y en segundo lugar, considero que observar las situaciones históricas y del presente ayudarían a plantear un proyecto a futuro. En este sentido, es trascendental hacer a un lado las prácticas clientelares de la educación, así los proyectos educativos que están supeditados a la fragmentación de los planes sexenales y, en consecuencia, a fracasar.

Asimismo, pienso que la educación mexicana si bien tiene que tomar ejemplos de naciones con características similares para plantear soluciones y metodologías emergentes, es necesario que éstas obedezcan a las particularidades del país; ya que los regionalismos lingüísticos, económicos y sociales, como la violencia, son cuestiones que el sistema educativo tiene que tomar en cuenta.

En este sentido, ignorar que fuera de los planteles educativos existen otras formas de educación (no formal) que intervienen directamente al desarrollo educativo (formal) como las tradiciones, usos y costumbres, así como el contexto particular de un sujeto en edad de cursar algún nivel educativo, y que comúnmente no contemplan los planes y programas de estudio, son cuestiones directas que deben ser referencia al momento de pensar espacios que con el fin de democratizar a la educación.

El fin último de esta investigación recae entonces en la necesidad de cuestionar a través del análisis del currículum los límites en la educación cuando se establece un modelo didáctico y metódico en una materia subjetiva como la historia.

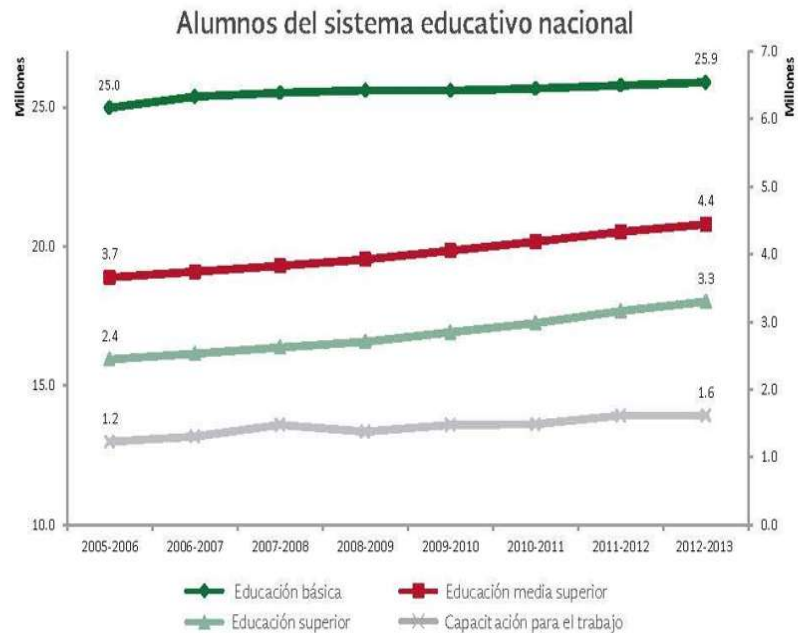
1.1 CONTEXTUALIZACIÓN Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

En la actualidad, la Educación Media Superior forma parte medular de sistema educativo mexicano. En los últimos años, y sobre todo partir de la década de 1990, éste nivel se revolucionó cuantitativamente y, en cierta medida, cualitativamente en todo el país. En particular, con la Reforma Educativa de 1993, en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, se definió que los bachilleratos y preparatorias equivalían al nivel medio superior, de esta forma, se cursaría de forma escolarizada en un lapso de tres años y estaba dirigida particularmente a jóvenes entre los 15 y 18 años, aunque también se diseñaron y replantearon las formas semi-escolarizadas, no-escolarizada y para adultos en formatos abiertos. De esta manera, en los siguientes años se incrementó sustancialmente el porcentaje entre la población con este nivel educativo, sobre todo en los jóvenes en edad de cursar los estudios preparatorios.

Con relación a la cobertura histórica en la matrícula de la Educación Básica, la Educación Media Superior logró ampliar cuantitativamente este nivel y, posteriormente, se le otorgó el carácter obligatorio.⁴ La gráfica 1 muestra las cifras oficiales del número creciente de la matrícula en la educación en México, y se puede observar que mientras la educación básica se mantiene casi en línea recta entre los años 2005-06 a 2012-13, para este mismo periodo la educación media superior muestra un crecimiento sostenido en la absorción de la matrícula.

⁴ Desde 2011 el Congreso de la Unión aprobó de manera unánime que la Educación Media Superior toma el carácter obligatorio para el Estado, es decir, todos los mexicanos tienen derecho a cursar, de manera gratuita, este nivel educativo. Véase *Diario Oficial de la Federación*, 9 de febrero de 2012, en [<http://www.dof.gob.mx/website/index.php>] consultado el 11 de abril de 2015.

Gráfica 1



Fuente: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional, 2012-2013*, México, SEP, 2014, p. 17.

Bajo esta coyuntura, una de las mayores novedades en la reforma educativa del Salinato fue el impulso que se les dio a los bachilleratos tecnológicos, así como transformar varios centros de enseñanza técnica en centros de estudios medios como el CONALEP.⁵ De esta forma, se desarrolló el formato bivalente, el cual ofrece —de manera paralela— dos diplomas; uno propiamente de nivel preparatorio para continuar con una carrera

⁵ Cabe recordar que el CONALEP es creado desde la década de 1970 —propiamente como una escuela técnica— para “dedicarse exclusivamente a la educación de técnicos medios, supuestamente resolvería dos problemas: cubrir un vacío en el aparato productivo —definido como el existente entre el obrero y el ingeniero— y simultáneamente disminuir la demanda por educación superior”. Sin embargo, ya en la década de 1990, y ante la necesidad de ofertar un certificado con la categoría de educación media superior dentro de la demanda social, pero sobre todo profesional, esta institución es reorganizada en un bachillerato tecnológico. WEISS, Eduardo y BERNAL Enrique, “Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana”, en *Perfiles educativos* vol.35, núm.139, enero 2013, p. 165.

universitaria, y otro, que acredita al estudiante como profesional técnico,⁶ y así poderles facilitar la inserción al mercado de trabajo. En este sentido, el gobierno federal cedió terreno a los gobiernos estatales, con lo cual se inició un proceso de descentralización del nivel medio, para que los estados se hicieran responsables de la administración y financiamiento de sus centros educativos. Así, el crecimiento del sistema llevó la escuela media superior a entidades de población media como en las cabeceras municipales para no sólo permanecer en las principales ciudades del país.

En 2008 se llevó a cabo la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS)⁷ que tiene cuatro principales objetivos a nivel nacional sobre los bachilleratos tecnológicos y bivalentes. Éstos son: 1) la creación de un marco curricular único, 2) definir y reconocer las porciones de la oferta en este nivel educativo; es decir, tener un control estadístico; 3) la profesionalización de dicho sector; y 4) la inserción y certificación de las

⁶ Actualmente los bachilleratos tecnológicos ofrecen un total de 26 carreras técnicas en cuatro diferentes áreas, estas son; biotecnología, industria, salud y servicios, siendo este el campo profesional más grande, ofertando 13 distintas carreras técnicas. Véase en *Análisis cuantitativo de la Oferta Educativa de Bachillerato Tecnológico, ciclo escolar, 2014-2015*, Toluca, Subdirección de Bachillerato Tecnológico, 2015, p. 2.

⁷ La *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México*, publicada en enero de 2008, a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior dependencia de la Secretaría de Educación Pública, sentó las bases para establecer los actuales criterios educativos para éste nivel educativo y por lo tanto para reformular los planes y programas de estudio de estas escuelas.

En este sentido, se argumentó que su reformulación era necesaria puesto que varios países del resto del mundo y particularmente de América Latina, habían readaptado sus planes y programas de estudio con el fin de que estos estuvieran a la vanguardia dentro de las recomendaciones que promovía la OCDE, la UNESCO, el Banco Mundial, con el objetivo de promover el desarrollo educativo y con base en los conceptos de calidad, competitividad (competencias) y desarrollo económico.

competencias en los alumnos y maestros.⁸ Desde entonces, la Educación Media Superior se ha desarrollado bajo estos lineamientos que considero aún en plena construcción, ya que, de acuerdo con los resultados y los argumentos de estudiosos en el tema aún son cuestionables en varios sentidos.

Estos centros educativos han estado sujetos a debate, debido, por ejemplo, a la resistencia de varios sectores del profesorado hacia el sistema de competencias,⁹ asimismo, parece que el marco curricular único, ha transgredido los regionalismos del país, y si bien se han atendido problemas como el de la ampliación en la matrícula: con relación a los jóvenes que egresan de la secundaria, problema histórico para el Estado hasta la década de 1990 por el alto número de deserción y cobertura, que incluso en el presente sigue persistiendo, por las estadísticas de los jóvenes que no continúan con sus estudios en el nivel superior, y, sobre todo, de los que no encuentran un empleo de acuerdo con el perfil que han desarrollado en dichos centros de estudios (véase tabla 1).

⁸ HUERTA CUERVO, Rocío, “Los bachilleratos bivalentes, las estructuras organizativas y la incorporación de las competencias genéricas en sus currículos”, en *Innovación Educativa*, vol. 14, núm. 64, enero-abril, 2014, pp. 102. Bajo este contexto, el sistema por competencias como modelo pedagógico universal en la educación básica y ahora en la educación media superior parece haber polarizado las opiniones de detractores y legitimadores del mismo. En este sentido, la llamada pedagogía crítica se ha encargado de analizar desde un enfoque contestatario y de resistencia a dicho sistema, por otro lado, los promotores de esta educación, como las organizaciones internacionales como la OCDE y la UNESCO han filtrado sus posturas hasta los planes y programas de estudio en favor de ésta pedagogía.

⁹ En principio, el Sistema de Competencias tiene como “objetivo que la educación sea integral y de calidad para conseguir que los estudiantes aprendan valores que los formen como ciudadanos pero que también les enseñen a obtener conocimientos y desarrollen habilidades para un desempeño productivo y competitivo en el mercado laboral”. Véase CHONG MUÑOZ, Mercedes Arabela y CASTAÑEDA CASTRO, Rosalba, “Sistema educativo en México: el modelo de competencias, de la industria a la educación”, en *Sincronía*, año XVII, núm. 63, enero-junio, 2013, p. 1. *cfr.* GIROUX, Henry, *Cultura política y práctica educativa*, Barcelona, Biblioteca Aula, 2009.

Tabla 1

Estadística de educación media superior
Ciclo escolar 2012-2013

NIVEL / SERVICIO Y SOSTENIMIENTO	ALUMNOS			DOCENTES	ESCUELAS	GRUPOS
	TOTAL	HOMBRES	MUJERES			
Bachillerato	4 057 265	2 004 438	2 052 827	261 617	14 673	126 069
General	1 746 735	843 530	903 205	141 156	8 108	59 847
Colegio de bachilleres	765 789	370 923	394 866	35 306	1 622	19 741
Telebachillerato	186 067	92 546	93 521	8 656	2 014	7 919
Tecnológico	1 358 674	697 439	661 235	76 499	2 929	38 562
Público	3 341 337	1 653 990	1 687 347	175 406	9 628	92 645
Federal	998 638	514 407	484 231	51 585	1 328	26 413
Estatal	1 810 600	885 184	925 416	93 422	7 479	52 031
Autónomo	532 099	254 399	277 700	30 399	821	14 201
Privado	715 928	350 448	365 480	86 211	5 045	33 424

Fuente: SEP, DGPyEE. Sistema de Estadísticas Continuas.

Fuente: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional, 2012-2013*, p. 45.

Bajo este contexto y de acuerdo con críticas y aportes de detractores y legitimadores de las competencias, existe, todavía un largo trecho para que éstas se cristalicen y resuelvan el problema educativo en este nivel; es decir, este método sigue en un estado de prueba con notable estancamiento que refleja la necesidad de repensar a fondo lo planteado en la ~~ya!~~ década pasada.

En este sentido, considero que el desempleo entre los jóvenes, las bajas estadísticas en relación con estudios en la *calidad educativa*¹⁰ —término utilizado con cierta

¹⁰ En la obra de Henry Giroux, *Cultura política y práctica educativa* desarrolla como existe un doble discurso en los términos utilizados en el sector educativo, es decir, bajo los términos de calidad educativa, éxito, eficiencia y competitividad, y la aparente promoción de reafirmar valores como democracia y justicia, lo que

distancia— del país según estudios internacionales y el conflicto en la comprensión de las competencias entre profesores y alumnos, reflejan una notable contradicción en la preparación de los alumnos y la metodología adoptada, ya que si bien, en los últimos años, este nivel cuantitativamente se ha consolidado, los resultados cualitativos siguen cuestionándose.

En síntesis, propongo dos ideas a desarrollar que, desde mi punto de vista, son fundamentales para el tema en cuestión; una de carácter sociopolítico, y otra de carácter didáctico. La primera se centra en la relación de la Educación Media Superior con el Estado desde un carácter cuantitativo y estadístico; considero que la inversión pública inyectada en los últimos años por lo menos para este sector educativo en el Estado de México ha

existe en realidad es una marcada tendencia al individualismo y el aculturamiento de una sociedad mercantilista e indiferente; es decir, hay una apropiación y creación de un lenguaje que, inteligentemente, las empresas utilizan dentro de la educación para alinear a la sociedad al neoliberalismo. Para el desarrollo de este planteamiento el autor se apoya en las marcadas tendencias educativas promocionadas en las escuelas de América —analiza el caso concreto de Estados Unidos, México y Chile—, argumentando que en el fondo lo que predomina es una cultura empresarial bajo un disfraz moderno, GIROUX, Henry , *Cultura política y práctica educativa*, Barcelona, Biblioteca Aula, 2009. Cfr. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Plan de Estudios de los Centros de Bachilleratos tecnológicos del Estado de México*, México, Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior-Dirección General de Educación Media Superior, 2010. Puntualmente considero que pensar y reflexionar históricamente es un ejercicio complejo como la propia naturaleza humana, con un contexto particular (sociedad, economía, lengua), con un propio tiempo y espacio, con verdades propias y cambiantes y hasta con peculiaridades en cada centro educativo.

En este sentido y siguiendo el razonamiento de Joaquín de Prats, existen dificultades contextuales que resurgen o, mejor dicho, que permanecen al momento de enseñar y “aprender” historia en los distintos niveles educativos, mismos que rebasan el planteamiento del nuevo plan. Estas son: a) la historia entendida por el alumno, o bien, la historia en función del devenir histórico del propio alumno; b) la influencia del Estado en la comprensión de la historia en el alumno (particularmente en el Estado de México), c) la formación de los docentes frente a la historia oficial y tradicional. PRATS, Joaquín, “Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española”, en *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 5. Año 2000.

favorecido su crecimiento en infraestructura y en consecuencia en la matrícula. Pero, por otro lado y en segundo lugar, se ha considerado que trabajar con un modelo educativo uniforme u homogéneo para con este nivel educativo con el objetivo de estandarizar la educación y someterla a evaluaciones Internacionales que a su vez avalen su calidad y crecimiento, ha ocasionado que a su vez se marginen y se ignoren situaciones específicas de la educación y competen directamente a los actores de esta.¹¹

El histórico involucramiento del Estado en la educación mantiene, en consecuencia, la estrecha relación de estos organismos. El primero actuando sobre el segundo dictando los mecanismos y normas, pero también financiando y desarrollándolo; bajo esta lógica, surgen varias disyuntivas; la injerencia directa del Estado en la educación predispone reglas, actitudes y, sobre todo, un currículum, en otras palabras, cuando se impone la agenda educativa ya existe una premisa determinada y predispuesta a llevarse a cabo en el aula; es decir, al imponer un programa de estudio, se limitan alternativas educativas que vayan en contraposición a cualquier necesidad particular, por ejemplo, la Reforma Educativa con vigencia desde el año 2014 en México busca, nuevamente, federalizar la educación con el último de retomar el control sobre las entidades federativas. La restructuración educativa responde a los criterios que establece el gobierno federal de acuerdo a su plan sexenal,¹² pensando desde el individualismo y desde la práctica del deber ser en un mundo global.

¹¹ Véase el planteamiento del apartado 4 puntualmente la sección titulada “La política educativa del Estado de México”.

¹² El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 contempla que el sistema educativo mexicano cuenta con 35.2 millones de niños y jóvenes con matrícula en la modalidad escolarizada. De estos 25.9 millones se encuentran cursando la educación básica, 4.5 millones en la educación media superior y 3.3 millones se encuentran en la educación superior. Sin embargo, lo que llama la atención respecto a la cuestión educativa en el marco del Plan Nacional de Desarrollo es que éste último hace énfasis en que la educación tiene que

En este sentido, considero que la metodología tiene que ser revisada, ya que, si bien, la educación media superior junto con su currículum han sido difundidos con vigor por la Secretaría de Educación Pública en los últimos años, no ha resuelto el problema cualitativo de la educación, puesto que los resultados reflejados en la calidad educativa y, a su vez, de vida de los egresados de estas instituciones son nulos, puesto que existe un franco desconcierto en la aplicación y recepción metodológica dentro de las aulas de clase que se ve reflejado en su realización profesional y, por ende, personal.

De acuerdo con Nico Hirtt, los bachilleratos tecnológicos han contribuido a masificar la educación del país, pero no la han democratizado en un esquema de abajo hacia arriba, no se ha hecho una revisión sensata que vaya de acuerdo con las necesidades de los alumnos y profesores, sino, más bien, el aprendizaje se encuentra minado por normas burocráticas y políticas lejanas a las realidades educativas.

De esta forma, el principal objeto de esta investigación es conocer la factibilidad del programa de estudios de la materia de historia de los bachilleratos tecnológicos del Estado de México a través de un análisis que parte de lo teórico y que se apoya en la experiencia de la práctica en la impartición de esta materia. En este sentido, comprobar las limitaciones y proponer ideas que complementen y apoyen dicha metodología didáctica. En consecuencia, se podrán diagnosticar posibles dificultades que impiden llevar a cabo el desarrollo óptimo en el aula de la materia en cuestión.

Dicho análisis está fundamentado en dos criterios que se desarrollan en la investigación; uno de carácter histórico y otro carácter teórico. En el primero (capítulo 1)

responder a la necesidad de preparar capital humano para la vida productiva. En este sentido se interpreta la educación sólo se entiende una vez que esta sea congruente con los proceso económico. El proceso económico tiene vigencia en México desde 1992, el libre mercado; el neoliberalismo.

argumento cómo es que la educación media superior actual en México es el resultado de un proceso educativo que tiene como coyuntura la década de 1990, y que a partir de ahí se sientan las bases para continuar con una tendencia educativa hasta nuestros días. La segunda (capítulo 2) se ahonda en las cuestiones curriculares para plantear categorías y conceptos que permitan entender la relevancia que contiene el currículum dentro de un sistema educativo.

Parto de la idea de que el perfil didáctico del sistema de competencias, se contraponen con las Ciencias Sociales y Humanidades, ya que éste primero está centrado en desarrollar habilidades para ser eficiente en un área de trabajo determinada. Sin embargo, como el plan de estudios lo maneja, las materias de humanidades son fundamentales para desarrollar una formación “integral” que les permita a los alumnos desenvolverse en la sociedad. Por estos motivos considero, que por lo menos para las materias sociales, se debe reformular el sistema de enseñanza para alcanzar una óptima y sensata interpretación de las acciones humanas de manera crítica y reflexiva de acuerdo al contexto de cada sociedad y no con mediciones eficientes y que marquen un estándar de calidad conceptos netamente mercantiles¹³.

Iniciar un debate necesario que obedece de manera urgente a la educación y su aplicación en el Estado de México, particularmente en la materia de historia impartida quinto semestre de los bachilleratos tecnológicos, partiendo de la idea de que en la entidad

¹³ Los aportes de Paulo Freire, sobre una educación más humanizadora en contrapeso con la “educación bancaria”, han sido fundamentales para pensar este trabajo, sobre todo, a través de su obra *La pedagogía del oprimido* he podido entender como el profesor tiene que alejarse de la idea de que el alumno sólo es un recipiente que revise información, es decir, un sujeto que almacena conocimientos de forma pasiva, mecánica y simple, dándole nula importancia a la reflexión, véase FREIRE, Paulo, *La pedagogía del oprimido*, México, siglo XXI, 1975.

federativa no existe el debate, ni social ni político, para resolver los temas planteados. Para el desarrollo de esta idea parto del planteamiento de que en el Estado de México prevalece la autocracia partidista y, como consecuencia, el resto de las instituciones, incluyendo las educativas.

1.2) JUSTIFICACIÓN

Pensar en la empresa que conlleva la maestría en Enseñanza de la Historia me permite reflexionar en la labor de construir un puente entre la historia académica (propriadamente de investigación) y la práctica escolar, por ende, construir una relación que acerque a estos dos polos (enseñanza e investigación) a través de trabajos que se realicen con una doble metodología: teoría y práctica educativa, esquema a seguir de las diferentes generaciones de dicha maestría. Labor nada sencilla si se hace un recuento de las investigaciones sobre el tema en México, pero sobre todo, en comparación con la investigación histórica que realiza la academia en el país. Es decir, la relevancia de la maestría en Enseñanza de la Historia, recae en la búsqueda de plantear propuestas, diagnósticos y análisis sobre temas relacionados con la historia en la escuela y su práctica en los diferentes niveles educativos.

Sin embargo, considero que a luz de estas distintas propuestas didácticas que se han realizado a lo largo de la maestría en Enseñanza de la Historia, existe una disyuntiva en su aplicación y constancia de éstas; cuando se plantean diversas formas de llevar al aula de clase estas propuestas, nos encontramos frente a un sistema defino y homogéneo; es decir, si bien la maestría ha dado cabida a diversas propuestas con varios cortes metodológicos y

pedagógicos,¹⁴ la continuidad de estos proyectos ha sido limitada por los propios esquemas del sistema educativo que coaccionan a los profesores y alumnos a la práctica oficial, por lo menos en la educación pública.¹⁵

Por tal motivo, el objetivo de esta investigación es abrir el debate —necesario— que requiere la educación en México respecto a la factibilidad de los planes de estudio y su práctica en la escuela como la opción unilateral frente a la enseñanza; es decir, cuestionar, argumentar y analizar el modelo educativo para abrir canales que permitan democratizar la educación en México y de esta forma, posibilitar que las diferentes propuestas didácticas, que se realizan desde la academia —y desde otros espacios— para el progresivo mejoramiento de la enseñanza se materialice y no quede sólo como un proyecto académico.

Continuando con esta idea, y para el caso de este proyecto, considero que una de las cuestiones fundamentales con relación a la enseñanza de la historia en México recae en que ésta ha formado parte fundamental del sistema educativo mexicano moderno; es decir, la Historia ha formado parte medular en el currículum, no sólo como una materia complementaria, sino central por su relevancia en los diferentes procesos educativos que han tenido cabida desde siglo XIX a la fecha.

¹⁴ De entre varios proyectos de investigación que se han desarrollado en la maestría, se encuentran temas diversos con enfoques que rompen con los protocolos de la educación oficial y con el esquema de los planes y programas de estudio en los diferentes niveles educativos; dentro de estos se encuentran temas relacionados con la imagen, la música, el medio ambiente, el cine (indígena), entre otros, así como metodologías que se acercan a lo regional y local, e incluso a la educación no formal.

¹⁵ Cabe destacar que en las instituciones de carácter privado, ciertamente independientes de las reglas de la enseñanza pública, cuentan con autonomía sobre la metodología a desarrollar, por lo tanto cuentan con mayor margen de posibilidad al llevar a cabo proyectos alternos en su enseñanza.

Dicha relevancia recae con relación de que su impartición en el aula ha sido piedra angular en la formación como Estado independiente desde el siglo XIX, a su vez ha tenido injerencia en la creación de la identidad nacional. Sin embargo, en el presente la enseñanza de la historia se ha mantenido al margen de este último enunciado, en los últimos años también se ha planteado la idea de una historia global; el argumento gira en torno a los procesos y la consolidación de un sistema único y hegemónico como el capitalismo.

1.3) MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Pensar en la metodología para desarrollar una investigación es una tarea complicada y constante; plantear un estudio histórico remite al uso fuentes primarias y secundarias, bibliográficas, de archivo, orales, hemerográficas, etc., y sobre todo, investigar el estado de la cuestión. Proyectar un marco teórico-metodológico de una investigación sobre “la enseñanza” de cualquier disciplina plantea diferentes aristas que no son sencillas de visualizar al inicio del análisis, es decir, en el desarrollo de la investigación se pueden presentar detalles que, en sentido estricto, la metodología no pueda resolver.

En este sentido, para el caso que nos ocupa, la tarea es doble al tratar de consolidar un trabajo histórico-pedagógico, ya que los conceptos y las teorías se comunican transversalmente en la multidisciplinariedad (historia-pedagogía-psicología-didáctica, entre otras).

Por ello, considero que es ahí donde la maestría en Enseñanza de la Historia cobra vigencia en el sentido de que se piensa más allá de un trabajo histórico o pedagógico y, en consecuencia, complejiza el escenario de la investigación. Lo más oportuno, desde mi

punto de vista, es el sentido del cual parten las investigaciones; traduciéndose en estudios de caso (en su mayoría) para resolver problemas concretos, pero sobre todo, para proponer posibles soluciones o alternativas a la enseñanza de la historia. De ahí que cada metodología se creen en el proceso de su aplicación o se revolucionen en el hacer pudiendo ser metodologías propias, ancladas a teorías consolidadas de cualquier corriente histórica, pedagógica, filosófica etcétera.

Uno de los retos que presenta hacer un trabajo histórico-práctico es precisamente dominar ambos ejes epistémicos y, sobre todo, saberlos conjugar de manera pertinente. Es indispensable conocer el amplio panorama teórico y crítico sobre las propuestas didácticas que actualmente debaten, ya en favor ya en contra de las competencias y el sobre el tema el *currículum* en la enseñanza de la historia. No menos importante es la perspectiva de la politología, la cual ve a la educación directamente relacionada con cuestiones de políticas globales y económicas.

En esta brecha, debo decir que el proyecto no va encaminado a realizar crítica en el llano sentido de la palabra, sino que intento hacer un diagnóstico reflexivo, sobre la factibilidad del currículum de historia de México en la educación impartida por los bachilleratos tecnológicos. En este sentido, he revisado diferentes corrientes pedagógicas como las encabezadas por Joan Pagés, particularmente en *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, en el cual también participan Pilar Benejam, Pilar Comes y Dolores Quinquer. Esta obra apuesta por el método de enseñanza-aprendizaje, es decir aprender haciendo. Lo interesante es reflexionar sobre sus propuestas dirigidas directamente a profesores de humanidades y ciencias sociales. En particular el libro me ha servido para equilibrar una opinión crítica sobre las competencias.

Asimismo, se ha recurrido a lo planteado por Nico Hirtt, que está completamente en contraposición a la corriente de las competencias. Argumenta que existe una tendencia de mercado en la educación, es decir, que está sujeta a intereses meramente económicos en un esquema de globalización y neoliberalismo. En esta línea de pensamiento, en el caso mexicano existe un análisis afín a estas reflexiones, como lo sugiere José Alfredo Torres en *Educar por competencias ¿Lo idóneo?*, de igual manera, el prólogo del doctor Gabriel Vargas Lozano, me han hecho entender el problema en cuestión de una forma macro, aterrizada a la realidad mexicana. En esta dura crítica se sostiene que el sistema de competencias está completamente sujeto a políticas económicas adoptadas por el gobierno mexicano, hecho que va en detrimento de las ciencias sociales, particularmente de la filosofía impartida en las escuelas mexicanas.

Bajo esta línea han hecho eco en la investigación la obra de Henry Giroux, *Cultura política y práctica educativa*, el autor propone que en las escuelas de América —Estados Unidos, México, Chile— se ha implantado una cultura empresarial bajo un disfraz de educación del siglo XXI. El autor plantea el análisis desde la identificación de un doble discurso en la educación, bajo los términos de *calidad educativa, éxito, eficiencia y competitividad*, y la evidente promoción de reafirmar valores como democracia y justicia. Desde mi perspectiva, existe una marcada tendencia al individualismo y al aculturamiento de una sociedad mercantilista e indiferente; hay una apropiación y creación de un lenguaje que, inteligentemente, las empresas utilizan —dentro de la educación— para alinear a la sociedad en el neoliberalismo.

Por otro lado, los aportes de Paulo Freire, sobre una educación más humanizadora hace contrapeso a la “educación bancaria”. Sus propuestas han sido fundamentales para

pensar este trabajo, específicamente a través de su obra *La pedagogía del oprimido* puede entenderse cómo el profesor tiene que alejarse de la idea de que el alumno sólo es un recipiente que recibe información, un sujeto que almacena conocimientos de forma pasiva, mecánica y simple, dándole nula importancia a la reflexión y negando el carácter de sujeto pensante al alumno.

En lo que se refiere a la teoría de la historia, he recurrido a los trabajos de Hayden White y sus aportes en el marco del giro lingüístico, con quien coincido en que, por un lado, la palabra y su utilización pueden deformar o crear realidades. De manera tal que, mediante la palabra puesta en acción, tanto del lado del profesor como del alumno, ejerce el poder de la narración como ente creador y, por tanto, de comprensión, siempre relacionado a circunstancias particulares al momento de la enseñanza; es decir, las verdades son cambiantes, de acuerdo con la situación de la enunciación de un tema en el aula de clases. Lo anterior me ha servido para comprender que en la educación estas realidades son diferentes y no sólo una como el plan de estudios lo maneja.

Para estudiar al currículum como categoría y ente activo de la educación, así también como concepto, indagué, en principio sobre su definición y categorización, los textos como *Currículum: crisis, mito y perspectivas* de Alicia de Alba; *Currículum: Entre Utopía y Realidad*, de Ángel Díaz Barriga; *Currículum e institución*, de Alfredo Furlan son parte central de esta investigación, pues sentaron las bases para lograr entender que el currículum y las dimensiones que tiene en la educación pública del país. Y aunque las tres obras hacen aportes teóricos con relación al currículum se puede puntualizar algunas que destacan en cada obra.

En este sentido De Alba realiza una sugerente idea de noción del currículum, a función social, así como su relación e injerencia en el aculturamiento, ideologización y conocimientos. En este sentido, la autora argumenta que el currículum es un proyecto educativo pensado y que es el resultado de varios elementos encontrados que contienen una carga histórica, no lineal. Este se da dentro de la complejidad de lo social y frente a tensiones políticas, económicas y culturales.

A su vez Díaz Barriga, pone énfasis en la elaboración del currículum, su evaluación, su planeación así como su origen y generalista. En este sentido denuncia la contradicción de las pruebas o exámenes que cada vez se alejan de las particularidades de la escuela y su enseñanza ya que éstos solo tienen fines de acreditación. Asimismo pone en la mesa el polémico tema de currículum basado en competencias argumentando que este podría interpretarse como un disfraz de cambio pues su origen conductual, pero con nuevos conceptos, tiende a confundir a los alumnos al momento de la enseñanza.

Para el caso de la obra de Alfredo Furlan su obra remite a los orígenes de la cuestión curricular y su planeación (historia del termino), de esta forma el autor, además de hacer un acercamiento teórico sobre lo propuesto por clásicos como Dewey, plantea que el currículum es un proyecto que pretende transformar la actividad escolar, este a su vez pretende ser totalizador, cuando condiciona al profesor a accionar sobre un tema. Furlan sugiere que el currículum va más allá de la sinergia dentro del aula, sino que también rebasa esos muros para que se practique en la totalidad de la escuela entre todos los sujetos de esta.

Por otro lado, Jurjo Torres en el currículum oculto se encarga de plantear que el currículum es una cuestión total dentro de la escuela, es decir, las prácticas, los

comportamientos, los gustos, tendencias sobre un tema, son para el autor, cuestiones que están relacionadas con el currículum. Asimismo, Torres propone que las planeaciones escolares condicionan los estatus de los cada actor que es parte de la escuela por ejemplo los binomios alumno/ignorante, profesor/sabio. Entre otras cosas, el autor propone que el currículum se encarga asegurar la estabilidad del sistema ya que éste delega entre la escuela cuales son los valores que el mismo sistema promueve para su estabilidad: esforzase al máximo para tener éxito, disciplina, compromiso. A su vez estas cualidades son las que se exigen en una empresa que necesita recursos humanos.

Con el fin de discutir sobre estos tres conceptos en la enseñanza de la historia me he remitido a lo propuesto por diferentes escuelas teóricas, sin embargo los planteamientos desarrollados en la investigación recaen, en gran medida, en las líneas teóricas desarrolladas por la escuela de Barcelona; donde ubicamos a autores como Joan Pages, Joaquín Prast, Cristofol Trepal, Pilar Comes y Xavier Hernández Cardona, entre otros. Pero también en la llamada pedagogía crítica encabezada por Henry Giroux. Sin embargo, las aseveraciones que se encuentran en la investigación también son producto del trabajo empírico en el CBT núm. 2 “Carlos Pichado” y de las encuestas que he realizado con algunos profesores de la materia.

Sobre la historia de la educación técnica se ha escrito desde ya hace varios años un considerable número de artículos y libros, así como algunas tesis de carácter histórico y pedagógico; *La Educación técnica en México desde la Independencia, 1810-2010* (tres tomos), editados por el Instituto Politécnico Nacional; *Historia de la educación técnica en México*, de María de los Ángeles Rodríguez; *Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana*, de Eduardo Weiss y Enrique Bernal; *La educación tecnológica en*

México, de Eusebio Mendoza Ávila; *Un siglo de educación en México*, de Pablo Latapí, y “Mestizos e inconclusos, interpretaciones sobre la historia de México en bachillerato”, artículo de investigación de Sebastián Pla, son algunas obras, de carácter histórico que no sólo han abordado el tema de la enseñanza técnica, sino también —directa e indirectamente— a la educación media superior en México.

Asimismo, para dicho tema, en el Estado de México se han hecho investigaciones que si bien son significativas, no son suficientes; por mencionar alguna “El devenir de la educación media superior. El caso del Estado de México”, artículo de investigación de Lourdes Gutiérrez, así también algunos de éstos han sido formulados por parte de los departamentos responsables del nivel educativo, es decir por instituciones del gobierno, por ejemplo *Modelo Curricular para el Bachillerato Tecnológico del Estado de México*, elaborado por el Departamento de Educación Media Superior.

En general, dichas obras coinciden —ya sea en un sentido positivo o negativo— en que la educación técnica está directamente relacionada con el modelo económico del país, donde confluyen intereses internacionales, y, que al mismo tiempo, son éstos los que marcan los lineamientos educativos a través de organizaciones internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en este sentido, se implantan modelos que “funcionan” en otros países —básicamente europeos— y que forman parte del engranaje del modelo neoliberal.

En este caso, el modelo neoliberal adoptado por la oligarquía mexicana en el último cuarto del siglo XX originó que el proteccionismo económico —con carácter nacionalista— se diluyera para el desarrollo de este nuevo sistema económico, el cual básicamente consiste en el liberalismo de mercado y la privatización de los aparatos productivos en un

innovado ambiente de consumismo; en este sentido, la economía mexicana y mundial no sólo han adquirido un nuevo sistema económico sino también un nuevo lenguaje, “economizando” la mayoría de las actividades humanas, los términos productividad, calidad, eficiencia, etc., son conceptos que en la actualidad se utilizan para sustentar cualquier legislación o reformarla. En este sentido, la educación ha sido permeada por la economía, pues, en los últimos años, se ha desarrollado en función de ésta, lo cual resulta sorprendente como proyecto de una reforma educativa que atraviesa las ciencias sociales, y sobre todo, las humanidades.¹⁶

Es preciso señalar que los estudios realizados sobre las ciencias sociales en los bachilleratos (tecnológicos) son menores y aún mínimos en la materia de historia; en este caso son trabajos pioneros en México: *La enseñanza de Historia en el bachillerato de la UMSNH* y *Propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la Historia Universal en el bachillerato Nicolaita*, de Oliver Moreno Luna y Susana Ramírez, respectivamente, investigaciones que responden al programa de la Maestría en Enseñanza de la historia de la UMSNH. De igual manera debo mencionar los artículos de investigación: *Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato*, de Frida Díaz Barriga, y *Tecnología e informática de la historia. Resistencias e innovaciones en el uso investigativo y pedagógico de las TICs*, de Luis Rubén Pérez. Estos trabajos abordan temas directamente didáctico-pedagógicos relacionados con la enseñanza

¹⁶ Véase ampliamente Pablo Latapí, “La política educativa del Estado mexicano desde 1992”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 2, 2004, pp. 1-16, y, Ramón Reséndiz García, *Mito y Campo de las políticas educativas en México. Entre la Revolución y el Federalismo mexicano*, tesis para obtener el grado de doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología, El Colegio de México, México, 2003.

de la historia, así como sus complejidades. De manera particular, los dos primeros, además de desarrollar lo antes dicho, sustentan su trabajo con una contextualización histórica del bachillerato nicolaita.

El destacado trabajo de Sebastián Plá, *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay*, resulto, para esta investigación, una obra fundamental para comprender, interpretar y definir a la enseñanza de la historia, asimismo, el autor haciendo un trabajo comparativo entre tres países de América Latina, realiza un detallado análisis de las reformas educativas en la educación secundaria y su impacto en la enseñanza de la historia desde la década de 1990 hasta nuestros días. Bajo esta línea, el artículo de Susana Karina Navarrete, “Las reformas a la educación media superior y su impacto en las asignaturas Ciencia, tecnología, sociedad y valores. El caso de CECyTEM en Michoacán”,¹⁷ sugiere que las reformas han fracasado en la escuela y particularmente, en la práctica cotidiana dentro del aula y en específico en la enseñanza de la historia, ya que lejos de llevar a cabo un metodología constructivista como lo establece el programa de estudios, lo que se enseña para el caso de la materia, son temas de historia. El trabajo, aunque debatible con estas afirmaciones, me dio la certeza para ahondar sobre las reformas educativas y la cuestión del currículum.

Existen importantes revistas sobre educación que los últimos años se han encargado en publicar artículos relacionados con los temas arriba señalados. En particular, existe un número monográfico dedicado al tema de la Educación Media Superior elaborado por la

¹⁷ Publicado en *Por una Historia de todos y para todos: epistemología de la historia, didáctica y formación docente* coordinado por Dení Trejo y Miguel Ángel Urrego,

revista *Innovación Educación*¹⁸ que edita el Instituto Politécnico Nacional, lo trascendente del número además de ser un *dossier*, son los análisis que realiza en relación al sistema de competencias en los bachilleratos tecnológicos. Por mencionar algunos artículos destacan, “Los bachilleratos bivalentes, las estructuras organizativas y la incorporación de las competencias genéricas en sus currículos”, de Rocío Huerta Cuervo, y sobre todo, para el caso del Estado de México: “Seguimiento de egresados: estudio diagnóstico en las preparatorias oficiales del Estado de México (generaciones 2005-2008 y 2008-2011)”, de Fernando Briseño Hurtado.

1.4) SÍNTESIS CAPITULAR

Si bien el propósito central de la presente investigación, no es hacer una historia de la educación técnica, así como de la educación media en México, considero oportuno realizar un breve recuento del devenir histórico de estos sectores, ya que el presente estudio atraviesa dicha discusión, sin embargo, no se omite que desde ya hace algunos años existen investigaciones al respecto. En concreto, para el primer capítulo presento un recuento histórico sobre la educación técnica y al educación media en México, poniendo énfasis sobre las últimas dos décadas del siglo XX donde estas dos categorías encontraron un punto de encuentro para consolidar un nivel educativo a nivel nacional; Educación Media Superior. De esta forma, la hipótesis del capítulo giro en torno a la idea de cómo los bachilleratos tecnológicos que hoy forman parte importante de este nivel educativo fueron

¹⁸ *Innovación Educativa* (número especial): *Educación Media Superior*, vol. 14, núm. 64, enero-abril, 2014.

la piedra angular del desarrollo material de un proyecto de masificación y, por lo tanto, en la absorción de la matrícula a nivel nacional.

Asimismo, se argumenta específicamente el caso del Estado de México y, en particular, a la llamada el área metropolitana que rodea a la Ciudad de México ya que es precisamente este escenario en el que se ha pensado la investigación. Dicho estado y, específicamente el área señalada, cuentan con características que, desde mi observación, han permitido la constante apertura de escuelas con este perfil; un aumento demográfico exponencial, con relación a otras entidades del país y por lo tanto una alta demanda en la matrícula para cualquier nivel educativo,¹⁹ la alta tasa de demanda laboral que coexiste en la zona por consecuencia de explosión demográfica y de la migración interna del país que se asienta en la zona metropolitana de la Ciudad de México *versus* la demanda de mano obra calificada que las empresas, establecidas en esta entidad, requieren para su producción, así como el choque de realidades sociales entre la zona urbana y zona rural que aún persiste en la entidad son el complejo escenario para el desarrollo de un proyecto educativo.

En el segundo capítulo se desarrolla la noción del currículum ya que es el punto nodal en el sentido teórico de esta investigación. Entendiendo a éste como un factor fundamental en un proyecto educativo, aunque no necesariamente determinante al momento de la práctica educativa. Partiendo de esta premisa, se argumenta que el currículum, como objeto pensado de una hegemonía en la educación, actúa como agente

¹⁹ De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) el Estado de México es la entidad federativa con mayor número de habitantes en México.

que predispone temas, tiempos y espacios en un aula y que estos pueden ser aceptados, analizados e incluso negados por un colectivo como un grupo escolar.

En este sentido, sugiero que el currículum en su categoría de proyecto planificador de una práctica educativa es solamente una fuerza —de las múltiples que existen— que converge en la enseñanza. Si bien, éste cuenta con una agenda definida, no significa que se desarrolle al momento de debatirse en un salón de clases, ya que los otros factores, con los que cuentan los sujetos del proyecto educativo, contienen sus propios significados y significantes que actúan en contrafuerza con el currículum para generar criterios disimiles de un tema propuesto propuesto en la agenda educativa; es decir, los actores cómo los profesores los estudiantes, directivos, entre otros. Asimismo sugiero tres categorías conceptuales sobre el currículum: pensado, oculto y vivido, desarrolladas en el capítulo sugerido.

Una vez que he intentado poner en claro la situación histórica y de contexto sobre el tema en cuestión, así como intentar categorizar al currículum, el tercer capítulo versa, entonces, de revisar la factibilidad del *Programa de Estudios de Historia de México* de los bachilleratos tecnológicos del Estado de México, considerando su discursividad, su relación hegemónica, así como carácter constructivista frente a su cotidianidad y/o su práctica en el aula de clase. En este sentido, el capítulo está dividido en dos grandes secciones, una propiamente de descripción y análisis teórico del currículum (programa de estudios) y otra práctica donde se desarrolla la experiencia con jóvenes que cursaron la materia de historia de México en el quinto semestre de bachillerato. Sin embargo, tanto en la cuestión teórica como en la práctica, se contemplan categorías desde donde parte el análisis; tiempo,

espacio, fuentes históricas, son conceptos que se establecen para llevar a cabo el análisis y diagnosticar la factibilidad del programa de estudios.

En este sentido, es necesario dejar en claro, que la cuestión práctica se desarrolla desde un enfoque cualitativo y narrativo, con el objetivo de recoger las principales características que se enfrentaron en la práctica. Por ende, las afirmaciones que se hacen en el capítulo y a lo largo de la investigación responden a una construcción de ideas que partieron desde dos principales ámbitos, uno el teórico y otro el práctico. Por lo tanto, no es extraño que se encuentren ideas encontradas o afirmaciones que respondan propiamente a mi experiencia como historiador, pero sobre todo como docente.

CAPÍTULO 1

HISTORIA Y CONVERGENCIA DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y LA EDUCACIÓN TÉCNICA. UNA PROPUESTA DE ESTADO.

2.1) JUSTIFICACIÓN CAPITULAR

El presente capítulo hace énfasis en la historia de la educación técnica así como de la educación media en México. Considero oportuno realizar un breve recuento del devenir histórico de estos sectores, ya que la presente investigación atraviesa dicha discusión, en el entendido de que desde hace algunos años existen ya varios estudios históricos sobre esta cuestión. De esta forma, si bien se intenta hacer mención desde los orígenes de estos organismos, puntualizo en capítulo espacio-temporalmente en las últimas dos décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI ya que son fundamentales para la contextualización de la investigación: se analiza básicamente el impacto de las reformas educativas sobre el nivel medio superior del país. En una última sección del capítulo pretendo discutir el devenir histórico de la educación media superior en el Estado de México y su convergencia con la educación técnica en los últimos años del siglo XX; asimismo mencionar las principales instituciones de nivel medio superior que se han re-direccionado o fundado en dicho estado, entre ellas los centros de bachilleratos tecnológicos.

2.2) EDUCACIÓN TÉCNICA Y MEDIA SUPERIOR EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

Los principios del bachillerato en México se remontan al siglo XIX, con la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria, instituida en 1867, a cargo del profesor Gabino Barreda, tal institución, al igual que la educación superior fue asunto de unos cuantos, que habitaban

básicamente en las ciudades, en especial, en la Ciudad de México. Es hasta bien entrado el siglo XX cuando el bachillerato al igual que la educación superior amplían de manera considerable su matrícula; por ejemplo, con la fundación del Instituto Politécnico Nacional (1937) y la apertura de sus vocacionales y preparatorias técnicas, por su parte la Universidad Nacional Autónoma de México realizó cambios significativos con respecto a la educación media superior: “en sus programas se prioriza la formación científica, se aumenta un año a este nivel educativo (de dos a tres años) y se ubica a los estudios de preparatoria como un ciclo propedéutico esencialmente”. Asimismo, en diferentes estados de la república se fundan Bachilleratos dependientes de las universidades estatales

La educación técnica se funda a lo largo del siglo XIX, básicamente en la Ciudad de México. Con el triunfo del liberalismo y progresivamente con el predominio de las ideas positivista, intrínsecamente en un marco de diferentes instituciones de enseñanza técnica, por ejemplo; la Escuela de Agricultura, en 1843; la Escuela de Comercio y Administración, en 1845, más tarde, a principios del siglo XX esta institución se convertiría en la Escuela Superior de Comercio y Administración al implementarle un nuevo plan de estudios que básicamente ampliaba el número de carreras que se podían cursar en la institución;²⁰ Escuela Nacional de Artes y Oficios, fundada en 1856, y, que en 1916 se transformó en Escuela Práctica de Ingenieros Mecánicos y Electricistas (EPIME) y más tarde, Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME), ya como parte del IPN. Para la década de 1920, con la fundación de Secretaría de Educación Pública y el Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial, se fundó otro considerable número de escuelas técnicas, o bien, se replanteó el carácter de las ya existentes como la Escuela Técnica de

²⁰ Donde se impartían los siguientes oficios: taquigrafía, tenedor de libros, contador público y carrera consular, véase MENDOZA, *La educación tecnológica en México*.

Maestros Constructores en 1922; el Instituto Técnico Industrial en 1923; las Escuelas Centrales Agrícolas y la Escuela de Industrias Textiles.²¹

Para la década de 1930, se propuso estructurar a la educación técnica, aunque estaba dirigida —en su mayoría— por Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial, pues no había una organización total, de esta forma surgió el Instituto Politécnico Nacional que, en sustancia estaba formado por las antiguas instituciones técnicas como la ESIME, ESIA, ENMyH, ENCB, ESCA e ITI, así como de sus 6 pre-vocacionales y 4 vocacionales ubicadas la Ciudad de México y 11 planteles más ubicados en el resto de la república mexicana.²² De esta forma, la educación técnica da un giro a la profesionalización además de su planificación organizacional, por lo menos con esta institución, la más relevante del país en ese momento. Desde un principio, la creación de las vocacionales mostró una aplicación lucrativa inmediata de los conocimientos adquiridos;²³ es decir, una preparación rápida en diferentes áreas de trabajo para la pronta inserción en la vida laboral; sin embargo, estas preparatorias también ofrecían una preparación bivalente, para poder ingresar de manera directa al nivel superior del IPN y cursar una carrera profesional. Cabe destacar que este modelo educativo sería puesto en práctica para las escuelas técnicas, varias décadas después, en planteles establecidos en todo el país.

Así como la alfabetización del país dio origen a la fundación de Escuelas Normales y Normales Rurales en las décadas de 1920 y 1930,²⁴ la integración del IPN y las preparatorias dependientes de este Instituto respondieron al contexto histórico del

²¹ MENDOZA, *La educación tecnológica en México*, pp. 10-20.

²² MENDOZA, *La educación tecnológica en México*, pp. 35-36.

²³ Basado en los testimonios de Luis Enrique Erro, fundador del IPN (el autor no cita algún documento o bibliografía en particular) véase MENDOZA, *La educación tecnológica en México*, pp. 28.

²⁴ Véase ampliamente en QUINTANILLA y TURÁN, *90 años de la Educación en México*.

momento, en donde se buscaba el desarrollo industrial y la “modernización” del país. En este sentido, el impulso de estas nuevas instituciones y modelos educativos en México sentó las bases para que el país despegará a una “industrialización” de las décadas siguientes. Hechos internacionales como la Segunda Guerra Mundial y el desarrollo industrial de los Estados Unidos y de los países líderes del mundo occidental, para mediados del siglo pasado, ocasionaron que en México se desarrollara una economía basada en exportar petróleo y desarrollar una industria de bienes y servicios, esto ocasionó que la demanda en la mano de obra calificada se incrementara y por tanto la expansión de los centros que preparaban a estos obreros.

Es innegable que este engranaje económico-educativo no fue suficiente para el desarrollo total del país, por lo contrario, varios sectores permanecieron en un letargo económico y educativo, especialmente en las zonas marginales. De esta forma, la educación se encontró con un nuevo revés y tras el paso de la inercia del llamado “milagro mexicano” (1940-1960), la economía nuevamente estancada ocasionó que el gasto público se redujera y, por tanto, el presupuesto educativo.

Sin embargo, el crecimiento de la población en las zonas urbanas ocasionado por las industrialización arriba mencionada, así como el incremento de las clases medias en las ciudades desató la exigencia de educación por parte de estos sectores, fue así como años después, ya entrada la década de 1970, se fundan varias instituciones educativas de nivel medio superior:

En 1973 aparece en México una nueva opción en el nivel medio superior de educación, los bachilleratos tecnológicos, es decir, la modalidad de bachillerato bivalente con los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) a cargo de la

Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) dependiente de la SEP. Al finalizar estos estudios con duración de tres años, el estudiante obtiene un título y cédula como técnico profesional, además del certificado de bachillerato, lo cual permite a los egresados integrarse al sector laboral y/o continuar estudiando en el nivel superior.²⁵

En ese mismo año se crearon los Colegios de Bachilleres, descentralizados del Estado, en 1978 creó el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), donde se instruían prioritariamente a los adultos con educación trunca de nivel secundaria. En la década de 1970, se fundaron instituciones superiores en el país como la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad de Chapingo la Universidad Autónoma entre otras, como reacción del gobierno de Luis Echeverría, después de la coyuntura de protestas sociales encabezadas y movimientos armados encabezados por jóvenes estudiantes que yacía desde unos años atrás.

2.3) LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y LAS CARRERAS TÉCNICAS EN LOS ÚLTIMOS AÑOS

A diferencia de la educación básica y superior, la educación media en México, desde sus orígenes, ha mostrado estar poco articulada; además, su estructura orgánica no tenía una solvencia institucional como la propia educación básica, asimismo, hasta hace algunos

²⁵ Cabe destacar que este tipo de planes de estudio, “con una marcada tendencia hacia la capacitación para el trabajo, ya existían desde 1948 [aunque de forma muy disminuida en comparación con los propuestos en la década de 1970] y pertenecían a los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT)” (NEYRA, “El bachillerato mexicano y la política educativo”, pp. 68). Es importante tener claro que si bien en estos años se crearon algunos bachilleratos bivalentes, no fue hasta la década de 1990 con la reforma educativa de Salinas de Gortari que se desarrollaron estas instituciones de manera nacional.

años, este nivel estaba en pleno desarrollo con el principal estímulo de alcanzar una matrícula considerable en el país.

La siguiente tabla resume los índices de cobertura de la educación media superior en el país, desde 1991 y proyectadas hasta el 2021, además muestra los porcentajes de terminación y deserción para los mismo años.

Tabla 2
*Indicadores de cobertura de la Educación Media Superior
cifras nacionales²⁶*

Ciclo escolar	Egresados de Secundaria	Tasa de absorción	Deserción	Eficiencia terminal	Cobertura
1990-1991	1,176,290	75.4%	18.8%	55.2%	35.8%
1995-1996	1,222,550	89.6%	18.5%	55.5%	39.4%
2000-2001	1,421,931	93.3%	17.5%	57.0%	46.5%
2005-2006 ^{e/}	1,646,221	98.2%	17.0%	59.6%	57.2%
2006-2007	1,697,834	98.3%	16.7%	59.8%	58.6%
2007-2008	1,739,513	98.3%	16.6%	60.0%	60.1%
2010-2011	1,803,082	98.4%	16.3%	60.6%	63.4%
2012-2013	1,805,863	98.5%	16.0%	61.1%	65.0%

²⁶ *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, p. 8.

2015-2016	1,800,839	98.6%	15.8%	61.6%	69.3%
2020-2021	1,747,103	98.8%	15.4%	62.2%	75.9%

^{e/} Datos estimados a partir del ciclo escolar 2005-2006.

Fuente: Sistema para el análisis de la estadística educativa (SisteSep). Versión 5.0, Dirección de Análisis DGPP, SEP.

La tabla muestra cómo en los últimos años la tasa de absorción en el bachillerato ha sido de casi el cien por ciento, contraria a la década de 1990, donde apenas se contaba, en este mismo rubro, con un 75 por ciento, sin embargo, llama la atención que si bien la tasa de absorción se mantendrá en casi el cien por ciento para el 2021, la tasa de eficiencia terminal aún será de alrededor del sesenta y cinco por ciento, problema histórico en la educación en México.

En este sentido, podemos considerar —según lo muestra la tabla— que en cierta medida los problemas cuantitativos están resueltos; es decir la capacidad del sistema de absorber a los egresados de la secundaria; sin embargo, este es un dato que se tendría que tomar con pinzas ya que sólo se están contando a los jóvenes egresados de la secundaria y por lo tanto en edad escolar. Aunque fuera de este parámetro, sería importante saber qué porcentaje de jóvenes desertó de la secundaria y cuántos nunca tuvieron acceso a ésta y por lo tanto al bachillerato.

Siguiendo con este planteamiento podemos interpretar que no existe una continuidad entre la educación básica con la media superior y ésta con la de nivel superior; pareciera, que cada una de éstas, aparte de ser independientes, no continúa con la formación integral de los alumnos; es decir, cada nivel tiene diferentes enfoques y

manejos didáctico-pedagógicos, en este sentido podemos interpretar que los distintos sectores educativos se contraponen entre unos y otros: “no existe integración vertical ni continuidad entre el currículum del nivel básico y del nivel medio superior, ni entre éste y el superior. Cada nivel tiene enfoques distintos. Además, no existe integración horizontal, ni vinculación, ni comunicación entre las diversas modalidades de la educación media superior: general, tecnológica y particular”.²⁷

Se puede decir que las propias autoridades educativas han reconocido que la educación media no ha construido una identidad, además que los objetivos se han dispersado y encamado a diferentes intereses y políticas educativas debido a que en realidad no existe una articulación tanto horizontal y vertical, es decir. Por su parte, el gran mosaico de instituciones de nivel medio que a su vez están supeditados a varios subsistemas en todo el país ha ocasionado que se desarticule sin tener alguna dirección u objetivo claro. Sino simplemente a cubrir la matrícula y en su caso, preparar mano de obra calificada para insertarlos en el mundo laboral, además —como arriba he argumentado— las universidades (públicas) no ofertan los lugares que las egresados del bachillerato demandan, por lo tanto, no existe una congruencia ni siquiera cuantitativa entre ambos sectores.

Hasta el momento, con el fin de darle uniformidad a la educación media superior, la Federación se ha encargado de crear un marco curricular común a través de la Reforma Integral de Educación Media Superior aprobada en 2008, resultado de esta forma, cualquier estudiante egresado de un bachillerato con uno u otro perfil podrá ingresar, mediante una evaluación previa, a la universidad que desee, aun cuando esté en

²⁷ GUTIÉRREZ, “El devenir de la educación media superior”, p. 174.

contraposición del área científica (carrera técnica en su caso) que cursó en el bachillerato.

Así la reforma plantea básicamente tres propósitos:

1. La construcción de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias. Este marco curricular estará orientado a dotar a la EMS de una identidad clara que responda a sus necesidades presentes y futuras.
2. Definición de las características de las distintas opciones de operación de la educación media superior, en el marco de las modalidades que contempla la Ley, de manera que puedan ser reguladas e integradas de forma efectiva al Sistema Educativo del país, y de manera específica, al Sistema Nacional de Bachilleratos.
3. Desarrollar mecanismos de gestión de la Reforma, necesarios para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y para mejorar la calidad de las instituciones, de manera que se alcancen ciertos estándares mínimos y se sigan procesos compartidos. Estos mecanismos consideran la importancia de la formación docente, los mecanismos de apoyo a los estudiantes, la evaluación integral, entre otros aspectos.²⁸

En síntesis, son estos los objetivos de la reforma que se viene aplicando desde hace algunos años para darle uniformidad a los bachilleratos de manera nacional; asimismo, se reafirmó que éstos estarán basados en el sistema por competencias,²⁹ modelo educativo importado de Europa, región donde el sistema económico es paralelo al modelo educativo de estos países; los neoliberales, sin embargo, la mayoría de estas naciones —a diferencia

²⁸ *Reforma Integral*, p. 5.

²⁹ En principio, el sistema de competencias tiene como “objetivo que la educación sea integral y de calidad para conseguir que los estudiantes aprendan valores que los formen como ciudadanos pero que también les enseñen a obtener conocimientos y desarrollen habilidades para un desempeño productivo y competitivo en el mercado laboral”. Véase CHONG y CASTAÑEDA, “Sistema educativo en México...”, p. 1.

de México— sí han desarrollado plenamente su economía, mejorando el nivel de vida de sus habitantes; es decir, son países desarrollados.

Asimismo, la reforma propone alcanzar “estándares de calidad” a nivel internacional como el mismo estudio expone, según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, la cobertura en el año 2013 (es número de alumnos egresados) está por debajo de lo estimado en otros países miembros de esta organización, ya que haciendo un promedio entre el total de población en edad de cursar el bachillerato (de 16 a 18 años) apenas se alcanza el 49 por ciento de jóvenes graduados en todo el país. Asimismo, la reforma propone una constante evaluación al personal docente en búsqueda de su mejoramiento y disposición para trabajar los planes y programas de estudio con base en el desarrollo de competencias.

En conclusión, la reforma de la educación media superior de 2008 creó el certificado nacional complementario al que otorgan las instituciones, y en su caso, un diploma que reconoce al egresado de un bachillerato con carrera técnica. De esta forma coincido con Pablo Latapí al argumentar que “el bachillerato sigue siendo un nivel educativo que corresponde más a lo cuantitativo que a lo cualitativo”,³⁰ si bien tiene su sustento en el proyecto modernizador del país, no ha logrado articular un engranaje que se traduzca en el beneficio la sociedad (de los jóvenes). Por contrario, el ensanchamiento de

³⁰ LATAPÍ, “Hacia dónde va la educación”. Sus crecimientos han sido exponenciales: de 1940 a 1980 creció cien veces; en 1940 había 10 000 estudiantes de bachillerato en toda la República, 17 000 en 1950, 31 000 en 1960, 279 000 en 1970 y un millón en 1980; en 1997 comprendía 2 438 676 estudiantes, incluyendo sus distintas formas. Sus crecimientos han sido exponenciales: de 1940 a 1980 creció cien veces; en 1940 había 10 000 estudiantes de bachillerato en toda la República, 17 000 en 1950, 31 000 en 1960, 279 000 en 1970 y un millón en 1980; en 1997 comprendía 2 438 676 estudiantes, incluyendo sus distintas formas.

este nivel educativo sólo ha servido como una válvula de escape a las demandas sociales en busca de una educación.

2.4) LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN EL ESTADO DE MÉXICO Y SU POLÍTICA EDUCATIVA. PRESENTE Y PASADO

Es innegable que el Gobierno Mexicano ha sabido capitalizar a la educación como medio para permanecer en el poder y agrandar su hegemonía,³¹ impartiendo en el aula determinados temas; por ejemplo y en el caso particular de la materia de historia de México impartida en los diferentes niveles educativos a lo largo del siglo XX, y particularmente después de la década de 1930, ha servido para la justificación y legitimación en el poder de los gobiernos en turno, particularmente, de los surgidos del partido hegemónico de México, el Partido Revolucionario Institucional (PRI). En este caso, la Revolución mexicana fue el estandarte histórico que el partido adoptó para identificarse con el pasado y actuar con base en los principios que este acontecimiento histórico nos heredó y no precisamente de hacer de nación un país democrático, sino, para monopolizar el poder con base en estructuras paternalistas y hegemónicas.

Si bien en las últimas décadas esta idea ha sido relegada a causa del revisionismo historiográfico y como consecuencia de la alternancia en el poder a nivel federal, así como en la mayoría de los estados de la República, en el Estado de México³² esta idea ha permanecido, pues el Partido Revolucionario Institucional (PRI) tiene 84 años consecutivos en el poder. Asimismo, las dos cámaras del poder legislativo han estado siempre representadas, en su mayoría, por la bancada de este mismo partido. Lo anterior ha

³¹ ORNELAS, "Filosofía política del sistema educativo mexicano".

³² Entiéndase como entidad federativa.

permitido que las diferentes leyes siempre se formulen sin el debate necesario que se requiere. Por el contrario la educación mexiquense (y la del país en su conjunto) muchas veces ha servido como moneda de cambio para pactar asuntos políticos y ésta ha sido relegada a un segundo plano.

Los principios del bachillerato en México se remontan al siglo XIX, con la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria instituida en 1867, a cargo del profesor Gabino Barreda, tal institución, al igual que la educación superior, fue asunto de unos cuantos que habitaban —básicamente— en las ciudades, en especial, en la Ciudad de México. Es hasta bien entrado el siglo XX cuando el bachillerato al igual que la educación superior amplían de manera considerable su matrícula. Con la fundación del Instituto Politécnico Nacional (1937) y la apertura de sus vocacionales y preparatorias técnicas, por su parte la Universidad Nacional Autónoma de México se realizaron cambios significativos con respecto a la educación media superior: “en sus programas se prioriza la formación científica, se aumenta un año a este nivel educativo (de dos a tres años) y se ubica a los estudios de preparatoria como un ciclo propedéutico esencialmente”.³³ Asimismo, en diferentes estados de la república se fundan Bachilleratos dependientes de las universidades estatales.³⁴

La historia reciente del Estado de México gira en torno a la “estabilidad política”,³⁵ “industrialización” de varias regiones del estado, particularmente de las colindantes con el

³³ NEYRA, “El bachillerato mexicano y la política educativo”, p. 67.

³⁴ Por ejemplo en 1917, se fundó el bachillerato de Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

³⁵ Podría decirse que el Estado de México vive en una autocracia ya que el Partido Revolucionario Institucional (PRI) ha permanecido 84 años consecutivos en el poder Ejecutivo. Asimismo, las dos cámaras del poder legislativo han estado siempre representadas, en su mayoría, por la bancada de este mismo partido, siendo así el principal bastión a nivel nacional de esta agrupación. Esto ha ocasionado que los debates de

Distrito Federal y la zona de la capital: Toluca, así como de un grado mayor de nivel educativo en comparación con otros estados de la República. Sin embargo, paralelas a estas características, también se encuentran las tasas más altas de desempleo, segregación y violencia entre sociedad mexicana.

Hacia el último tercio del siglo XX las características del estado eran similares a las de aquellas entidades donde se desarrolló una industria con arcos de modernización; es decir “con una economía centrada en el sector industrial y de servicios, por lo que frente a la necesidad de una fuerza de trabajo capacitada, la educación mantenía su relevancia política e ideológica”.³⁶ Asimismo, como característica esencial del modelo económico de Estado, la región experimentó un incremento considerable de su población, así como el traslado de gente del campo a zonas urbanas; lo que produjo, a su vez, la demanda en el incremento de la matrícula y por tanto, de la fundación de varios centros educativos donde se destacaron los bachilleratos.

Entre las instituciones fundadas en estos años y de mayor relevancia se encuentran las Preparatorias Oficiales del Estado de México instituidas en 1981, así como las preparatorias dependientes de la Universidad Autónoma del Estado de México. Paralelamente, a través de la realización del Congreso Nacional del Bachillerato en Cocoyoc, Morelos en 1982, el Plan Estado de México, en el documento quedó asentado “otorgar al nivel una personalidad propia, proporcionando a los jóvenes una formación sólida en conocimientos, capacidades intelectuales y una actitud crítica, para que tuvieran

interés público estén condicionados a los intereses del partido; por ejemplo, las reformas educativas de los últimos 20 años.

³⁶ PÉREZ ARENAS, *Educación Media Superior en el Estado de México*, p. 173,

acceso al nivel superior, o bien, tuvieran la posibilidad de incorporarse al trabajo productivo”.

Ya para la década de 1990, con promulgación del Plan Nacional de Desarrollo y posteriormente la Ley General de Educación (traducido como el nuevo federalismo educativo), en la presidencia de Carlos Salinas de Gortari, se estipulaba que la educación media superior correspondía al nivel bachillerato, “su naturaleza educativa pretende generar individuos con desarrollo personal integral, con un sentido crítico, y con una cultura que comprenda la ciencia, la tecnología y las humanidades, así como una preparación para el trabajo”, paradójicamente el deber ser de esta Ley no difería con los objetivos de los tratados de Cocoyoc, propuestos diez años antes.

El Plan de Desarrollo Estatal de 1994, ante el reto de elevar la calidad de la educación, señala como una de sus principales acciones actualizar los planes y programas educativos de la entidad, por lo cual el gobierno del Estado de México determinó la necesidad de ajustar y reestructurar el nivel medio superior, con la creación del perfil del bachiller para el siglo XXI, en el marco de un sistema curricular acorde a los componentes filosóficos, teóricos y políticos que establece la modernización del sistema educativo nacional que forma parte del proyecto gubernamental del presidente Carlos Salinas de Gortari.³⁷

Para materializar el nuevo reglamento se fundó en 1994 un plantel piloto del CONALEP y un año más tarde se fundaron los CECATIS, CETIS, CBTIS y CBTS. De esta forma se materializó la reforma, por su parte los planteles se han ido incrementando con el paso de los años, prioritariamente en las zonas urbanas, por ejemplo en la zona metropolitana del Distrito Federal, perteneciente al Estado de México.

³⁷ NEYRA, “El bachillerato mexicano y la política educativa”, p. 73.

A su vez, podemos considerar que a diferencia de otras instituciones, estos centros de estudio son relativamente nuevos, ya que se desarrollaron a lo largo del último cuarto del siglo xx. Su fundación surgió ante un abanico de necesidades que reclamaba la sociedad y a una apuesta educativa por parte del Estado; es decir, los centros de bachilleratos tecnológicos surgieron como una opción en la demanda social por mejor y mayor educación en el sector de la educación media superior (es decir, mayor cobertura educativa); por su parte, el gobierno impulsó el proyecto a nivel nacional en la medida de que fue y es parte del proyecto de Estado.

CAPÍTULO 2

EL CURRÍCULUM Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. DE LO PENSADO A LO VIVIDO

3.1) PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL CAPÍTULO

En el capítulo anterior se habló del devenir histórico de la educación media y técnica en México y se particularizó el caso del Estado de México. Argumentando que si bien estas dos áreas –la educación media y la técnica- fueron, en su momento, dos cosas distintas, hoy en día forman un nivel educativo consolidado por el Estado como lo es la educación básica y la educación superior. En específico se argumentó que estas dos áreas fueron agrupadas para conformar un proyecto educativo que respondió a las necesidades de un proyecto político económico en el último cuarto del siglo XX a nivel nacional, materializadas en las instituciones como los CONALEP, CBT's, CECYTEM, CBTIS, entre otras, para ofrecer una temprana profesionalización de los educandos, con la finalidad de tener una opción alterna a los estudios universitarios y que respondieran a las necesidades económicas del país de acuerdo con los argumentos oficiales y gubernamentales

En este sentido, se planteó la idea de que en el Estado de México, como a nivel nacional, este proyecto se ha ensanchado cuantitativamente, más que en otros estados de la República por sus características sociales y económicas, pero sobre todo por las demográficas, lo anterior demanda constantes replanteamientos en el sector educativo, con constantes aperturas de colegios públicos y privados de nivel medio superior.

En resumen, el primer capítulo se busca describir las generalizadas históricas y actuales de la Educación Media Superior para de ahí partir a un análisis específico de sobre

la enseñanza en estos colegios y, para el caso particular de esta investigación, la enseñanza de la historia en los bachilleratos tecnológicos y su planteamiento en el currículum pensado.

De esta forma argumento que para problematizar —en específico— el *Programa de Estudios de historia de México* es necesario contar con herramientas, teóricas y epistemológicas que sean útiles para desarrollar las hipótesis que se plantearon al inicio de ésta investigación. Es decir, en la búsqueda de conocer el currículum ofertado para la enseñanza de historia en los bachilleratos tecnológicos es necesario recurrir, en principio, a plantear conceptos que permitan describir epistemológicamente al problema.

Por lo tanto, para el presente capítulo realizo una interpretación de currículum como concepto, con las diferentes categorías: *pensado, vivido y oculto*, para posteriormente relacionarlo con la enseñanza de la historia y particularmente con el Plan de Estudios de Historia de México de los Bachilleratos Tecnológicos; por lo tanto, cuando interpreto al currículum y a la enseñanza de la historia, lo pienso en el ámbito de la educación media superior pública de México. Mi intención es describir al currículum como factor elemental en la enseñanza institucional pero no determinate. Para posteriormente ahondar en el tema particular de la enseñanza de la historia. Es decir, si bien en el capítulo se define el concepto de currículum de acuerdo a los aportes teóricos de especialista en el tema, también se intenta categorizarlo y analizarlo desde la enseñanza de la Historia en el ámbito escolar oficial.

La hipótesis particular del capítulo parte de la idea de que el currículum pensado — en este caso el Plan de Estudios— actúa como agente oficialista de la educación, donde se promueve un discurso, una técnica y/o un procedimiento específico en cualquier área del conocimiento, sin embargo, y lejos de pensar que este factor es definitivo en la enseñanza,

considero que no condiciona categóricamente al currículum vivido, ya que los entornos que cada sujeto tiene —como sujetos históricos— alteran el procedimiento de la enseñanza-aprendizaje, asimismo, factores secundarios como las condiciones sociales, políticas y culturales del lugar específico en el que se encuentra un sujeto y una institución condicionan este aprendizaje, siendo éste amorfo y heterogéneo entre los colectivos y los sujetos.

Considero que la enseñanza de la historia en el nivel medio superior, si bien tiene un discurso oficial por parte del currículum pensado, adquiere, a su vez, una gran posibilidad de argumentar en favor o en contra de los contenidos oficiales, pues al ser una materia en cierto sentido abstracta y subjetiva, posibilita a que estas ideas sean contingentes y dialógicas.

3.2) SOBRE EL CURRÍCULUM Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

3.2.1) ¿Qué es el currículum?

Se podría interpretar al currículum como propuestas didácticas pensadas para aplicarse en una sociedad a través de un proyecto educativo. El currículum, entonces, es el resultado de un proceso político educativo, es el producto final de ideas teóricas metodológicas que tienen andamios estructurales argumentos políticos y sociales. Alicia de Alba lo describe de esta manera: “el currículum es la síntesis de elementos culturales, de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos que conforman una determinada propuesta política educativa”.³⁸ Como dice Ángel Díaz Barriga “la proyección de una utopía Educativa, a

³⁸ DE ALBA, Alicia, “Currículum”.

través de la cual se pretende ofrece algún elemento de concreción a un proyecto institucional que aspira a impulsar la formación integral de un grupo de estudiantes”.³⁹

Si bien las dimensiones curriculares, en una primera lectura, obedecen a cuestiones propiamente didácticas pedagógicas, éste en el fondo tiene una carga histórica, social y política en constante debate y argumentación. Por ejemplo, cuando se fundamenta una Ley o bien se reformula, cuando se constituye una Carta Magna, hay una serie de fuerzas que chocan para mostrar diferentes intereses y prioridades; lo mismo pasa con el currículum. Es decir, el currículum es el resultado de externar intereses por motivaciones ideológicas, culturales, económicas y políticas de parte de un grupo de personas que tienen el dominio de su sociedad.⁴⁰ Por lo tanto, no se debe olvidar que común mente la hegemonía, en cualquiera de estos escenarios, tiene una ventaja sobre el resto de los sujetos al momento de pensar el currículum.

Este sentido podríamos interpretar que el currículum lo construye una élite, cualquiera que sea su posición político-social para con los sujetos del currículum, es decir, el currículum se construye de arriba hacia abajo, sin importar el eje político y didáctico que este tenga, por lo menos en el ámbito institucional. Es importante aclarar que la utilización del currículum ha sido una constante tanto en gobiernos democráticos, dictatoriales, paternalistas, de izquierda y derecha. Incluso proyectos educativos recurren al currículum si

³⁹ DÍAZ BARRIGA, *Currículum*, p. 11.

⁴⁰ Esta última afirmación la sugiero aclarando que no importa la corriente política o ideológica que el grupo en el poder tenga; es decir, si se pertenece a una corriente democrática, dictatorial de izquierda o de derecha, el currículum actúa como mecanismo para sustentar, promover o validar la postura que estos sugieran para el resto de la sociedad. inclusive en la educación no formal o alternativa de las comunidades indígenas en México por ejemplo, hay un currículum que se sugiere para el desarrollo de una ideología o para el mantenimiento de esta.

bien como herramienta educativa, también como posibilidad de ideologizar y coaccionar a la sociedad que se le aplica.

Hasta el momento he puntualizado en el currículum como proyecto educativo, es decir como propuesta metodológica y temática que se sugiere para el desarrollo de un proyecto pedagógico, en este sentido, puedo interpretar que este es el *currículum pensado*, sin embargo, existen categorías, según especialistas en el tema, que sugieren que la cuestión curricular no termina en la intencionalidad del currículum pensado, y que cuando se realiza una lectura del segundo nivel, nuevas categorías, salen a la luz; por ejemplo, el llamado *currículum oculto*.

¿Qué es el currículum oculto? Es aquello que en una primera instancia no podría tener un peso específico cuando se interpreta un plan de estudios, es aquello que no está establecido abiertamente en lo escrito y en lo propuesto por los personajes que elaboran los proyectos educativos, sino que más bien, está implícito en los contenidos y en forma en que están diseñados para su práctica, dando prioridad a un tema, a una ideología, a una política y a su práctica con relación a los sujetos del currículum y del resto de la sociedad.

Por ejemplo, es establecimiento de contenidos, temas y actores en un plan de estudios, si bien tienen la finalidad de enunciar a ciertos acontecimientos históricos, paralelamente discriminan y excluyen a otros. De esta forma prevalece una clase social, una posición política y, por lo tanto, una narrativa de los hechos que excluye a otros discursos. Por ejemplo en los libros de texto⁴¹ prevalece un género, ciertos lugares, emblemáticos y protagónicos, relaciones políticas, sociales y culturales establecidas, y, en consecuencia,

⁴¹ Cuando me remito a los libros de texto, pienso específicamente a los libros de texto gratuito de educación básica en México. Como es sabido conforman, en la educación mexicana, la principal herramienta didáctica en este nivel educativo y son de carácter obligatorio.

hechos históricos anclados en la historia oficial escolar que a su vez forma parte del dominio público, es decir, que tiene una aceptación en la sociedad elaborada y validada por el mismo currículum.

A su vez el currículum oculto promueve la permanencia de un forma de enseñar y de proceder en la educación; es decir, al practicar con el currículum este asegura su reproducción y no propone alguna otra; por ejemplo, el esquema en el proceso de enseñanza aprendizaje, es promovido por el currículum de una forma lineal de arriba hacia abajo, es decir, de los contenidos establecidos por el plan de estudios al profesor y de éste a los alumnos. Aunque considero que esta forma no es tácita ni pura, el currículum actúa como fuerza para que cualquier movimiento fuera de este sea considerado como erróneo y fuera de lo común. Por ejemplo cuando se apela a los exámenes en el salón de clases, se reclama, básicamente, a lo que marca el currículum, es decir, a lo establecido en los contenidos, considerando que es lo escolarmente correcto.⁴²

De esta forma el currículum oculto, como menciona Jurjo Torres, es “la dimensión [...] más difíciles de percibir”,⁴³ pero que se encuentra en todo momento al interactuar con los contenidos escolares. En síntesis, considero que el currículum oculto promueve, de forma implícita, prácticas y comportamientos que el proyecto educativo requiere para su promoción y permanecía; para validarse entre los sujetos del currículum y en el resto de la

⁴² Autores como Jurjo Torres van más allá al sugerir que el currículum actúa de forma inconsciente sobre los sujetos: *El currículum infliere sobre la persona al nombrar* “lo que es bueno, correcto, justo, hermoso, atractivo, agradable, así como todos sus contrarios. Esto ayuda, por consiguiente, a la normalización de nuestros deseos y aspiraciones. [...] Lo que es posible e imposible. Conociendo ambas dimensiones definimos las posibilidades y sentido del cambio, así como sus consecuencias. Nuestras esperanzas, ambiciones y temores quedan así contenidos dentro de los límites de las posibilidades concebibles.” TORRES, *Currículum oculto*, p. 17

⁴³ TORRES, *Currículum oculto*, p. 12

sociedad. Es decir, el currículum oculto es una acción política e ideología de propuestas en un marco nacional e internacional, como la economía, que permean en lo educativo; por ejemplo, cuando se plantea la democracia como forma de gobierno en los países occidentales del siglo XXI, los ciudadanos forman parte fundamental de ese sistema político; en este sentido, la educación, a través de los postulados del currículum, forma a esos ciudadanos facilitándoles las herramientas necesarias para ser un sujeto que actúe en favor de la ciudadanía. Es decir, el currículum y la escuela como institución ofertan las categorías, conceptos y normas que están escritas o no, en el currículum.⁴⁴

Otra categoría que del currículum es el llamado *currículum vivido*: en términos generales podríamos decir que éste es el que se desarrolla en el aula de clase, en el caso de la educación formal, en caso de la educación no formal sería, de la misma forma, materializar una acción de enseñanza y aprendizaje; a diferencia del pensado, el currículum vivido, es acción. Si bien el currículum pensado y el oculto provienen de una hegemonía que pretende ser inherente con los sujetos del currículum, éstos a su vez contienen elementos (conocimientos previos y vivencias propias) que hacen que el currículum pensado sea contingente y amorfo. El currículum vivido, se convierte, entonces, en el día a día en la escuela y tiene la posibilidad de interpretar, cuestionar o rechazar al currículum pensado, sin embargo su agenda está determinada este por último. Es decir, negar, cuestionar o aceptar cualquier tema depende necesariamente, de lo que se enuncie en lo pensado previamente.

⁴⁴ Véase ampliamente en GIROUX, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, donde se destaca la relación que tiene la educación moderna en la escuela como sistema ideológico frente al 'buen' funcionamiento del sistema democrático en los Estados Unidos.

De manera general, he argumentado la relevancia que el currículum tiene en el proceso de enseñanza aprendizaje; ya que considero que éste elemento educativo no sólo es un postulado o manual que actúa de manera imparcial en la educación, sino que más bien es un agente activo en el proceder de la educación, es, en este sentido, la relevancia y la trascendencia en esta investigación.

3.2.2) El currículum como elemento en la enseñanza y aprendizaje

Remitirnos al currículum pensado nos orilla a plantearnos “lo planeado y lo previsto”, significa, en cierta forma, remitirnos al conductismo y sobre todo a tener el control sobre lo que se quiera enseñar y aprender, como bien menciona Alfredo Furlán “toda planificación es siempre un intento de controlar el futuro, de intervenir en el tiempo”.⁴⁵ De esta forma incorporar un currículum a una escuela es ir un paso adelante del maestro y del alumno, ya que es establecer un discurso, encuadrando al profesor y alumno a desarrollar ciertos temas y condicionándolo a ciertas hipótesis y teorías que ofrezca un Plan de estudios, por lo menos en el esquema.

[...] los materiales curriculares no vehiculan únicamente discursos informativos sino *discursos didácticos* que combinan el rigor de las descripciones y explicaciones demostrativas típicas de los trabajos científicos, conjuntamente con modalidades de divulgación basadas en la exposición, presentación de ejemplificaciones y realización de tareas escolares que hagan comprensible esos datos de un modo adecuado al alumno concreto que se encuentra en el aula. Se trata de enseñar unos contenidos específicos por parte de una autoridad en la materia que se trata, a quien los ignora.⁴⁶

⁴⁵ FURLÁN, *Curriculum e institución*, p. 24.

⁴⁶ TORRES, *La justicia curricular*, p. 214

Existen elementos que fortalecen al currículum como un ente consolidado en la educación, las pruebas, los test, pero sobre todo los exámenes, son los principales retos que el profesor y el alumno se proponen superar. Tal vez, es la parte del currículum que los sujetos mejor desarrollan en el aula, estos dispositivos son una parte fundamental en la educación, ya que aprobar un examen significa estar en lo “correcto” dentro del aprendizaje de los educandos.

En contraposición con lo antes interpretado podemos decir que el examen es concebido entonces como un instrumento normalizador que cumple la misión de vigilar que en las aulas se enseñe lo legítimo “mediante el recurso a fórmulas de clasificación, jerarquización, valoración y sanción dictadas por aquellas personas que, en una determinada situación, detentan el poder”.⁴⁷

En este sentido, las pruebas nacionales e internacionales⁴⁸, que al final son parte del currículum, son las encargadas de vigilar y valorar la práctica de lo pensado en las escuelas y, directamente en los planes de estudio. Es decir, estos exámenes son la comprobación y el aseguramiento que el currículum tiene injerencia entre los educandos.⁴⁹ Cabe destacar que a

⁴⁷ TORRES, *El currículum oculto*, p. 45 *cfr.* FOUCAULT, *Vigilar y castigar*.

⁴⁸ Como la prueba Enlace en México que a su vez responde a las Pruebas PISA a nivel internacional.

⁴⁹ Para Ángel Díaz Barriga, los sistemas de pruebas nacionales e internacionales “reflejan con claridad cómo se desconoce la heterogeneidad de los procesos de formación en aras de un *absolutismo que raya en lo irracional*” asimismo considera que “quien aspira a obtener del alumno sólo resultados homogéneos, desconociendo las diferencias socioculturales y personales entre aquellos que asisten a un salón de clases”. De esta misma forma Díaz Barriga considera que “la evaluación de los egresados –mediante la aplicación de los exámenes estandarizados, a través de organismos que rebasan la dinámica institucional- se constituyó en otro elemento De esta misma forma Díaz Barriga considera que “la evaluación de los egresados –mediante la aplicación de los exámenes estandarizados, a través de organismos que rebasan la dinámica institucional- se constituyó en otro elemento introductor de los cambios en los planes y programas de estudio. Es decir cuando una institución externa evalúa el ingreso o el egreso de los estudiantes pierde sentido el proyecto institucional

su vez, las actualizaciones pedagógicas y didácticas de los profesores también actúan como agentes del currículum, ya que estas van encaminadas a facilitarles la enseñanza a los profesores.

Sin embargo, podríamos interpretar que el currículum es un agente totalizador en la educación, lo cierto es que hay una gran distancia entre el currículum pensado y el currículum vivido, ya que dentro de estas dos categorías existen dos figuras (sujetos) pensantes que dimensionan a éste: el profesor y el alumno. Estos entes, al tener voz, tienen historia, cultura, significados sobre los significantes, es decir, tienen un devenir histórico diferente, como menciona Ana Laura Gallardo, cuando alguna propuesta didáctica se transmite, ésta va atravesada necesariamente por diferentes factores propios de las personas que transmiten y reciben estos conocimientos por ejemplo; su afinidad política, étnica, racial, social, lingüística etc.

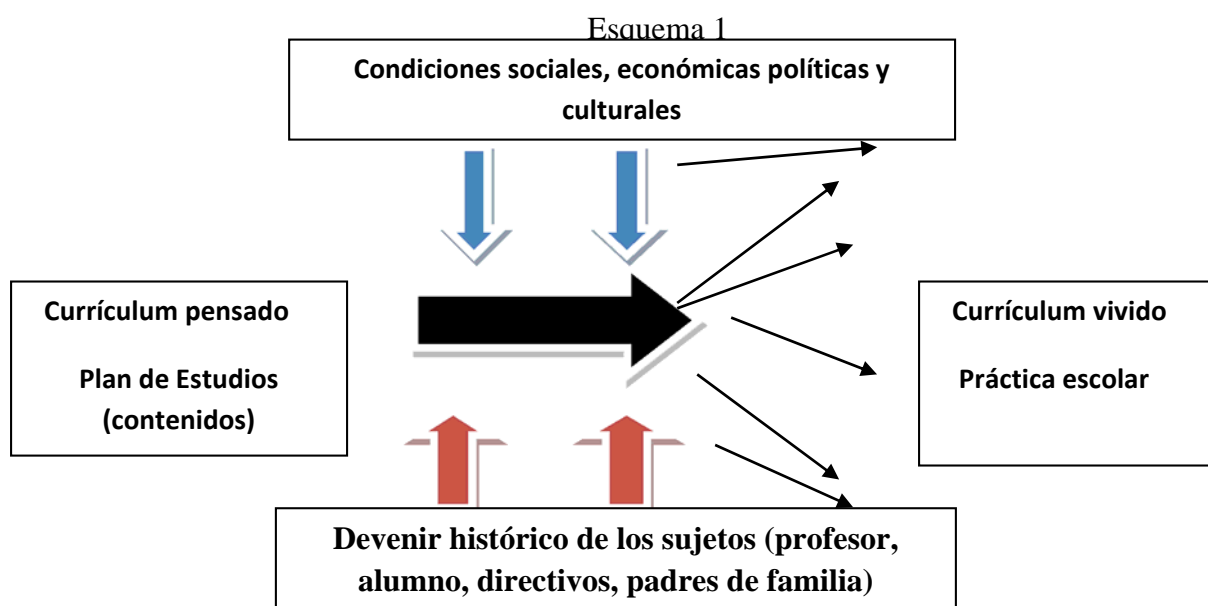
Es decir, el currículum no necesariamente se encuentra impuesto unilateralmente, sino que éste es un factor entre varios que se encuentran en el aula de clase y, además, es contingente. En esta línea, puedo interpretar que el currículum no es algo acabado, al contrario se encuentra en constante cambio y construcción, condicionado a las circunstancias del pasado y del presente. Es decir aunque haya existido una planificación del currículum, su implantación siempre dependerá de las circunstancias y necesidades de quien lo practique, a su vez su evaluación responderá a las características de quien lo evalúa por lo menos dentro del salón de clases y de la escuela, particularmente, estas posibilidades existen en la educación media superior pero sobre todo en la educación superior y, en

y los intereses responden prioritariamente a los propósitos del evaluador”. DÍAZ BARRIGA, *Currículum: entre utopía y realidad*, p. 33 y 35, respectivamente.

menor medida en la educación básica, por lo menos para el caso mexicano. Por lo tanto, no podemos decir que esta acción se lleve a cabo de forma automática en la práctica de una clase, sino que se requiere de un posicionamiento frente al currículum:

El trabajo educativo requiere de una actitud absolutamente diferente, implica una posición consistente por parte del maestro, en el discurso y en la acción. Lo que cada profesor piensa acerca del currículum, lo explicita o no, resulta percibido por los estudiantes a través de una multiplicidad de evidencias. Aún el desinterés del maestro por el plan en su conjunto, opera como factor formativo.⁵⁰

Es decir, las posibilidades en la educación, aun con la imposición de un currículum, son varias, por ejemplo, el tomar al mismo currículum para que actúe como una posibilidad contrahegemónica es una de ellas. Asimismo, considero que el currículum es un instrumento que provoca cuando intenta imponerse en la educación, pues sus intérpretes tienen criterios siempre disímiles al currículum. Por lo tanto es una posibilidad en la enseñanza aprendizaje.



⁵⁰ FURLÁN, *Currículum e institución*, p. 27.

Fuente: Elaboración propia con base en DE ALBA, *Currículum* y FURLÁN *Currículum e institución*.

En el ejemplo anterior esquematizo como la regla de emisión-recepción de contenidos específicos está atravesada por fuerzas ajenas a éste, como el devenir histórico de los sujetos que interactúan el mismo currículum, así como las situaciones particulares de cada institución que a su vez tiene características, sociales, políticas y culturales propias de su comunidad; es decir, en este proceso se abren posibilidades de interpretación, subordinación e incluso, negación al currículum en un sentido dialógico y heterogéneo. Y por lo tanto no se encuentra sujeto a una sola lectura o interpretación ya que en un momento dado, hay diversos factores que alteran al currículum pensado.

En el caso particular de las ciencias sociales y las humanidades, su misma naturaleza abstracta y subjetiva posibilita aún más el dialogismo de un currículum, ya que su naturaleza de verdades cambiantes y relativas, como las mismas sociedades, ofrecen múltiples interpretaciones de un tema en específico.⁵¹

En este sentido, la enseñanza de la historia se convierte en un escenario donde diferentes fuerzas ideológicas, culturales y sociales se enfrentan. De esta forma, la semántica se encuentra inmersa para validar, revalorar o negar historias que un sujeto o un colectivo (un grupo escolar) considera como “verdad”. Es decir, la posibilidad de interpretación de un currículum sobre historia no recae en la narrativa del mismo, sino en el

⁵¹ Siguiendo con esta afirmación, puedo interpretar que pensar a la enseñanza de la historia dentro de un sistema de conocimientos dados e impolutos, como se muestran en los planes y programas de estudio, limita las posibilidades de interpretación sobre un hecho histórico. Este tema en particular, se intentará desarrollar con amplitud en el tercer capítulo de esta investigación.

sujeto, quien, a su vez, está condicionado por su historia, su cultura y la interacción con otros sujetos.

Sin embargo, no hay que olvidar que la posición de un currículum está dada, que tiene un posicionamiento frente al devenir histórico; es decir tiene una postura sobre los hechos, con referencias empíricas e historiográficas que muestran su posicionamiento frente a los hechos. Por lo tanto, una posición crítica ante éste es lo que dará contrapeso al mismo.

La enseñanza de la historia es, en cuanto práctica educativa, una acción política. Es un espacio de lucha hegemónica en donde las posiciones antagónicas se enfrentan para ocupar lugares de poder que determinan las posibilidades de dar sentido, de normar y de pensar los pasados dentro de la escuela. La dimensión política de la enseñanza de la historia genera procesos de inclusión y exclusión de historias. Al mismo tiempo crea equivalencias entre acontecimientos y procesos históricos y formas de significación que por sus características son en principio contrarias.⁵²

3.3) EL CURRÍCULUM EN LA EDUCACIÓN MODERNA Y LOS PROYECTOS DE ESTADO

La caída de los grandes imperios desencadenó la constitución de los Estados nación a lo largo del siglo XIX en el mundo occidental, paralelamente la Revolución industrial, creó un progresivo estado de competencia económica, política y cultural entre estas naciones descrito teóricamente como el capitalismo.⁵³ En este sentido, la búsqueda de una industria desarrollada con miras al progreso económico, asimismo la progresiva democratización

⁵² PLA, *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia*, p. 13.

⁵³ Si bien podemos hablar de capitalismo anterior al siglo XIX, es precisamente en este siglo cuando la industria tiene un avance exponencial con relación a los años anteriores. Por ejemplo, la expansión de la máquina de vapor permitió el aceleramiento de este “progreso” industrial y económico.

entre estos países fueron las principales características que impulsaron la pauta para consolidar a Estados modernos en siglo XX, particularmente para América Latina, estos fueron los postulados que hasta hoy en día motivan a gobiernos y proyectos políticos.⁵⁴

De esta forma, los Estados utilizaron los diferentes mecanismos para alcanzar la modernidad planteada por la ilustración, implementado proyectos encaminados a encontrar alternativas para lograr el desarrollo económico utilizando todos los medios a su disposición; culturales, sociales y políticas. Dentro de estas posibilidades surgió la de *educar* e instruir al *ciudadano* para que formara parte inalienablemente de esta nueva sociedad. De esta forma surgieron diferentes instituciones que brindaron a los sujetos preparación para la posterior vida profesional o laboral. Paralelamente, el currículum surgió como una forma de sustentar teórica y metodológicamente esta educación.

Es necesario aclarar que nos referimos a la educación moderna, secularizada de la Iglesia y por tanto organizada por el Estado, es decir, a la propuesta por los gobiernos liberales que, por ejemplo, alcanzaron el poder hasta consolidarse frente a los conservadores en el último tercio del siglo XIX en México.⁵⁵ Asimismo, considerar que nos referimos a la educación pública, sobre todo, para el caso mexicano, nos referimos particularmente a su periodo como nación independiente, en este caso, a la segunda mitad del siglo XIX en adelante.

⁵⁴ Sin embargo, se debe tomar en cuenta la lucha ideológica, política y económica que protagonizaron los Estados Unidos y la URSS en la llamada Guerra fría (1946-1989). En dicho conflicto, las dos potencias lucharon por lograr intervenir en el mundo con sus proyectos económicos e ideológicos que predominaran de manera global.

⁵⁵ Para el caso mexicano del siglo XIX, hay dos ejemplos por antonomasia, el primero encabezado por Gabino Barreda en la década de 1860 y el de Justo Sierra para finales de este siglo. Ambos proyectos liberales que emergieron a través de la consolidación de gobiernos liberales.

Desde entonces el currículum ha sido una posibilidad para los Estados de ideologización y adoctrinamiento y, por lo tanto, para llevar a la sociedad los fundamentos de cualquier proyecto político. Es decir la educación ha sido un puente entre el Estado y la sociedad que ha permitido —por ejemplo— impulsar el sentido nacionalista y patriótico característico de las naciones en los siglos XIX y XX.⁵⁶

Para el caso mexicano, tal vez el proyecto que mejor ha interpretado este mecanismo ha sido el propuesto por el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940). En dicho sexenio el cardenismo apeló a una política de Estado de carácter socialista, pero también a un fuerte control por parte del gobierno y, por lo tanto de las instituciones. Dentro de toda la política socialista, el impulsó del cardenismo para con la educación resalta de manera significativa, pues ésta asume un papel central para la promoción del socialismo propuesto como una política de Estado, la cual consistió en incorporar a todas las diferentes sociedades (marginadas, indígenas, obreras, etc.) a un proyecto de nación, con el fin de alcanzar la modernidad. En este sentido, el cardenismo sentó las bases para lo que sería la educación del siglo XX en México; ya que estableció una fuerte relación entre el Estado y la educación. Sin embargo, también se puede interpretar que el Cardenismo sentó las bases de la educación pública y popular.

Si bien lo antes señalado ha sido una posibilidad que los Estados han utilizado para cristalizar algún proyecto político, sin duda la complejidad en materia educativa en el presente requiere de un mayor esfuerzo para entenderla, ya que existen factores que han

⁵⁶ “Conviene recordar que el liberalismo de finales del Siglo XIX y principios del XX que fundó el sistema escolar se ubicaba del lado opuesto a las actuales ideas neoliberales: impuso el papel principal del Estado y la subsidiaridad de la educación privada, la obligatoriedad, la gratuidad y cierto grado de neutralidad religiosa”, en PUIGGROS, *La escuela como negocio*.

dejado de ser relevantes para el Estado, como por ejemplo formar una identidad nacional y hay otros que a la luz del posmodernismo y del neoliberalismo cobran vigencia.

Por tanto, la noción del currículum oculto no sólo puede estar relacionada con la injerencia del Estado en la educación para aleccionar ideológicamente a los educandos, sino también a debates que atañen a cuestiones como el mercado, la cultura, lo global, la uniformidad entre los sujetos (del currículum), etc. Es decir, en el presente hay más elementos que conforman el currículum, ya que las circunstancias políticas, pero sobre todo económicas gobiernan a éste, no sólo a nivel nacional, sino a nivel global.

Si bien en el siglo XIX y parte del XX la educación (moderna) se encargó de formar “ciudadanos” para que reconocieran sus derechos y obligaciones como entes que conforman una sociedad que a su vez conforma un Estado, en el presente los educandos pareciera que son preparados para saberse que son parte de las posibilidades que tiene el mercado y la cultura de lo global.

3.4) EL CURRÍCULUM Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

La caída del socialismo soviético en 1989 arrojó sin duda una de las más grandes discusiones teóricas y epistemológicas en la investigación histórica, dentro de esta crisis, la praxis y la utilidad de la historia se vieron en un fuerte cuestionamiento. Una de las hipótesis que más hicieron eco fue la hecha por Fukuyama con su teoría del “fin de la historia”. Su argumento consistía en que si ya no había lucha de ideologías el motor de la historia se había agotado.

Sin embargo, con el paso de los años esta afirmación se ha superado con argumentos sólidos que permiten afirmar que la historia sigue igual de vigente que antes o después de la caída de URSS, pues las luchas ideológicas, políticas y sociales son parte de la naturaleza del hombre.

Pero lo que me llama la atención no es precisamente si esta afirmación es correcta o no, sino más bien, que tiene un trasfondo que se puede interpretar como la afirmación de los pensamientos de una hegemonía que apelaba al fin de la historia para tener la certeza de su consolidación en el poder. Recordemos que *El fin de la historia y el último hombre* se publicó en 1992, periodo donde en el mundo entero se estableció el libre mercado, pero, particularmente en América Latina, por ejemplo, en México se firmó el Tratado de Libre Comercio (TLC) con los países de EUA y Canadá en 1993; en otras palabras, esto materializó la entrada del neoliberalismo a México y a América latina. Fue en estos años donde también se impulsó el desarrollo de la Educación Media Superior con un énfasis tecnológico en el país.

En este sentido, en estos mismos años, y durante las dos últimas dos décadas del siglo XX, fue cuando la promulgación del nacionalismo revolucionario perdió fuerza como discurso oficial por parte del Estado, y particularmente durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari. Esta coyuntura se materializó en su discurso y en la economía del país para darle cabida a postulados que se relacionaban con la apertura del mercado internacional y del neoliberalismo. Paralelamente, la educación fue redireccionada y reformada en el salinato en 1993.⁵⁷

⁵⁷ Véase *Diario Oficial de la Federación* ((fecha))

En el marco de esta reforma educativa, tal vez los grandes cambios y reestructuraciones fueron los que se llevaron a cabo en la Educación Media Superior con la promoción y apertura de un nivel educativo reestructurado (véase primer capítulo). En este sentido, lo más relevante cualitativamente fue la inmersión de un currículum de carácter multidisciplinar con énfasis en el desarrollo de una especialización técnica para el caso de los centros de estudios tecnológicos.⁵⁸

Esto describe y comprueba como al tiempo en el que se replanteó la economía y la política de Estado, también se replanteo la ideología y la educación; por un lado, renovando un discurso dejando de ser nacionalista para sustituirlo por uno que hablaba de la globalidad y, por el otro, readaptando el currículum que fuera en armonía con las propuestas económicas del país. Para esto vale decir que el sistema de competencias en el bachillerato —impuesto en la educación pública en México desde la década de los noventa— promueve el desarrollar conocimientos específicos para que sean aplicados en un sistema laboral que a su vez forma parte del mercado internacional.

En este ambiente de renovación global es como hay un fuerte empuje de parte de actores internacionales como asociaciones como la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para ingerir en el currículum escolar y quitar responsabilidades al Estado para con la educación.

En América Latina, a partir de la cumbre de Quito en 1991, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y

⁵⁸ Sin embargo, no se debe perder de vista que esta Reforma educativa —la de 1993— ha tenido modificaciones a lo largo de los años y propiamente para la Educación Media se han replanteado cuestiones epistemológicas y metodológicas como las propuestas promovidas por la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) promovidas en los años 2008-2009; impulsado un currículum común único e implantando el sistema por competencias.

la Cultura (UNESCO) publicaron, dos años después, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, texto que delimita con claridad el camino que debían tomar las reformas en esta región del mundo: universalización de la educación básica, educación para el mercado laboral, orientación tecnológica y pragmática a los contenidos del currículo, procesos de descentralización administrativa y financiera, reducción del gasto público en educación y una progresiva disminución de las responsabilidades del Estado en materia educativa.⁵⁹

Estas propuestas educativas estuvieron acompañadas y matizadas por gobiernos democráticos y, en su caso progresistas, que matizaron dichas restructuración dándole un carácter modernizador en el sentido propiamente pedagógico, sin embargo, como hemos visto en los últimos años y según Adriana Puiggrós “[...] las reformas educativas neoliberales de las décadas de 1980 y 1990 fueron legales y administrativas. Estuvieron destinada a la reducción de la educación pública [...] y a mejorar la eficiencia de la gestión, identificada con el rendimiento de la inversión”;⁶⁰ es decir, con los resultados, tangibles, de esta nueva metodología.

¿Qué papel juegan las ciencias sociales en este panorama de tecnificación de la educación? en este escenario, las ciencias sociales y humanidades y según los postulados de las *Competencias disciplinares básicas del sistema nacional de bachillerato*, estos conocimientos tienen sólo el carácter de complementarios dentro de una vida laboral “son nociones [...] habilidades y actitudes que se consideran los mínimos necesarios de cada

⁵⁹ PLA, *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia*, p. 20.

⁶⁰ PUIGGRÓS, *La tremenda sugestión de pensar que no es posible*, p. 20. Sobre la injerencia del Banco Mundial y la CEPAL en la educación en América Latina como agentes activos, organizativos y de administración véase la obra completa.

campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida”.⁶¹

Paradójicamente las escuelas de historia, cómo los institutos o las facultades, que ofertan licenciaturas o posgrados en la materia se han multiplicado en los últimos 30 años entre instituciones públicas y privadas, asimismo, las revistas de investigación histórica o relacionadas con el tema llegan casi a las cincuenta sólo en México. Es decir, hay un interés por parte del Estado y de particulares en que esta disciplina siga produciendo, difundiendo y enseñando historia. Asimismo, la enseñanza de la historia a nivel básico y medio superior ha sido una constante aún en las escuelas técnicas y tecnológicas en todo el país. Sin embargo, es muy claro que existe un débil vínculo entre la historia profesional y académica y la enseñanza de la historia a nivel básico y medio superior.⁶²

Por lo tanto, la pregunta que surge no estaría encaminada propiamente a cuestiones cuantitativas sino más bien cualitativas, por ejemplo ¿qué historia se pretende enseñar en

⁶¹ SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO, *Competencias disciplinares*.

⁶² Para ampliar esta idea podemos remitirnos a lo planteado por Sebastián Pla donde argumenta que “[...] el alejamiento mutuo entre estas dos formas de entender y narrar el pasado sea una de las principales causas del abismo existente entre los avances de la historiografía profesional y el diseño de los contenidos curriculares para la enseñanza de la historia. El distanciamiento es provocado por los dos polos. Mientras que, para los sistemas educativos nacionales, el código disciplinar de la historia dentro del aula debe tener una fuerte impronta nacionalista y memorística, las distintas corrientes historiográficas, sobre todo a partir de la escuela de los Annales, negaron esta forma de hacer historia, multiplicaron sus objetos de estudio al apoyarse en distintas ciencias sociales, realizaron nuevas preguntas al pasado y encontraron en todo lo acontecido un objeto para historiar. La brecha se genera, en primer lugar, por tener dos objetivos distintos.” Véase PLA, *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia*, p. 68. Asimismo, en esta misma obra continúa el debate, argumentando que, además del desinterés por estos dos polos, hay una simulación por parte del Estado en solamente disimular que existe un trabajo conjunto de parte de estos dos frentes, cómo se puede observar en los libros de texto en la educación básica, donde éstas obras son validadas por investigadores de prestigio y a su vez por la Secretaría de Educación. Sin embargo, en realidad no hay una propuesta epistemológica y metodológica que congrege a estos dos gremios para el desarrollo propio de la enseñanza de la historia.

las escuelas? Como mencioné líneas arriba, el quedarnos con la afirmación simple de ideologizar a través de la enseñanza es un compromiso a medias que no respondería completamente a la pregunta. Asimismo, el pensar en la construcción de la historia como la verdad de una hegemonía para la subordinación de las masas es un esfuerzo incompleto en un análisis que no permite profundizar en el tema y que evade compromisos, ya que considero que en toda crítica hay una negación por hacerse responsables del hecho.

Sin embargo, aparte de esta afirmación, la pregunta en sí es muy difícil de contestar y nos obliga a mirar de inmediato al currículum, ya que es precisamente ahí, en el currículum pensado, donde podemos encontrar lo que se pretende con la enseñanza de la historia.

En este sentido, encuentro a lo que pretende ser a la enseñanza de la historia rezagada metodológicamente, ya que en este se pretende una enseñanza de carácter conductual, monolítico. En éste se apela a crear un sujeto con sentido crítico, pero no se explica a que se remite con serlo. Hay un esfuerzo por explicarle al profesor la historia contribuirá a construir sujetos preparados para la vida, sin embargo, no se explica que tipo de vida tendrá el educando posteriormente. En el plan de estudios se apela a la neutralidad y frialdad al momento de realizar un análisis e impartir una clase, es decir se apela por sujetos apolíticos al momento de enseñar y aprender historia.

Desde mi punto de vista el plan de estudios no apela a la significación del pasado, no se toma en cuenta que la historia es memoria, cultura y política. Por lo tanto, no hay una problematización de los hechos, por el contrario se pueden interpretar como cuestiones simples sin dimensiones o características propias.

Sin embargo, el currículum al ser plano y poco dimensionado ofrece la posibilidad tacita de moldearse a los diferentes criterios del profesor y los educandos, y por lo tanto ofrece la posibilidad de realizar una contra hegemonía para con el currículum, esto se potencializa aún más cuando hablamos de enseñanza de la historia.

Este tema en particular se ahondará en el siguiente capítulo de esta investigación, no sólo contando con el elemento del currículum sino también con categorías, como tiempo y espacio, que intentar ver la factibilidad del mismo.

CAPÍTULO 3

HISTORIA DE MÉXICO EN EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DEL CENTRO DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO. TIEMPO, ESPACIO, FUENTES HISTÓRICAS Y OTROS AVATARES.

4.1) JUSTIFICACIÓN CAPITULAR

Como se ha intentado explicar en el primer capítulo anterior, en los últimos años la inversión pública en la Educación Media Superior en México —particularmente en la última década— ha ocasionado el crecimiento de este nivel escolar con el incremento de matrícula, triplicándose con relación a décadas pasadas, particularmente para la década de 1980.⁶³ A partir de la década de 1990, la oferta en el bachillerato se ha diversificado y ha sido la constante en este crecimiento, en otras palabras, se han redefinido y abierto escuelas que responden a diferentes enfoques y propuestas educativas tanto a nivel federal, como a nivel estatal y del orden privado.⁶⁴ En los últimos años, la demanda de la sociedad mexicana en favor de un mayor nivel educativo para ingresar a laborar en cualquier área de trabajo, o bien, para seguir con los estudios superiores ha obligado al Estado a desarrollar gran número de instituciones en respuesta a esta demanda.

⁶³ Para las décadas anteriores no podemos hablar, aún, de un sistema educativo para este nivel. De acuerdo con Jaime Castrejón Díez, en 1970 apenas había inscritos 27 9000 alumnos, mientras que en 1980 esta cifra se aumentó en un millón de alumnos, sin embargo, en 1997 esta misma estadística arrojó dos millones y medio de alumnos inscritos en el bachillerato. Véase CASTREJÓN, “XXI. El bachillerato”, p. 295. Asimismo, y según los datos del INEGI, para el año 2010 había tres millones 600 mil alumnos inscritos en algún bachillerato. (Con relación al nivel básico, cabe señalar que el nivel medio superior apenas cubre con un 57 por ciento hasta 2010 del 94 por ciento a nivel nacional.). Véase INEGI, *Escolaridad*,

⁶⁴ Para el caso de la presente investigación se analizan escuelas públicas de carácter estatal y, particularmente, los Centros de Bachilleratos Tecnológicos.

Paralelamente, la estructura orgánica del sistema se ha desarrollado. Es decir, los andamios burocráticos y administrativos se han consolidado,⁶⁵ así como los organigramas a nivel escolar que ahora son similares a los de la educación básica. Asimismo, el número de profesores ha incrementado, profesionalizado y actualizado con relación a las exigencias a las reformas educativas.

De esta manera, a las preparatorias estatales y anexas a las principales universidades públicas de México se han sumado —en su mayoría— centros educativos técnicos y tecnológicos que ofrecen carreras bivalentes, con el fin de ofertar un certificado de estudios que le permita al estudiante ingresar a la educación superior, o bien, incorporarse al mercado laboral. Estas nuevas escuelas se han ido incrementando y desarrollando con base en las necesidades de cada región, diversificándose con carreras técnicas como tecnológicas agropecuarias, industriales, del mar y para el trabajo. En esta línea, desde 2010 se decretó un marco curricular único para que “dentro de la diversidad, se encontrara, a su vez la homogeneidad”. Cabe señalar que también desde 2011, el nivel medio superior adquirió la obligatoriedad por parte del Estado. En resumen, la espiral ascendente en que se encuentra el nivel medio nos obliga a pensar en su desarrollo.

Dentro de este esquema, es pertinente saber si el número de alumnos egresados de este nivel corresponde en un porcentaje positivo al número de alumnos que encuentran un trabajo que esté relacionado con la carrera técnica que estudiaron en el bachillerato, o bien, ingresen a la educación superior. Para acercarnos a una posible respuesta es oportuno saber que sólo el 20 % de los alumnos que postulan a una universidad pública en el Distrito

⁶⁵ Por ejemplo, en 1994 se formalizó como estructura organizativa la Dirección General de Bachillerato, en *Diario Oficial de la Federación*, 26 de marzo de 1994.

Federal y área metropolitana obtienen el ingreso a estas. Al respecto, cabe señalar que desde hace 4 décadas no se funda una sola universidad pública en el área metropolitana,⁶⁶ en oposición al gran número de escuelas de educación media abiertas en los últimos años. Por lo arriba señalado, podríamos interpretar que existe una disparidad entre la educación media y la educación superior. Es decir, el desarrollo de esta primera funciona como una válvula de escape directamente relacionada con las estadísticas del nivel educativo nacional, y se deja de lado la cuestión cualitativa de la educación.

En este contexto, cabe cuestionarse si ¿la enseñanza en estos centros de estudios es la “óptima” con relación a las necesidades de los alumnos y su entorno?, ¿el método de enseñanza permite un aprendizaje integral para el desarrollo profesional y/o laboral? Y lo que responde a los propósitos de esta investigación: ¿Cuál es el papel que juegan las ciencias sociales y humanidades en estos centros educativos, particularmente con las escuelas tecnológicas?

4.2) ALGUNAS CUESTIONES DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LOS BACHILLERATOS

En el presente capítulo se pretende responder a una serie de cuestionamientos relacionados con la enseñanza de la historia en los bachilleratos del Estado de México, puntualmente, a lo elaborado por el *Programa de Estudios de Historia de México* impartida en el quinto semestre de los seis correspondientes en los estudios medios. En concreto, se analiza a la

⁶⁶ “Desde hace más de 40 años no ha creado una institución en el área metropolitana” y “Miles de jóvenes, sin universidad por indolencia del gobierno federal” en *La Jornada*, Sección: *Sociedad*, primera plana, martes 31 de marzo de 2015, versión electrónica [<http://www.jornada.unam.mx/2015/03/31/sociedad>] consultado el 28 de octubre de 2016.

materia y su desarrollo con base en el sistema de competencias, abordándolo desde los siguientes conceptos: *espacio, tiempo y fuentes históricas*.

Cabe señalar que dicho Plan de Estudios es el mismo que se utiliza en todos los centros de enseñanza media superior de orden público en el Estado de México. Es decir, éste se utiliza tanto en preparatorias oficiales y anexas, así como en los bachilleratos tecnológicos y técnicos con carácter bivalente. Aquí puntualizo que mi propósito se centra en la práctica de dicho plan en los centros de bachillerato tecnológicos (CBT'S), particularmente a los correspondientes al área metropolitana del Distrito Federal, en particular, se revisa el caso del municipio de Tecámac "Carlos Pichardo núm. 2" que se encuentra al norte del Estado de México así como del Distrito Federal.

Para el desarrollo de lo anterior sugiero el uso de los conceptos *tiempo, espacio y fuentes históricas* para la comprensión, explicación y desarrollo de un hecho histórico, en cualquier nivel educativo y profesional; es decir no podemos explicar o entender el pasado sin tener claro estos conceptos, mismos que se vuelven aún más complejos en la enseñanza y aprendizaje, pero que brindan una metodología reflexiva.

En principio, estos argumentos son complicados, ya que a diferencia de otras disciplinas —cómo las llamadas exactas donde se desarrollan procesos o fórmulas para llegar a un resultado—, en historia se trata de hechos pasados en un tiempo y lugar determinado, con causas y consecuencias —diferentes— que a su vez desarrollan nuevas realidades (pasadas o presentes).

En este sentido, vale mencionar las características propias de las sociedades para comprender, desde la memoria colectiva, un hecho, un periodo o una época histórica, esta a su vez permea en las instituciones y por lo tanto las el proceso de enseñanza aprendizaje

de la historia; es decir, este proceso está relacionado por el devenir histórico de las propias naciones, regiones e individuos y en particular de las relaciones que ha tenido el alumno y profesor con la sociedad misma, es decir, al momento de pensar el pasado existen diferentes interpretaciones sobre éste, —como las mismas fuentes históricas lo demuestran—. Por ejemplo, históricamente en México la enseñanza de la historia en la educación pública y privada se ha desarrollado bajo un enfoque patriótico y nacional, donde los acontecimientos históricos giran en torno a fechas concretas y personajes convertidos en héroes nacionales, enaltecidos desde las mismas instituciones educativas y legitimadas por el resto de la sociedad.

Completando lo anterior, argumento que la enseñanza está condicionada por factores como la familia, la sociedad, el perfil del centro educativo, entre otros. Por ejemplo, para el caso del bachillerato en cuestión, es necesario tomar en cuenta su ubicación geográfica, (una zona urbana e industrial, con una alta tasa de desempleo y delincuencia) la pedagogía con base en las competencias desde el año 2009, y para este caso, su asociación con la UNESCO dentro del proyecto de escuelas afiliadas a este organismo,⁶⁷ así como su carácter tecnológico y bivalente arriba descrito.

⁶⁷ Según la convocatoria para la inscripción a El Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO el principal objetivo del programa es: “[...] reforzar el ideal de paz de la UNESCO y contribuir a mejorar la calidad de la educación”. Siendo las funciones del programa:

“Contribuir al logro de los objetivos de las Naciones Unidas que son prioridades de la UNESCO del siglo XXI en el marco de los objetivos de desarrollo del Milenio: la lucha contra la pobreza, la educación para todos y la educación con miras al Desarrollo Sostenible.

Los temas de estudio son:

Promover la participación de las escuelas en la ejecución de proyectos faros y proyectos pilotos reforzando

los cuatro pilares del aprendizaje para el siglo XXI:

Debo dejar en claro que mi objetivo no es el de descalificar y hacer un juicio encomiástico al método de enseñanza en el bachillerato, –en este caso el sistema por competencias– sino, más bien, problematizarlo y argumentar con base en sus propuestas y reflexionar acerca de su aplicación en la educación media en los siete años que lleva implementándose.

Considero que, como la misma educación, la enseñanza de la historia tendría que ser cambiante y de acuerdo a las necesidades de cualquier sociedad. Es decir, los paradigmas educativos están estrechamente relacionados con las circunstancias de cualquier colectividad que a su vez responde a sistemas políticos, económicos y culturales. Por lo tanto la enseñanza de las ciencias sociales y humanidades deben de estar planteadas desde esta perspectiva, ya que sería igualmente inadecuado pensar en una práctica educativa alejada de la realidad de cada sociedad, distorsionando contextos y resultados en la educación.

Así pues, la pregunta sería si a través de un modelo de enseñanza histórica o práctica pedagógica, el profesor y el alumno son capaces de pensar históricamente. De acuerdo con Frida Díaz Barriga:

-
1. Aprender a hacer
 2. Aprender a conocer
 3. Aprender a ser
 4. Aprender a vivir juntos”

Es decir, promover las ‘competencias en la educación para lograr una mayor estabilidad social y económica a nivel mundial’, en sentido estricto, promover la educación vigente en las Naciones Unidas. *Inscripción al Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO (PEA)*, consultado en [http://www.lasalle.org.mx/materiales/archivo_art%5B589%5D_326.pdf] 15 de diciembre de 2015. Cfr. Henry A. Giroux, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Universidad de Minnesota, 1988.

Entrar al campo de la enseñanza y el aprendizaje de una disciplina o conjunto de disciplinas en particular, nos introduce al terreno de las llamadas didácticas específicas y al desarrollo de habilidades de dominio. La construcción de una didáctica de la historia es una empresa sumamente compleja, que requiere tanto de la determinación del estatuto epistemológico de esta disciplina como del reconocimiento del carácter y problemática propia de su enseñanza y aprendizaje.⁶⁸

A más de siete años de la implantación del sistema de competencias en la materia de historia de México en los bachilleratos tecnológicos cabe preguntarse: ¿se han superado los problemas de objetividad y parcialidad en la enseñanza de la historia? ¿Se ha superado el problema de la formación de los docentes y su manera de impartir la materia? Las nuevas generaciones que han sido preparadas con esta nueva metodología ¿son capaces de comprender crítica y analíticamente los hechos históricos y el presente como una consecuencia de su pasado? O bien, ¿esta nueva generación obtiene información en manera aislada y sin contexto? Éstas son algunas preguntas que se pretenden resolver a lo largo de este capítulo en específico y de la tesis en general.

¿Qué debería de ofertar un programa educativo? ¿Cuál es el objetivo principal al trazar un plan de estudios de acuerdo al sistema de competencias? ¿Qué contienen y qué no contienen los planes de estudio de las ciencias sociales y humanidades en el bachillerato? ¿Para el caso de la historia de México se abordan y se complejizan los temas como, la vida cotidiana, la familia, la mujer, la alimentación, la sociedad, etc. al momento de hacer la planeación didáctica? O bien, ¿Aún con esta propuesta didáctica perdura la enseñanza monolítica y simplista de la historia?

⁶⁸ Frida Díaz Barriga Arceo “Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato”, en *Perfiles Educativos*, núm. 82, octubre-diciembre, 1998, consultado en [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208204>] fecha de consulta 17 de diciembre de 2015.

4.3) LAS COMPETENCIAS Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ¿UN AÑEJO MÉTODO CONSTRUCTIVISTA EN LOS PLANES DE ESTUDIO?

¿Qué son las competencias? si bien existen varias interpretaciones para explicar el término dentro de la educación, podríamos decir —en términos breves— que es la capacidad y experiencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que se tienen y/o adquieren para resolver un problema o cuestionamiento, en un contexto específico y de manera individual.⁶⁹ “En todos los casos el concepto de competencia enfatiza tanto el proceso como los resultados del aprendizaje, es decir, lo que el estudiante o el egresado es capaz de hacer al término de su proceso formativo y en las estrategias que le permiten aprender de manera autónoma en el contexto académico y a lo largo de la vida”.⁷⁰ A su vez el sistema por competencia se apela a una:

[...] educación integral de los estudiantes, para mejorar continuamente la ‘calidad de la educación’, desarrollar entre los alumnos competencias para la vida (profesional, laboral y conocimientos), formar valores ciudadanos, fomentar otros que favorecieran el *aprender a aprender*,⁷¹ desarrollar habilidades para un desempeño productivo y competitivo en el mercado laboral”⁷²

⁶⁹ “Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio” Dirección General de Bachillerato *Las competencias en la Educación Media Superior*, México, Secretaría de Educación Pública, 2009.

⁷⁰ *Enfoque centrado en competencias*, Secretaría de Educación Pública, en [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias] consultado el 5 de noviembre de 2015

⁷¹ Revisar la raíz etimológica del verbo *aprender, saber y conocer* ¿aprender remite al verbo retener. Retener información más que conocimiento. Hayden White dice que “entre más información menos comprensión”. Véase *Metahistoria*, México, Fondo de Cultura Económica, 2007.

⁷² *Ibid.*, p.3

En este sentido pueden ubicarse tres grandes pilares en este sistema: las competencias *genéricas*, *disciplinares* y *profesionales*. En el siguiente cuadro intento esquematizar estos rubros.

Cuadro 1

Las competencias en el Bachillerato

Competencias genéricas	Competencias y conocimientos disciplinares	Competencias profesionales
<p>Entendemos las competencias genéricas como aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, las que les permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida.</p>	<p>Las disciplinas son categorías que cargan con importantes aprendizajes históricos, los cuales se definen en un marco de rigor metodológico. La estructura de las disciplinas está en el centro del aprendizaje académico que debe ser aprovechado para seguir construyendo esos y otros tipos de aprendizajes. La definición de competencias disciplinares implica hacer justamente eso. Significa expresar las finalidades de las disciplinas como algo más que una serie de conocimientos que pueden adquirirse de manera memorística, como se ha hecho tradicionalmente. Las competencias disciplinares se refieren a procesos mentales complejos que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones complejas como las que caracterizan al mundo actual.</p>	<p>Las competencias profesionales son aquellas que se refieren a un campo del quehacer laboral. Se trata del uso particular del enfoque de competencias aplicado al campo profesional.</p>
<p>Las características de las competencias genéricas son:</p> <p>Clave: aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios. Relevantes a lo largo de la vida. o Transversales: relevantes a todas las disciplinas académicas, así como actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes o Transferibles: refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, ya sea genéricas o disciplinares.</p>	<p>Como sabemos, hay dos niveles de complejidad para las competencias disciplinares: básico y extendido. El núcleo básico estaría compuesto por los conocimientos que todos los alumnos, independientemente de su futura trayectoria académica o profesional, tendrían que dominar. Las competencias 22 extendidas implicarían niveles de complejidad deseables para quienes optaran por una determinada disciplina o campo laboral. Por ejemplo, todos los alumnos que concluyen el bachillerato tendrían que ser capaces de comprender el concepto de lugar geométrico pero quienes optaran por una carrera de Humanidades no requerirían saber determinar si una función es creciente o decreciente</p>	<p>Es deseable que la formación basada en competencias profesionales se vincule con las Normas Técnicas de Competencia Laboral. La ventaja de este esquema consiste en que dichas normas proporcionan un referente valioso para la formación pertinente. La inserción de los jóvenes en el mercado laboral se facilita en la medida en que la oferta formativa esté orientada por el mundo del trabajo. El sistema de normas laborales permite que las instituciones educativas reconozcan los criterios de desempeño que favorecen en un tiempo y lugar específico la inserción exitosa</p>

	por medio de su derivada. Es decir, las competencias extendidas tienen una clara función propedéutica; son pertinentes en la medida que preparan a los alumnos para la educación superior.	en el mercado laboral.
--	--	------------------------

Fuente: Extraído de Dirección General de Bachillerato *Las competencias en la Educación Media Superior*, México, Secretaría de Educación Pública, 2009.

En este sentido, la enseñanza en los bachilleratos utiliza, unánimemente, una sola metodología didáctica para impartir todas las materias de las cuatro diferentes áreas propedéuticas o campos disciplinares de las diferentes carreras ofertadas⁷³, es decir en el esquema todas estas materias tienen un mismo procedimiento y modelos de evaluación así como de resultados

Cuadro 2

Áreas propedéuticas			
Físico-matemática	Económico-administrativo	Químico-Biológica	Humanidades y ciencias sociales

⁷³ Cabe destacar que a nivel nacional se ofertan 48 carreras técnicas, a su vez “la estructura reticular del Bachillerato Tecnológico se integra de 43 materias y 5 Módulos. Comprende una carga horaria de 39 horas/semana/mes en promedio por semestre. Los alumnos laboran en promedio un total de 8 horas diarias. Cuenta con un semestre común a todas las Carreras Técnicas y a partir del segundo inicia la Formación Tecnológica especializada, en correspondencia con los sitios de inserción significativos en el ámbito laboral de la región”.

El diseño curricular del Bachillerato Tecnológico organizado de forma semestral, está diseñado para cubrir una carga académica de 235 horas durante seis semestres, distribuidas en forma vertical; primer semestre 38 horas, segundo semestre 40 horas, tercer semestre 39 horas, cuarto semestre 40 horas, quinto semestre 39 horas y sexto semestre 39 horas, de la misma manera el total de la carga académica se encuentra distribuida transversalmente en los seis campos disciplinares que integran la Estructura Curricular del Bachillerato Tecnológico; Comunicación y Lenguaje 36 horas, Matemáticas y Razonamiento Complejo 44 horas, Ciencias Sociales y Humanidades 24 horas, Ciencias Naturales y Experimentales 30 horas, Componentes Cognitivos y Habilidades del Pensamiento 20 horas y Formación Profesional 81 hora (Subdirección de Bachillerato Tecnológico, *Plan de Estudios de los Centros de Bachillerato Tecnológicos*, México, Secretaría de Educación Pública, 2010, pp. 6 y 8, respectivamente)

1. Temas de Física 2. Dibujo Técnico 3. Matemáticas Aplicadas	4. Temas de Administración 5. Introducción a la Economía 6. Introducción al Derecho	7. Introducción a la Bioquímica 8. Temas de Biología Contemporánea 9. Temas de Ciencias de la Salud	10. Temas de Ciencias Sociales 11. Literatura 12. Historia
---	---	---	--

Fuente: Comités Interinstitucionales de Formación Profesional Técnica, *Programa de Estudios de la Carrera de Recursos Hídricos*, México, coordinación Sectorial de Desarrollo Académico-subsecretaría de Educación Media superior, 2012, p. 8.

De esta forma, el campo disciplinario en el que se encuentra Historia de México está organizado en siete materias, las cuales se cursan en primero, segundo, cuarto, quinto y sexto semestre, éstas se muestran en la siguiente tabla.⁷⁴

Cuadro 3

CAMPO DISCIPLINAR	ASIGNATURA	MATERIA
Ciencias Sociales y Humanidades.	Ciencias Sociales	- Antropología Social. - Sociología. - Historia Universal.
	Humanidades	- Filosofía y Lógica. - Ética.
	Desarrollo Nacional	- Historia de México - Nociones de Derecho Positivo Mexicano.

Fuente: Extraído de Departamento de Bachillerato Tecnológico, *Plan de Estudios de los Centros de Bachillerato Tecnológicos*, México, Secretaría de Educación Pública, 2010, p. 6.

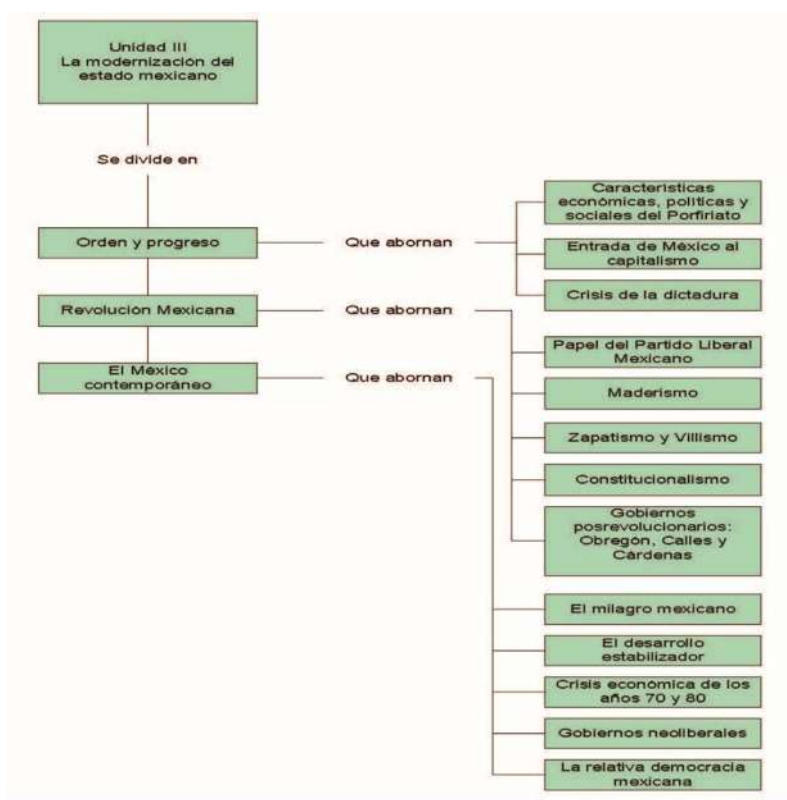
En este sentido en el área propedéutica de las ciencias sociales se propone abordar los temas con lo propuesto por las competencias disciplinares básicas y extendidas con el objetivo que de esta forma se llegue a un estado de reflexión, crítica y análisis con el fin de que estos conocimientos sirvan para la vida (véase cuadro 1).

⁷⁴ Departamento de Bachillerato Tecnológico, *Plan de Estudios de los Centros de Bachillerato Tecnológicos*, México, Secretaría de Educación Pública, 2010, p. 30-31

Veamos por ejemplo el desarrollo del tema de la Revolución mexicana según el Plan de Estudios. El contenido se encuentra dentro de la Unidad III llamada *La modernización del Estado mexicano*, dentro de este apartado se encuentran, a su vez, tres grandes temas a analizar *a) Orden y progreso (Porfiriato) b) Revolución mexicana c) México moderno (de 1940 en adelante)*.

Imagen 1

Desarrollo global de la Unidad III de la materia de Historia de México



Fuente: Departamento de Bachillerato Tecnológico, *Plan de Estudios de los Centros de Bachillerato Tecnológicos*, México, Secretaría de Educación Pública, 2010, p. 57

Los temas a su vez están relacionados como causalidades de los hechos que antecedieron a estos y están organizados cronológicamente como el resto de los temas del plan de estudios. El tiempo propuesto para desarrollar la unidad completa es de 24 horas, a

su vez, se proponen desarrollar seis cuadrantes didácticos con cargas horarias diferentes, por ejemplo, para subtema (cuadrante cinco) “Factores que dan origen a la Revolución” se proponen tres horas.

Por el contrario, las referencias bibliográficas (estudios históricos y novelas), audiovisuales (cine), así como las fuentes electrónicas son variadas y abundantes; por ejemplo para el tema de la Revolución se sugieren las siguientes fuentes:

Imagen 2

Modelo didáctico global situado en cuadrantes de desempeño materia

<p>REVOLUCIÓN MEXICANA</p>	<p>-Reed, John (2000). México Insurgente. México: Porrúa. -Herzog, Silvia (1985). Breve historia de la revolución mexicana. México: F.C.E. -Dulles, John (2003). Ayer en México – una crónica de la Revolución (1919-1936). México: F. C. E. -Cordova, Arnaldo (1998). La ideología de la revolución mexicana: la formación del nuevo régimen. México: Era. -Gilly, Adolfo (2003). La revolución interrumpida. México: Era. -Barajas, Rafael (2005). El país de “El ahuzote”. México: F. C. E. -Ibargüengoitia, Jorge (1985). Relámpagos de Agosto. México: Océano. -Colmenares, Ismael (2005). Cien años de lucha de clases en México T. 1 y T. 2. México: Quinto sol.</p>	<p>-http://ceh.colmex.mx/revistahistoria/ -http://revistas.colmex.mx/ http://revistas.ucm.es/ghi/02116111/articulos/QUCE8787120017A.PDF http://www.centenarios.unam.mx/articulos_independencia.html http://www.mx1.cetys.mx/Expos/Mesoamerica/Mesoamerica.html</p>
----------------------------	--	--

Fuente: Extraído de Departamento de Bachillerato Tecnológico, *Plan de Estudios de los Centros de Bachillerato Tecnológicos*, México, Secretaría de Educación Pública, 2010, p. 71

Cabe aclarar que en el cuadro (imagen 2) no se muestran las fuentes audiovisuales, sólo se manejan como fuentes complementarias. La imagen dos representa el cuadrante dos, con una carga horaria de dos horas, es decir, el tiempo dedicado a la lectura y análisis de las fuentes es limitado con relación a la cantidad de fuentes.

4.4) EL PROCEDIMIENTO EN CLASE

La materialización del sistema por competencias se refleja en el aula de clase, es abordada a través de las competencias disciplinares básicas y extendidas, a través de ejercicios didácticos que se promueven en clase y que están plasmados en el programa de estudios; a

su vez, el profesor tiene como responsabilidad planear la clase previamente de acuerdo con los contenidos del mismo.

Esquema 2

Competencias de acuerdo al programa de estudios

Competencias disciplinares básicas y extendidas = procesos mentales complejos que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones complejas como las que caracterizan al mundo actual.

Entender un tema histórico a través de las competencias disciplinares básicas y extendidas con ayuda de herramientas didácticas que permiten desarrollar la clase, para la reflexión crítica y analítica de los temas.

Herramientas:

Preguntas generadoras

lluvia de ideas.

Explicación de conceptos

Consulta de fuentes.

Mapas conceptuales.

cuestionarios

En teoría, el alumno con la ayuda de las competencias disciplinares básicas (su conocimiento histórico y actual sobre el mundo además de consulta de fuentes históricas, así como con la ayuda del profesor para delimitar el tiempo y el espacio, es sometido a una serie de evaluaciones estadísticas que determinan su capacidad para entender los procesos históricos.

Es decir, los ejercicios como mapas conceptuales, lluvia de ideas, explicación de conceptos, etc. se traducen en la sistematización de la información para demostrar

cuantitativamente si el alumno es “capaz” de responder favorablemente a la evaluación; es decir, su conocimiento es medido con porcentajes numéricos, estas estadísticas son el resultado de la medición de su habilidad y/o capacidad para *aprender* historia.

Como hemos visto en el anterior apartado el programa de historia de México contiene una estructura definida con relación a su metodología y los temas que aborda, sobre esta última cuestión el siguiente cuadro describe los temas y los contenidos a desarrollar en el semestre.

Cuadro 1

Unidades temáticas

Unidad 1 Raíces de nuestra Historia	Unidad 2 El joven estado mexicano	Unidad 3 Modernización del Estado mexicano
<ul style="list-style-type: none"> • Mesoamérica • Conquista • Colonia 	<ul style="list-style-type: none"> • Independencia • Génesis de la Nación • República Restaurada (siglo XIX) 	<ul style="list-style-type: none"> • Orden y progreso: Porfiriato • Revolución Mexicana • México contemporáneo

Fuente: Elaboración propia con base en *Programa de Estudios de Historia de México*.

Como puede observarse en el esquema, los contenidos sugieren una periodización cronológica con relación a los temas que se pretenden abordar, comenzando desde el periodo mesoamericano y terminando hasta el siglo XX. Según el programa de estudios, las tres unidades deben desarrollarse a lo largo del semestre con un total de horas clase de 72 horas clase, divididas en 24 horas por unidad. Cada unidad está dividida en seis cuadrantes (sesiones) con diferentes cargas horarias y actividades a desarrollar, por ejemplo, la del

cuadrante uno (con ocho horas clase) de la unidad tres, propone promover preguntas estimuladoras entre el grupo, observar un fragmento de un documental de corte histórico (El Vuelo del Águila para este caso), realizar lecturas sobre los temas en cuestión,⁷⁵ así como llevar a cabo cuestionarios.⁷⁶

A su vez, la dinámica de la clase está basada en tiempos determinados para realizar dos o tres actividades en clases que generalmente es de 50 minutos cada una, por ejemplo:

Esquema 2
Procedimiento de la clase de acuerdo al programa de Historia
(Tema: Revolución Mexicana)

Tema: Revolución mexicana

Subtema: Zapatismo y villismo

Objetivos: analiza el papel de los líderes en lucha revolucionaria

1. Lluvia de ideas, partiendo de una pregunta generadora
 - a) ¿cuáles son las características principales del villismo?
 - b) ¿cuáles son las características principales del zapatismo y en qué se diferencia de los otros movimientos revolucionarios?

Actividad realizada con base en la consulta previa de las fuentes

(Tiempo estimado de 10 a 15 min)

2. contenido

⁷⁵ Para el caso de la Unidad tres (modernización del estado mexicano) se sugieren tres fragmentos de lecturas a desarrollar; 1) Capítulo I: Los esclavos de Yucatán, de *México Bárbaro* de Jonh Keneth Turner, para abordar el tema del porfiriato, 2) Junta Organizadora del Partido Liberal Mexicano. programa del partido liberal mexicano y Manifiesto a la Nación, para abordar el tema de la Revolución Mexicana, y 3) *El presidencialismo en México. Las posibilidades de una historia* de Ariel Rodríguez Kuri, que abarcaría desde el México posrevolucionario en adelante. Como podemos ver, estas lecturas son tanto fuentes primarias como secundarias, asimismo, y al contrario de la bibliografía sugerida, estas lectura tienen un desarrollo en el plan de estudios cubriendo varias diapositivas de éste con relación a otras actividades que se plantean.

⁷⁶ Para el caso de la materia de Historia de México, son tres cuestionarios para cada unidad, uno por cada sub tema, a su vez estas pruebas fungen como las bases de las pruebas parciales y finales del semestre.

Explicación del tema (por parte del profesor) través de un mapa mental, conceptual o línea del tiempo (por ejemplo). Todo esto se realiza con base en la consulta previa de las fuentes.

(Tiempo estimado 20 min)

3. Actividad a evaluar y conclusiones

El papel del zapatismo y villismo en la lucha revolucionaria

factores	Desarrollo del tema
Políticos	-
Sociales	-
Culturales	-

Tiempo estimado (15 minutos)

Con el anterior ejemplo quiero resumir la tarea del profesor y alumno al momento de *enseñar y aprender* historia de un tema determinado, considerando que el andamiaje de la clase se basa en el sistema de competencias. En este ejercicio se estructuran planteamientos para llegar a un resultado determinado o afirmaciones que son evaluadas mediante concepciones rígidas, ya que en éstas se consideran el manejo de conceptos, categorías, referencias teóricas, entre otras y como se muestra en el siguiente cuadro.⁷⁷

⁷⁷ Respecto a las cuestiones evaluativas y búsqueda de resultados tangibles Sebastián Plá plantea el concepto de “Eficientísimo tayleriano” argumentando que se puede entender a este como “una posición pragmática del currículo que dará forma posterior a la pedagogía por objetivos, en donde todos los procesos educativos tienen que estar planificados para llegar a un determinado fin, sin dejar de controlar atentamente todo el proceso”. Sebastián Plá, *Ciudadanía y competitividad*, p. 161.

Imagen 3

CÉDULA 9. MODELO DE VALORACIÓN POR RÚBRICAS MATERIA: HISTORIA DE MÉXICO (CÉDULA DE CARACTERIZACIÓN DEL PRIMER PAR DE CATEGORÍAS PARA RUBRICACIÓN)				
PARES CATEGÓRICOS PREVISTOS	DESEMPEÑO BAJO	DESEMPEÑO MEDIO	DESEMPEÑO ALTO	DESEMPEÑO SOBRESALIENTE
Utilización de referentes teóricos y metodológicos para sustentar la estructura lógica de la pregunta-solución planteada en la clase	Ausencia de referentes teóricos basados en alguna tendencia o enfoque científico y/o disciplinario	Establecimiento de solo una referencia teórica con sus componentes metodológicos	Establecimiento de dos referentes teóricos y sus componentes metodológicos	Establecimiento de tres marcos teóricos y sus componentes metodológicos
VALORACIÓN RUBRICADA (SEGMENTO UNO DEL PAR PRIMERO)	25% CALIFICACIÓN DE CINCO	50% CALIFICACIÓN DE SEIS-SIETE	75% CALIFICACIÓN DE OCHO-NUEVE	100% CALIFICACIÓN DE DIEZ
PARES CATEGÓRICOS PREVISTOS	DESEMPEÑO BAJO	DESEMPEÑO MEDIO	DESEMPEÑO ALTO	DESEMPEÑO SOBRESALIENTE
Recurrencia a categorías, conceptos, atributos específicos a la subunidad o unidad temática abordada (árbol de expansión en tres capas horizontales)	Árbol de expansión con una categoría mayor (parte alta), un concepto en el nivel medio y dos atributos en el nivel bajo	Árbol con una categoría mayor en el nivel uno; dos conceptos coordinados en el nivel dos y cuatro atributos en el nivel bajo, siendo dos atributos por concepto coordinado	Árbol con una categoría mayor en el nivel uno; dos conceptos coordinados en el nivel dos y seis atributos en el nivel bajo, siendo tres atributos por concepto coordinado	Árbol de expansión a tres niveles horizontales situando en la parte alta una supracategoría. En el nivel medio, tres conceptos coordinados de igual peso de importancia y en el nivel tres, situar nueve atributos
VALORACIÓN RUBRICADA (SEGMENTO DOS DEL PAR PRIMERO)	25% CALIFICACIÓN DE CINCO	50% CALIFICACIÓN DE SEIS-SIETE	75% CALIFICACIÓN DE OCHO-NUEVE	100% CALIFICACIÓN DE DIEZ
SUMATORIA DE VALORACIÓN DEL PAR PRIMERO DE CATEGORÍAS	UNIDAD TEMÁTICA RESPECTIVA NO ACREDITADA POR EL PAR PRIMERO	UNIDAD TEMÁTICA DE ACREDITACIÓN MEDIA POR EL PAR PRIMERO	UNIDAD TEMÁTICA DE ACREDITACIÓN ALTA POR EL PAR PRIMERO	UNIDAD TEMÁTICA ACREDITADA SOBRESALIENTEMENTE POR EL PAR PRIMERO

Fuente: Departamento de Bachillerato Tecnológico, *Plan de Estudios de los Centros de Bachillerato Tecnológicos*, México, Secretaría de Educación Pública, 2010, p. 78

El cuadro anterior nos sugiere que existe una rigidez al momento de evaluar, así como una sola posibilidad de alcanzar una calificación óptima. Si bien se identifican categorías y conceptos como factores primordiales al momento de evaluar se olvida por completo la complejidad de las fuentes, así como su veracidad. Los tiempos históricos son

como algo dado, algo que es definitivo e inalterable. En este sentido, se prioriza la capacidad para aprender.

De manera que puede interpretarse que el programa para cualquier materia impartida tiene un carácter “científico e instructivo”, donde se apela al aprendizaje práctico, a la eficacia, eficiencia, competitividad, productividad y racionalidad,⁷⁸ en un determinado tiempo. En este sentido encuentro que el actual plan de estudios apela a la sistematización de información para obtener una especie de producto a evaluar.

Por el contrario y si hacemos énfasis en los ejercicios a realizar en clase, parece son los mismos —los tradicionales— antes de que se implantara el sistema por competencias en el sistema educativo mexicano, (cuestionarios, mapas conceptuales y mentales líneas del tiempo, entre otros) sin embargo, lo que las competencias promueven es que estos se “optimicen” con relación al tiempo determinado en clase para la obtención de resultados concretos.

Llama la atención que no existe la posibilidad de dispersarse en actividades complementarias —como por ejemplo ver una película que el mismo plan sugiere—, por lo menos colectivamente. Asimismo, no se sugiere la realización de ensayos o reseñas algún tema o fuente bibliográfica, para conocer la opinión de los alumnos respecto a éstos.

4.5) POSIBILIDADES DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE HISTORIA DE MÉXICO

Hasta el momento he ahondado en la descripción del programa de estudios, así como de los planteamientos que sugiere el sistema por competencias; en el siguiente apartado pretendo

⁷⁸ Alma Rosa Neyra Galicia, “El bachillerato mexicano y la política educativa: desde sus inicios hasta la educación basada en competencias”, en *Revista textual*, 2010, p. 74.

problematizar y discutir los alcances, los enfoques y las formas en que el programa de estudio propone.

En este sentido, diferentes estudios respecto a la enseñanza de la historia y su currículum han argumentado, por ejemplo, su carácter constructivista, lo abundante de los contenidos, en enfoque de la historia patria y nacionalista, su enfoque político y económico, así como su desarrollo centralizado en las grandes ciudades y personajes oficiales o héroes nacionales.⁷⁹

En este sentido, y aún con los constantes procesos de las reformas educativas a lo largo de las últimas décadas, pareciera que la historia en la escuela aún se plantea —en el fondo— cómo la materia que pone énfasis en los nombres y las fechas, en las categorías y en lo “dado por hecho”. Por ejemplo, si ponemos especial atención en los libros de texto y los programas de estudio, se notará que los personajes históricos relevantes para el siglo XX mexicano se resumen en sólo una decena de actores con un corte político y militar, asimismo, se hace énfasis a las fechas específicas de un hecho histórico en particular, por ejemplo; 1521, 1810, 1910.

Si bien los programas de estudio han desarrollado periodizaciones históricas (véase el cuadro de “Unidades temáticas” y el Anexo 1) con el fin de identificar y sistematizar la información, así como para plantear y desarrollar los temas desde un carácter pedagógico, y en consecuencia, para una mejor didáctica en el aula de clase, considero que éstos han

⁷⁹ La historia en la escuela se ha encargado de categorizar a los “buenos” y los “malos” en la historia, por ejemplo, y para el caso de la historia contemporánea mexicana en los libros de texto y los programas de estudio se encuentran, aún, Lázaro Cárdenas, Pancho Villa, Emiliano Zapata, Francisco Madero, como los próceres del nacionalismo y por lo tanto los héroes, y por el otro, se encuentran personajes como Gustavo Díaz Ordaz, Porfirio Díaz, Victoriano Huerta como los villanos de la historia.

dejado de lado la relaciones que los mismos periodos tienen, es decir, se plantea a un periodo como independiente de otro, no se proyecta como una causalidad, por ejemplo, cuando se aborda el tema de Mesoamérica se desasocia que fue en este periodo donde se desarrollaron identidades como la lengua, las costumbres, tradiciones que perduraron hasta muchos años después, (en México colonial, en el Independiente, e incluso en el actual). Es decir, para estos últimos periodos, y según los programas de estudio, no hay reminiscencias de lo mesoamericano, todo es nacional en el marco de lo global.

Con base en el programa de estudio de Historia de México se puede notar la centralidad geográfica en sólo algunas ciudades “históricas” del país, desde la colonia hasta el siglo XX, se pone especial énfasis en la Ciudad de México, así como en las ciudades que protagonizaron batallas y resistencias militares, en este sentido se ahonda en la ruta de Cortés, en la de Hidalgo, en las poblaciones que protagonizaron la Revolución Mexicana, de ahí que se desdibuje, o, en sentido drástico, se omita, el resto del país.

Sin embargo, aún con las consideraciones anteriores, y según lo planteado por Sebastián Plá, la enseñanza de la historia es un ejercicio de “inclusión y exclusión (de historias)” de contenidos y, en este ámbito, el “resultado es una condensación que encadena un discurso repleto de tensiones internas, contradictorio, excluyente, hegemónico y político”, en este sentido, el programa de estudios, y en su caso el libro de texto de historia, es la voz de una hegemonía que considera ciertos contenidos a desarrollar y que, en consecuencia, están en la agenda de los profesores y alumnos.

Discutir acerca del contenido temático de los programas de estudio, puede resultar repetitivo, pues en general estos son los mismos, con marcas socio-geográficas importantes; sin embargo analizar el punto de selección de lo general a lo particular; es decir desde el

discurso que edifica un programa de estudio, hasta aquél que lo pone en práctica en el aula de clase, puede ayudar entender cuáles son los paradigmas de recepción en la enseñanza de la historia.

En vías de la recepción cognitiva, la asimilación de las “competencias”, de acuerdo con Susana Karina Navarrete, en su artículo “Las reformas a la educación media superior y su impacto en la asignatura Ciencia, tecnología, sociedad y valores”,⁸⁰ arguye como punto central que “las reformas al bachillerato tecnológico han tenido una aplicación incompleta y deficiente” ya que en la práctica los profesores no llevan a cabo los ejercicios que marca el sistema por competencias sino que más bien dentro del aula de clase se abordan “temas de historia” dejando de lado los documentos de la reforma. Como puede observarse, los paradigmas tanto de la hegemonía educativa, como de personal docente entran en conflicto, intervenidos por una metodología personal, aplicada desde la experiencia a la asignatura. La autora considera que uno de los principales fracasos de las reformas es que la metodología que propone no se desarrolla en el aula de clase, y que por el contrario se utilizan didácticas diferentes para la enseñanza de la historia. Ante dicha postra, vale preguntarse, cuáles son los inconvenientes epistemológicos que la metodología por competencias no logra resolver, según la experiencia del docente, y cuáles son las expectativas que deja pendientes *otra* metodología.

En contraste con esta última idea, y con base en lo planteado en el capítulo 2 de esta investigación, considero que el mecanismo de enseñanza aprendizaje de cualquier materia, pero sobre todo de las ciencias sociales y humanas, no responde a elementos de emisión-

⁸⁰ TREJO BARAJAS, Dení y URREGO ARDILA, Miguel Ángel, *En Por una historia de todos y para todos: epistemología de la historia, didáctica y formación docente*, pp. 185-221.

recepción de una forma impoluta, sino que más bien existen agentes que alteran esa emisión recepción en la enseñanza aprendizaje, y por lo tanto, el currículum se convierte en un agente contingente para cada caso en específico. Es decir, el desarrollo parcial, el cuestionamiento y hasta la negación al programa de estudios son procesos que existen al momento de llevar a la práctica un programa de estudios. En este sentido, nunca un plan de estudios o incluso un libro de texto va a interpretarse o llevarse a la práctica de manera armoniosa ya que dentro del todo social y en específico para lo educativo, los sujetos del currículum —profesores y alumnos— tienen historicidad, identidad, condición social, sentido de pertenencia, que les permite crear un criterio con relación a los contenidos de los planes y programas de estudio.

Por tal motivo, no considero que el fracaso de una reforma radique en la metodología que se lleva a cabo o no en el aula de clase, ya que, como hemos visto, estas cuestiones existen desde antes de las reformas de 1993, 2004 y 2008, para el caso de la educación media superior en México. Considero que los maestros y alumnos han tenido capacidad de reacción y crítica frente a los temas que se predisponen desde los planes y programas de estudio, así como a las formas de llevarse a cabo en clase. Por ello, creo que la creatividad crítica del sujeto rebaza todo tipo de “reforma” o metodología, considero que mientras haya una capacidad de cuestionar al programa de estudios dentro del aula, es decir, mientras exista la capacidad de crítica entre los sujetos de la educación para con el currículum, existe la posibilidad de que la enseñanza de la historia supere los problemas de imposición del currículum.⁸¹

⁸¹ A diferencia del desacuerdo arriba expuesto con relación al artículo de Susana Karina Navarrete, existen ideas que comparto con la autora, una de ellas es que identifica al currículum (contenidos) como un elemento

Es decir, los planes y programas de estudio no contienen, por sí solos, la capacidad de acción sobre los sujetos, pero sí tienen una postura definida sobre un tema. Por lo tanto, y coincidiendo con la idea Sebastián Plá al sugerir que la enseñanza de la historia “es un espacio de lucha hegemónica donde fuerzas antagónicas se enfrentan”,⁸² considero que el currículum, es una fuerza —pero no la única— que actúa, en este caso, en la enseñanza de la historia, proponiendo una metodología, enunciando a ciertos personajes, definiendo ciertos periodos, e incluso —indirectamente (o bien desde el currículum oculto)— lo bueno y lo malo, por ejemplo, para el caso del citado programa de estudios, la democracia y el progreso económico se muestran como la única opción para mantener la estabilidad nacional y mundial. Es decir, el programa de estudios promueve, a través de la historia, conductas y valores sobre los sujetos, y todo que lo que encuentra fuera de estos postulados o vayan en contraposición de éstos, es considerado como una opción no viable para el desarrollo y la estabilidad política y económica.

Por lo tanto, los problemas de la enseñanza de la historia y de la educación en México, no radican en un sólo factor, sino que son consecuencia de problemas multifactoriales, por ejemplo las reformas educativas y el implemento de nuevas metodologías no condicionan en definitiva las posibilidades que existen dentro del aula, pero si ponen sobre la mesa, el *deber ser* de la educación y su desarrollo.

Por ello, considero, que el currículum no debe estar sujeto a una sola categoría, y que este, debe democratizarse para el buen funcionamiento y la armonía en la enseñanza.

central en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así también que son las reformas las que consideran la constante evaluación a los profesores, que por resistencia o desconocimiento, saben poco de las reforma educativa y sobre todo del sistema de competencias.

⁸² PLA, Sebastián, *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia*, p. 13

Veamos el caso en específico de las cuestiones como del tiempo y del espacio en la escuela utilizando al programa de estudios como herramienta empírica.

4.6) EL TIEMPO Y EL ESPACIO EN LA ESCUELA Y EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Existen distintos tipos de tiempo, sin embargo me interesa problematizar el tiempo cronológico como experiencia vivida en la escuela. Asimismo, cuestionar la idea de tiempo histórico en el aula de clases, esto lo desarrollo con base en la idea de Cristófol A. Trepát “hay muchos tiempos posibles, linealidades, retornos o aceleraciones y no parece que ninguno este fijado de antemano”.

Para el caso de la enseñanza-aprendizaje de la Historia en nivel preparatorio surge una pregunta, a mi parecer fundamental ¿el tiempo histórico es el mismo para el profesor y el alumno con relación al diseño del plan de estudios? Es decir, ¿existe una correspondencia entre profesor y alumno al momento de exponer una clase de algún tema histórico?

En principio, defino el tiempo como la medida de movimiento, y bien, como Aristóteles relacionaba con el número o medida del movimiento según antes o después. En este sentido Newton definió que, “el tiempo es una dimensión o idea móvil de la eternidad que vive el alma”, ampliando esta misma idea, Immanuel Kant argumentó que la representación del tiempo no es una cuestión externa en el cambio o movimiento de las cosas, sino más bien que el tiempo está relacionado con la forma en la que atribuimos sentido a las experiencias de las cosas, es decir, no existiría el tiempo si primero no procesamos los cambios en nuestro interior.

Por otra parte, para el caso del tiempo histórico, en el siglo XX varios autores han propuesto ideas que han superado la historia positivista o tradicional del tiempo, tal vez una de las propuestas más significativas sea la de Fernand Braudel con su aportación a la sistematización con su idea del tiempo corto, el tiempo medio o coyuntura y el tiempo largo, donde este primero (el tiempo corto) no se mueve lo mismo que el tiempo largo, pues este último responde a cambios estructurales, a su vez el tiempo medio o coyuntura responde a puntos de quiebre de un tiempo largo.⁸³

4.6.1) El tiempo en la escuela

¿Cuál es el tiempo en la escuela? Parece haber un solo tiempo en el aula, el cronometrado, sin embargo, en términos cuantitativos no parece ser poco el tiempo que pasan los alumnos dentro de una institución educativa, pues en promedio un alumno de bachillerato pasa ocho horas al día en la escuela, una tercera parte del día. La dificultad entonces es saber cómo se administra el tiempo dentro de la escuela.

Parece haber un consenso entre los profesores de que el tiempo no es suficiente al momento de impartir clases, ya que está atravesado por actividades administrativas y burocráticas; pero, también se observa a profesores que están comprometidos con el tiempo: intentan utilizarlo lo mejor posible, incluso hacen horas extras cuando realizan sus planeaciones de clase, evaluaciones, etcétera. Para los alumnos, el tiempo tiene un sólo fin: las horas clase que toman en el aula; no obstante, lejos de la mirada del estudiante, también se encuentra el tiempo en grupo, el tiempo individual, el tiempo del ocio, entre otros. Sin

⁸³ Véase en Fernando Braudel, *El mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe Segundo*, Sección de Obras de Historia, México, Fondo de Cultura económica, 1987.

embargo, este tiempo en la escuela no ha sido planeado por los alumnos o profesores, sino por quienes elaboran los currículos, pues son ellos los que implementan las líneas a desarrollar y el tiempo que se determine a cada una; esto se materializa en los planes y programas de estudio. De esta forma, cualquier resultado en favor o en contra del aprovechamiento del estudiante estaría directamente relacionado con la planeación de los currículos.

Por lo arriba señalado surge otra cuestión: el tiempo cronológico en el aprendizaje es o no suficiente en el aprendizaje histórico. Según Joan Pagés el tiempo cronológico no equivale al tiempo social o histórico “porque, a pesar de que mide el decurso de las existencias personales y colectivas, de hecho no dice nada sobre lo que mide”.⁸⁴ Sin embargo, y cómo bien se apunta, el tiempo cronológico es un andamio para soportar cualquier comprensión histórica.

Con base en estas dos afirmaciones, podríamos decir que la forma de entender el tiempo cronológico sería dotarlo de significado⁸⁵ y sentido, construyendo conceptos que vayan de acuerdo con las diferentes realidades que se viven en el aula y sobre todo con la realidad social de cada individuo.

Cabe decir que es el tiempo organizado el cual nos permite desarrollar cualquier actividad profesional y laboral: la administración del tiempo es necesaria para llevar a cabo cualquier proyecto. Pero, para el caso de educativo, parece haber un tiempo hegemónico, donde los actores no organizan su propio tiempo, sino que es planificado por terceras personas: el currículum.

⁸⁴ Cristófol A. Trepal, Pilar Comes, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona, Universitat de Barcelona/ Editorial GRAÓ, 2000, p. 26.

⁸⁵

Las incomprensiones respecto al tiempo entre administradores y profesores son endémicas a causa de la distancia existente en sus dos mundos, la cual parece ir en aumento [...] sería más adecuado conceder mayor responsabilidad a los profesores en la gestión [...] *de sus currículos*.⁸⁶

Si interpretamos que administración y enseñanza tiene una relación trascendente, entonces la administración del tiempo y los currículos como tal deberían ser propiamente determinados por las circunstancias educativas y, sobre todo, de cada área o campo disciplinar, pues éstas tienen diferentes tiempos, como el histórico por ejemplo.

4.7) LAS FUENTES HISTÓRICAS Y SU TRATAMIENTO EN EL BACHILLERATO

El oficio del historiador demanda una constante búsqueda, indagación y conservación de las fuentes históricas, pues, en este caso, es su materia prima para la elaboración de sus trabajos, o como bien mencionan Joan Pages y Santisteban Fernández: “cuando se pretende que el alumnado desarrolle su pensamiento sobre el tiempo, las fuentes históricas se convierten en elementos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje”.⁸⁷ Su relación con las fuentes es tan cotidiana y tan constante que muchas veces olvidamos que a la vez es compleja en el entendimiento de la sociedad.

[...] la ciencia histórica y su pretensión por hallar, demostrar y defender la ‘verdad histórica’ desde lo que ha sido y producido el hombre (ciencias ideográficas o de interpretaciones particulares), a

⁸⁶ Andy Hargreaves, *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Londres, Ediciones Morata, 1996, pp.140 (particularmente para el tema del tiempo véase el capítulo V “Tiempo ¿Calidad o cantidad? El trato de Fausto”, pp. 121-141), las cursivas son mías.

⁸⁷ Joan Pagès Blanch y Antoni Santisteban Fernández, “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria”, en *Cuadernos Cedes, Campinas*, vol. 30, núm. 82, septiembre-diciembre, 2010 p. 297.

onpredecibles (ciencias nomotéticas o de leyes universales), requiere seleccionar y analizar los vestigios materiales conservados sobre los cambios de las culturas humanas a través del tiempo.⁸⁸

A diferencia de la educación básica, donde el principal recurso didáctico recae sobre el libro de texto para la enseñanza de la historia, en la educación media, estas posibilidades se amplían de manera significativa, ya que estos elementos –en el esquema– nos permiten diversificar las fuentes para el aprendizaje. De acuerdo al plan de estudios, el maestro tiene como sugerencia varias fuentes bibliográficas, filmográficas y electrónicas de diversa índole y enfoque. Por ejemplo, enumerando las fuentes bibliográficas se rebasa la veintena de textos, lo mismo sucede con las fuentes filmográficas, así una decena de fuentes electrónicas.⁸⁹

Sin embargo, considero que es un problema central el tratamiento de las fuentes históricas en la enseñanza-aprendizaje de la historia en el bachillerato, ya que la “interpretación” de éstas es limitada, aislada y sin contextualización. Es decir, se interpreta a la fuente como un todo, cómo una estampa de la veracidad del hecho histórico, muy pocas veces se complejiza y cuestiona. Esto está directamente relacionado a la pedagogía única que se aplica en estas instituciones: el sistema por competencias. Ya que al momento de abordar el tema se trata a la fuente como un manual enciclopédico del cual se extraen

⁸⁸ Luis Rubén Pérez Pinzón, “Tecnología e informática de la historia. Resistencias e innovaciones en el uso investigativo y pedagógico de las TICs”, en *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, núm. 29, 2010, p. 70.

⁸⁹ Por resaltar algunas fuentes podríamos enunciar las siguientes, fuentes bibliográficas: Miguel León-Portilla, *Visión de los vencidos*. México, UNAM, 2005; John Kenneth, *México Bárbaro*, México, Porrúa, 2002; Jorge Ibarguengoitia, *Los pasos de López*, México, Océano, 1982; Bonfil Batalla, *México Profundo*, México, De bolsillo, 1999. Fuentes filmográficas: Fernando Sariñana (dir.), *Todo el poder*, México, 1999; Salvador Carrasco (dir.) *La otra conquista*, 1998; Felipe Cazals (dir.) *Canoa*, México 1975, entre otras

afirmaciones para realizar actividades con el motivo de que se pueda evaluar al alumno, la interpretación se deja de lado para que sobresalgan aseveraciones que parecen no tener causas ni efectos.

Podría decirse que la enseñanza de la historia se imparte igual que una clase de biología o física, es decir, y según lo argumentado por Frida Díaz Barriga,

[...] enseñar la historia sin clarificar su carácter interpretativo y sin distinguir su método del propio de otras ciencias. Esto propicia en gran medida que los alumnos conciban la historia como un conocimiento factual, que confundan las fuentes y formas de explicación histórica, la índole de la labor del historiador, y que, paradójicamente, las explicaciones que ofrecen sobre los hechos históricos y sociales sean personalistas, dejando de lado los aspectos de tipo causales.⁹⁰

Cabe destacar que el problema se agudiza cuando el docente se encuentra con el compromiso de entregar una planeación –de acuerdo al sistema de competencias– quincenal o mensualmente a la dirección u orientación escolar; en dicho esquema, el profesor debe desarrollar los temas abordados en clase exponiendo las competencias a desarrollar. De esta forma, estructura su clase y es realizada con base en este proyecto. Comúnmente el profesor tiende a esquematizar su planeación en los datos habidos en el plan de estudios en un sentido memorístico y descriptivo, poco se ocupa de los recursos que este mismo plan le sugiere, es decir como memorizar una fórmula matemática.

⁹⁰ Frida Díaz Barriga Arceo “Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato”, en *Perfiles Educativos*, núm. 82, octubre-diciembre, 1998, consultado en [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208204>] fecha de consulta 17 de diciembre de 2015.

4.8) LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL BACHILLERATO TECNOLÓGICO. EL TIEMPO, ESPACIO, LAS FUENTES HISTÓRICAS Y OTROS AVATARES.

El primer paso para llevar a la práctica una clase de historia en los bachilleratos tecnológicos es, en principio, realizar una planeación de clase. Esta planeación se elabora con base en la información que brinda el programa de estudios de la materia, puede realizarse, semanal, mensual o bien, semestralmente. Este documento tiene dos objetivos para el profesor, el primero consiste en que este instrumento cuenta como una evidencia que el maestro necesita para comprobar su trabajo ante los directivos, supervisores e instancias superiores,⁹¹ pero sobre todo la planeación es la herramienta principal para la impartición de clases (véase anexo 1).

En la planeación se desarrolla, la metodología con la que se impartirá la clase, los temas que se abordan, la periodización histórica, las fuentes que se utilizarán y sobre todo los tiempos que se determinan para cada actividad. En este sentido, el maestro está condicionado a elaborar sus evaluaciones (exámenes parciales) con base en los contenidos que en principio están plasmados en el programa de estudios y por consecuencia en la planeación docente.

En la práctica realizada con alumnos de quinto semestre de Bachillerato, llevando a cabo los lineamientos que considera el programa de estudios y adaptado a la planeación docente, considero que pude detectar tanto problemas como posibilidades en el objetivo de que los alumnos logaran obtener un aprendizaje significativo.

⁹¹ Actualmente parte de la evaluación a los maestros, a través de la reforma educativa de 2014, consiste en que estos suban a una plataforma digital, sus evidencias de clase, entre otras cosas, parte de las evidencias consisten en las planeaciones que el profesor realiza a lo largo del semestre.

La práctica se realizó en un universo de un grupo de 41 alumnos, su edad promedio giraba entre los 17 años, asimismo, previamente a la materia de historia de México, se les había impartido, en el cuarto semestre, la materia de historia universal. La mayoría a excepción de cuatro alumnos, han permanecido en escuelas públicas desde el precolar, primaria y secundaria y por consecuencia han llevado por lo menos cinco materias propiamente de historia (de México y mundial), así como otras tres, relacionadas con el tema,⁹² por lo tanto, todos los alumnos contenían conocimientos propiamente desarrollados en el ámbito educativo referentes al tema, además de los que por su relación social contenían.

El proceso de la práctica consistió en desarrollar el tema de la Revolución Mexicana (véase apartado “Procedimiento en clase”), que es parte de la Unidad tres titulada “Modernización del Estado Mexicano”, poniendo énfasis en conceptos clave como, Partido liberal mexicano (magoonismo) / maderismo / zapatismo / villismo / constitucionalismo, además de contemplar antecedes al hecho en conceptos como capitalismo / porfiriato / positivismo. En este sentido, se puso énfasis en determinar los tiempos y los espacios históricos, por ejemplo se argumentó que el año de 1910 fue un periodo coyuntural, así como de su relevancia en el siglo XX mexicano.

En este sentido la dinámica que permitió el aula de clase y el profesor titular de la materia fue de una actividad libre además de romper los tiempos establecidos para cada

⁹² Para el caso de la educación primaria, en tercer grado se promueve la materia de “Mi entidad donde vivo” que consiste propiamente temas de Historia Local y/o del Estado, y desde cuarto grado, hasta el sexto, el plan de estudios contempla la materia de Historia. Para el caso de la secundaria, en el segundo y tercer grado, la materia de Historia, además de la llamada, “Asignatura estatal”, donde se abordan temas relacionados con la historia, entidad geográfica, patrimonios culturales, educación ambiental, entre otros temas, cabe destacar que esta materia se desarrolla a lo largo de los tres años de educación secundaria.

actividad. Los ejercicios que se realizaron si bien fueron con base en lo estipulado por los programa de estudio, también se realizaron con base en las preguntas y las dudas que los alumnos fueron expresando. Así, para la primera clase, se expusieron preguntas generadoras como ¿Cuáles son los factores culturales, económicos, políticos y sociales que dan origen a la revolución mexicana? ¿Qué importancia tiene la ideología en el detonar de la revolución mexicana? Que propiamente pertenecen al programa de estudios.⁹³ Continuando con la práctica y a través de estas preguntas se trató de introducir a los alumnos al tema de forma general y con basé en los conocimientos que ya contenían previamente.

En una segunda parte, se instruyó a los alumnos a indagar en bibliografía relacionada con el tema, además de la sugerida por el profesor, para que en una tercera sesión ya con bibliografía preseleccionada y revisada, elaborar un ensayo o bien un mapa mental recogiendo las ideas principales del tema, de forma individual o en equipos de dos personas, además se sugirió a los alumnos que utilizaran los conceptos que en su momento fueron expuestos por el profesor y que también fueron retomados en la lectura previa. Es necesario aclarar que estas actividades también aparecen en el programa de estudios en el rubro de aprendizaje colaborativo.⁹⁴

⁹³ Véase *Programa de Estudios de Historia de México*, p. 61. Estos cuestionamientos se sugieren como preguntas generadoras para ir construyendo ideas de un tema, en este caso el de la Revolución Mexicana.

⁹⁴ -“Este antecedente le da pauta al docente para poder promover la búsqueda de fuentes de información – cibergráficas o bibliográficas-, que tienen como objetivo que el estudiante genere sus propias respuestas acompañados por el docente, quien se encarga de ir acotando para poder llegar al objetivo en concreto, no omitiendo el intercambio de opiniones a fin de propiciar el trabajo colaborativo”.

“Teniendo la información deseada el docente elabora, en colaboración con sus alumnos, un mapa conceptual y se explican los conceptos conocidos y los nuevos en relación al tema además establece un vínculo con el ejemplo abordado. Así mismo de manera paralela plantea contra ejemplos, es decir, aquellos que representen

Hasta esta instancia, el profesor titular de la clase, así como las instancias de la institución me permitieron que realizara las prácticas “ya que los tiempos de las evaluaciones perdonan” argumento el profesor, pues una vez cumplido el tiempo establecido para el tema, tendría que hacer la evaluación parcial y recoger los resultados para vaciarlos directamente en el acta de calificaciones. De esta forma le pedí que me compartiera los resultados correspondientes en su momento.

Por otro lado, considerando los mapas mentales y los ensayos realizados por los alumnos, pude sacar las siguientes conclusiones:

Podría interpretar que para los alumnos es más práctico realizar mapas mentales que propiamente ensayos libres, ya que se sólo se realizaron ocho ensayos, por quince mapas mentales, entre trabajos individuales y colectivos. Cabe destacar que incluso el concepto ensayo es ambiguo entre los alumnos, y que están más familiarizados con el recurso didáctico de los mapas mentales.

En este sentido, se utilizaron más conceptos dentro de los mapas mentales que propiamente en los ensayos, aunque por su naturaleza metodológica, los ensayos mostraban la opinión de los alumnos respecto al tema de la Revolución Mexicana, aunque sus opiniones no dejaron de ser antagónicas y polarizadas respecto a las diferentes facciones revolucionarias y personajes de la época. Es decir, entre los alumnos nunca dejó de ser un problema identificar los diferentes grupos revolucionarios.

Continuando con el análisis de la práctica, si bien los alumnos comprendieron que 1910 es una fecha fundamental en donde ubicar la Revolución Mexicana, el problema

todo lo que el concepto no es. Esto ayudará a clarificar y distinguir el sentido del tema”. Véase *Programa de Estudios de Historia de México*, p. 60.

radicó en la comprensión de saber que está no sólo se desarrolló en este año y que tuvo una duración más amplia; en palabras de los alumnos, esta afirmación se argumenta cuando interpretan “fue en 1910”, “en 1910”, “en el año de 1910” es decir, el tiempo de la revolución cognoscitivamente radica en ese año, y no necesariamente en un periodo. Asimismo, se desasocia por ejemplo, el establecimiento del Congreso Constituyente de 1917 y la creación de la Carta Magna como consecuencia o parte de la Revolución.

Sin embargo, no pasa lo mismo, cuando se asocian los asesinatos de Francisco I. Madero, Emiliano Zapata y Francisco Villa como parte o consecuencia de la Revolución, aunque si hay problemas al momento de interpretar su ubicación espacio temporal dentro del movimiento, así como de su corte ideológico-político.

En este sentido, cabe destacar la disociación que contienen los alumnos ante las cuestiones espaciales del tema, por ejemplo, con conceptos como “Frontera”, “Norte”, “bajío mexicano”, en contraposición con “centro” y particularmente con “Ciudad de México”, es decir, los alumnos comprendieron desde su sentido de pertenecía y ubicación geográfica el tema en cuestión, sin embargo, no fue así cuando el tema parecía muy distante en su cosmovisión geográfica.

El problema de las fuentes históricas en enseñanza de la historia a nivel bachillerato considero, es uno de principales retos que tiene este nivel educativo, ya que la interpretación se realiza de forma automática, considero que estas no se interpretan o no actúan dentro de una función de descubrimiento, o de “transformación respecto al sentir y al obrar del lector, en la fase de refiguración de la acción histórica mediante el relato como

argumenta⁹⁵ como señala Paul Ricoeur, por el contrario el alumno deposita toda posibilidad de verdad dentro en las fuentes, pocas analiza, y critica a estas, es decir, en la práctica del alumno, no completa que la veracidad de las mismas tiene limitaciones.

Continuando con la idea anterior, argumento esta cuestión se sustenta en las mismas afirmaciones del alumno, cuando expresa enunciaciones como “el libro lo dice”⁹⁶ “el texto lo dice” “la página de internet lo dice” “el documental lo dice”. La indagación para con estas fuentes es muy débil, e incluso inexistente, todo parece estar dado por hecho, a su vez que es indiscutible.

4.8.1) La evaluación

Como he argumentado en el capítulo anterior, tal vez el mejor dispositivo del currículum, para su permanencia, promoción y desarrollo de una forma hegemónica dentro de la enseñanza, sean los procesos de evaluación que este promueve dentro y fuera del aula. Esta vigencia del currículum se asegura cuando los mismos planes y programas de estudio se

⁹⁵ RICOEUR, Paul, *Sí Como otro*, p. 161. Es decir el “relato historiográfico no alcanza nunca el grado cero de la estimación. Sin manifestar una preferencia personal, por los valores de tal o cual época, el historiador, que se ve movido más por la curiosidad, que por el gusto de conmemorar o de execrar se encuentra preocupado igualmente, debido a esta curiosidad misma, por el modo como los hombres han buscado alcanzado, o dejado de conseguir lo que consideran que constituía la verdadera vida”. En este sentido puedo decir que la imaginación y la fantasía, reflejadas en el carácter de la “curiosidad”, influyen de manera directa a la selección y evaluación de un hecho histórico, mismas que parten de la subjetividad personal y lo convierten en un juicio moral de la interpretación histórica.

⁹⁶ La principal relación didáctica que tiene cualquier estudiante en México sin duda recae en el libro de texto. A largo plazo, los alumnos crean cierta dependencia a este material considerándolo como una opción indispensable para su formación.

aseguran de que haya una rendición de cuentas de parte del profesor, del alumno e incluso de las instituciones educativas para con el Estado.

Por ejemplo, las pruebas internacionales PISA, que en México se conocen como las Pruebas Enlace, ocupan y preocupan tanto profesores y alumnos cada vez que se aplican en las escuelas, alterando su cotidianidad, así como su ritmo de trabajo, pero sobre todo, poniendo en la agenda temas y contenidos con cierto enfoque y metodología.

En este sentido, los exámenes actúan de forma similar, ya que éstos tienen, en principio, tiempos predispuestos no por el profesor, sino más bien, por agentes externos, asimismo, los contenidos de estos tienen que estar intrínsecamente relacionados con los temas de los programas de estudio, pero sobre todo con su metodología y/o su didáctica, de esta forma se convierte en agente que se encarga de normar a la enseñanza, bajo estatutos que están respaldados por actores externos al aula de clase e incluso de la institución.

Esta última afirmación podría caer en varios cuestionamientos sino se toma en cuenta que, como hemos señalado líneas arriba y a lo largo de toda la investigación, la evaluación requiere de valorar, en principio, los intereses particulares de cada una de las instituciones, de sus alumnos y sobre todo, con base en los alcances que cada materia haya conseguido comprender cognoscitivamente.

Por ejemplo, y con base en la práctica y sus resultados posteriores vistos en la observación de la misma, puedo interpretar que, al momento de llevar a cabo la evaluación, los alumnos, tienen que resumir sus conocimientos a respuestas específicas que indirectamente promueve el programa, estas se resumen en identificar conocimientos específicos que silencia la voz del estudiante, es decir, el alumno, aunque haya construido un aprendizaje significativo en el curso a través de la conjugación de los conocimientos

previos además de los vistos en el aula de clase, pareciera que el examen, cumple con el objetivo de estandarizar el conocimiento para de ahí, hacer del juico a los estudiantes y saber quién es capaz de conocer conceptos, tiempos, personajes y “hechos” que el currículum considera importantes, es decir, cumplir con objetivos, con metas y sobre todo —en voz del programa—, desarrollar competencias.

4.8.2) Observaciones a la práctica

Aunque en el esquema la práctica se realizó, sin ningún problema ya que en todo momento se recibió apoyo de la institución y del profesor titular de la materia, es conveniente hablar de las particularidades que significo el realizar dicha práctica, así del universo en que encuentra la escuela y propiamente alumnos y profesores.

En principio, es necesario considerar que la práctica se realizó en el entendido de que se iban a abordar temas relacionados con la materia, en este caso, el tema de la Revolución Mexicana, asimismo, el tiempo límite para la realización de las prácticas no podría rebasar las ocho horas. Por su parte es necesario comentar, que la relación profesor alumno se pudo desarrollar en el corto tiempo ya que algunos jóvenes habían formado parte de grupos a mi cargo. Inclusive, algunos jóvenes estuvieron bajo mi asesoría en la Olimpiada Estatal de la Historia en su fase nivel zona.

El ambiente social en el que estos jóvenes se desarrollan gira en torno a la periferia de la Ciudad de México, con un alta taza demográfica, así como de violencia tanto en el municipio en el que se encuentra la escuela y donde la mayoría de los jóvenes habita, así

como en municipios aledaños,⁹⁷ ninguno de ellos habla una lengua madre, aunque algunos de ellos vivieron en diferentes estados de la república en cierta etapa de su vida. Asimismo, algunos de ellos se inscribieron en el bachillerato tecnológico pues no alcanzaron lugar en las vocacionales del IPN y en las preparatorias de la UNAM ubicadas en la Ciudad de México, bajo esta condición, el resto de los alumnos se mostraron indiferentes ante un motivo en específico de porqué habían elegido esa escuela y aún más la carrera que cursaban.

Bajo estas características, la práctica no rompió con sus procedimientos en clase. Ya que la dinámica fue similar a la que usan cotidianamente los profesores. Por el contrario, al no observarme como un agente externo a sus actividades, los alumnos tuvieron la conducta que generalmente tienen dentro del aula de clase, esto, considero, fue positivo para la práctica pues las condiciones permitieron que se asemejara a una clase “real” y cotidiana, de esta forma considero que las conjeturas expuestas a través de esa práctica podrían estar más apegadas a la realidad.

Como conclusión de la práctica argumento los siguientes puntos:

- Si bien lo alumnos muestran conocimientos previos respecto al tema, desconocen las periodizaciones que sugiere programa de estudios.
- Sin embargo, y a través de estos conocimientos previos y de experiencias con fuentes que no forman parte del plan de estudios como, documentales, películas, series televisivas, páginas de internet, y en menor medida, libros de historia, los alumnos

⁹⁷ Cabe destacar que Tecámac, el municipio donde se ubica el CBT núm. 2 “Carlos Pichardo” colinda con Ecatepec, municipio que se encuentra en los diez más violentos e inseguros de país, por su alto número delitos como asesinatos y secuestros, con relación al número per cápita.

son capaces de identificar a los principales actores del hecho histórico y, parcialmente, a los de mayor renombre. No pasa lo mismo al momento de identificar a personajes secundarios o facciones revolucionarias.

-En este sentido, existen dificultades para ubicar espacialmente los escenarios de la revolución, existiendo una disociación entre el centro y el norte de México.

-Si bien los alumnos son capaces de interpretar las principales causas de la Revolución, no sucede lo mismo cuando se intenta interpretar las diferentes facetas de ésta. Por el contrario, son antagónicas al no ubicarlas espacio-temporalmente.

-Fue posible ubicar el inicio del hecho histórico. Sin embargo existieron dificultades para hilar las causalidades del hecho.

-Los alumnos consideran a las fuentes históricas como un todo y una verdad acabada, sean estas fuentes de internet, material impreso o bien lo que interpreta el profesor. Como consecuencia los alumnos dan por hecho clichés históricos como por ejemplo que Francisco I Madero fue “bueno”.

-Por el contrario, cuando los alumnos interpretan al hecho histórico, particularmente en los ensayos elaborados y desde sus participaciones, los alumnos son capaces de conjugar ideas que fueron construyendo con el paso de las clases.

-En este sentido, los alumnos utilizaron conceptos conjugados con binomios como Zapatismo/campesinos, maderismo/democracia y villismo/división del norte.

En conclusión, considero que si bien la práctica estuvo apegada al programa de estudios en cuanto a contenidos y metodologías, se tuvieron que utilizar herramientas, bibliográficas, gráficas y en el discurso, pero sobre todo en la admiración del tiempo, que

no necesariamente se encontraba establecido en el programa de estudios. Es decir, para intentar anclar un aprendizaje significativo entre los alumnos, fue necesario considerar posibilidades alternativas a este. En este sentido, los alumnos que ya contaban con un paradigma acerca del hecho histórico, se reabastecieron de algunos conceptos e ideas con relación al hecho, aunque considero que no se rompió con el esquema que ya contenían respecto del significado y significante. Es decir, su representación del hecho ya estaba construida a través de los largos cursos de historia que han llevado desde el nivel primaria, así como de sus experiencias propias.

Sin embargo, una cuestión a destacar, es que tanto el profesor titular de la clase y la institución si bien cumplen con los lineamientos que requieren las autoridades educativas en llevar a cabo los programas de estudio de la escuela hacia afuera, el universo se dispara dentro de aula de clase, posibilitando la enseñanza-aprendizaje desde diferentes frentes para la mejor comprensión de los temas. Es este universo, cuando alumnos y profesor tienen la oportunidad de enunciar significados desde su voz, desde su propia historia, desde su propia experiencia.

CONCLUSIONES

Durante la investigación encontré diversos problemas que obedecen a varias aristas que van del programa de estudios y las reformas educativas hacia la práctica y la cotidianidad en las escuelas y su entorno social. Ante dicho paradigma de análisis considero que la enseñanza de la historia se plantea de arriba hacia abajo, es decir, tras un esquema único sin la posibilidad de ofertar alternativas dentro de las aulas de clase, es decir, al momento de plantear la enseñanza con base en una sola pedagogía, se limita la posibilidad de escuchar y practicar posibilidades alternativas, que forzosamente, requiere el profesor y el alumno al vivir en un contexto determinado.

En sentido didáctico, encuentro que la misma información propuesta por los programas de estudio —en cierto sentido— es desproporcionada con relación a los tiempos de clases; si bien se sugieren muchas fuentes sólo se utilizan muy pocas de ellas, mismas que, a su vez, son entendidas en un sentido total. Es decir, no se complejizan bajo un juicio crítico y analítico, por el contrario, sólo se utilizan para confirmar resultados con base en verdades históricas y de esta forma considerar que el alumno “ha aprendido historia”.

Considero que lo anterior se debe a que el programa de estudios, cuando requiere de resultados, es decir, llegar a conclusiones concretas y tangibles, en búsqueda de generar una “competencia”, niega la posibilidad al debate de ideas y esquematiza el conocimiento como una mera ecuación o silogismo que sólo puede tener dos sentidos en el paradigma cognoscitivo de la historia: vencedores y derrotados.

Por otro lado, llama la atención que el sistema de competencias es relativamente nuevo dentro del sistema educativo mexicano, no obstante éste utiliza una gran cantidad de herramientas didácticas “tradicionales” para el desarrollo de sus planes y programas de

estudio; por ejemplo, y de manera significativa, en historia se aún se utilizan las líneas del tiempo, los cuestionarios y los mapas conceptuales. Esto podría interpretarse como una persistencia de la educación tradicional o clásica en la enseñanza, sin embargo, la pregunta sería si este tipo de saber está mal planteado, o bien, sigue siendo vigente.

A su vez, pareciera que el sistema de competencias administra mejor el tiempo en la enseñanza, pero no por esto se podría decir que ofrece un mejor aprendizaje. En este sentido considero que por lo menos para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales un tiempo determinado no puede ser factor para la comprensión de algún tema.

De acuerdo con la experiencia en la realización de la práctica, profesores y directivos de la escuela potencializan la enseñanza recurriendo a prácticas pedagógicas que responden, verdaderamente a las necesidades de cada universo escolar; es decir, la tarea del maestro es una cuando cumple con los requisitos admirativos y de rendición de cuentas en su evaluación para con el Estado y otra cuando se encuentra frente a grupo. En este punto vale decir que debe repensarse la noción de “profesor” de acuerdo con las tareas que a éste correspondan. Pues en la concepción que cada individuo tenga de sí mismo como agente importante en el sistema educativo, las *reformas* verdaderas a la educación tendrán sentido a largo plazo.

En un sentido más amplio, no considero que la Reforma Integral de la Educación Media Superior (2008) haya fracasado, sino que más bien, sus objetivos se han centrado en administrar al tiempo de las escuelas, en burocratizarlas, en asegurar que en la agenda de los profesores se encuentren los postulados del currículum, y en consecuencia, una voz hegemónica que vela por los intereses de la democracia, la económica y la estabilidad del sistema.

En este sentido, la reforma así como el currículum, luchan por la difusión de los postulados internacionales y por la estandarización de ideas globales. En contraposición, y lejos de que los profesores no conozcan el sistema por competencias, hay una resistencia que obedece a las particularidades de las escuelas, de las localidades, de las regiones.

La violencia, el desempleo, la crisis económica, el deterioro del tejido social, así como de la “monocracia” que impera en el Estado de México, son factores importantes que alumnos y profesores intentan superar en el día a día en las escuelas, que no están argumentados en las reformas y programas de estudio. Factores que fueron determinantes al momento de la investigación en el aula de clases, pues desde la voz del otro, son fundamentales en práctica de la enseñanza de la historia.

Bajo esta afirmación, los contenidos del programa de estudio son claros respecto a que se considera, por ejemplo, que sólo existe un modelo de país, sin particularidades específicas, y mucho menos hay recomendaciones para abordar, desde cierto espacio un hecho histórico. Asimismo, el pasado se muestra cómo un pasado muerto, que no tiene acción sobre el presente, inclusive con el pasado reciente, y particularmente, con la Unidad III correspondiente al siglo XX del programa analizado: Modernización del Estado mexicano. Tal vez, como argumenta Paul Ricoeur, si se mira al tiempo histórico como un tiempo mítico, puede partir de ahí su disociación con la realidad y con el presente.

La relación de las ciencias sociales y las escuelas técnicas hoy en día en México parece ser un tema que ha quedado en un segundo plano para sistema educativo mexicano. La tecnificación de conocimientos y la premura para entregar a los jóvenes un título profesional (técnico) con los fines de obtener un empleo semi-profesional, han ocasionado un cuello de botella entre los jóvenes que cuentan con estos títulos por la falta de ofertas de

trabajo con estos perfiles y los lugares limitados que ofertan las Universidades Públicas del Estado de México y de la Ciudad de México.

En este sentido, la historia queda supeditada al enfoque técnico y metódico que requiere las materias prioritarias para la “profesionalización del estudiante”, categorizando a la historia, no sólo como materia disciplinar y complementaria, sino que la disyuntiva principal se fundamenta en que la metodología para desarrollar dicha materia es la misma que las de carácter técnico o profesional. Por ello es necesario considerar que tanto entre profesores de otras áreas académicas (e incluso directivos) como entre los alumnos, existe un desconocimiento o incluso cierta negación para poner énfasis en la materia y en el resto de las ciencias sociales y humanidades, ya que como se ha argumentado líneas arriba, el diseño y el interés de este universo (CBT) está concentrado en cumplir con los protocolos de certificación y acreditación técnicos. Incluso si agregamos que las dos materias de Historia (de México y Universal) se llevan a cabo durante la segunda etapa del bachillerato, estas aún cuentan con menor atención por parte del alumno ya que entre prácticas profesionales, servicio social y proyectos terminales, se desvirtúa aún más su relevancia como materia central en la educación del bachiller.

En resumen, considero que la enseñanza de la historia se encuentra en medio de diferentes frentes en estos tiempos de cambio y reformas; ésta por una parte ha sido arrastrada por la implantación de reformas pedagógicas que observan a la educación como una masa uniforme u homogénea. Por otro, el currículum de historia no ha dejado de utilizar a la materia para promover los intereses de Estado mismos que se remite desde los orígenes del México independiente. Sin embargo, para el presente, existen agentes nuevos que promueven, desde el currículum oculto, postulados como la globalidad, el

neoliberalismo/el libre mercado, la modernización, el progreso entendido desde la economía. Es decir, aunque el currículum en la enseñanza de la historia no ha dejado de promover el nacionalismo, hoy en día existen agentes de carácter internacional que promueven el *deber ser* de la educación. Este nuevo paradigma en el currículum, desdibuja entre algunas cosas, la pluralidad de lenguas, etnias, costumbres/tradiciones, pero sobre todo formas de enseñanza, posibilidades en el aprendizaje y cosmovisiones propias.

Por este motivo y como he intentado desarrollar a largo de esta investigación, considero que es necesario realizar una profunda y constante evaluación a los programas de estudio, entre muchas otras cosas como estudios sociodemográficos que verdaderamente respondan en favor de la educación de la sociedad, infraestructura, presupuesto público, seguimiento entre los diferentes niveles educativos, con el fin de contar con una visión más amplia y sensata de lo que significa la educación en México, y no considerar sólo lo que tiene más eco entre la opinión pública, como sucede hoy en día con los maestros y el problema laboral que enfrentan con el Estado, es la solución a una mejor educación, esto es sólo un discurso hegemónico estereotipado que no ofrece ningún criterio serio.

En contraposición, puedo argumentar que mientras no exista la apertura desde el plan de estudios de la educación media superior y de la educación en general en México, las diferentes propuestas metodológicas y didácticas como las elaboradas a través de la Maestría en Enseñanza de la Historia no podrán materializarse en la práctica. En este sentido, estos son ejemplos claros de las diferentes necesidades que requieren profesores y alumnos al momento de la enseñanza-aprendizaje desde sus contextos y paradigmas propios.

Considero que es fundamental distinguir entre la administración de la educación y su procedimiento pedagógico en el aula de clase y en las instituciones educativas. Considero que lo primero a condicionado a lo segundo, dando prioridad si bien a la organización pero dejando de lado el fondo de las situaciones, es decir; si bien la educación media superior a logrado consolidarse como una estructura educativa a nivel nacional similar a la de la educación básica, los esfuerzos se han centrado mayormente en cubrir una matrícula, en acondicionar espacios físicos y establecer criterios de evaluación de acuerdo a voces externas y lejanas a las instituciones. Sin embargo, se ha dejado de lado el pensar en el alumno como parte del ente social y activo de próximas generaciones y que por lo tanto requiere de una continuidad educativa, con criterios sólidos respecto a su vida profesional y laborar, pero sobre todo a su papel como sujeto en la sociedad, parte que puede ofrecer sin duda alguna, la enseñanza de la historia desde un enfoque crítico, analítico y de acuerdo a sus necesidades de acuerdo a el medio en el que vive.

BIBLIOGRAFÍA

- INEGI, *Escolaridad*, en: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/asistencia.aspx?tema=P>, consultado el 9 de diciembre de 2015.
- Análisis cuantitativo de la Oferta Educativa de Bachillerato Tecnológico, ciclo escolar, 2014-2015*, Toluca, Subdirección de Bachillerato Tecnológico, 2015.
- BRAUDEL, Fernando, *El mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe Segundo*, Sección de Obras de Historia, México, Fondo de Cultura económica, 1987.
- CASTREJÓN DÍEZ, Jaime, “XXI. El bachillerato”, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica/Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes, 1998.
- CHONG MUÑOZ, Mercedes Arabela y Rosalba Castañeda Castro, “Sistema educativo en México: el modelo de competencias, de la industria a la educación”, en *Sincronía*, año XVII, no. 63, enero-junio, 2013.
- DE ALBA, Alicia, “Currículum”, en *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, México, Universidad Nacional autónoma de México, 1991.
- DEPARTAMENTO DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO, *Plan de Estudios de los Centros de Bachillerato Tecnológicos*, México, Secretaría de Educación Pública, 2010.
- Diario Oficial de la Federación*, 26 de marzo de 1994.
- Diario Oficial de la Federación*, 9 de febrero de 2012, en: <http://www.dof.gob.mx/website/index.php>, consultado el 11 de abril de 2015.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel, *Currículum: Entre Utopía y Realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2014 (Colección *Agenda Educativa*).
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida, “Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato”, en *Perfiles Educativos*, núm. 82, octubre-diciembre, 1998, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208204>, consultado el 17 de diciembre de 2015.

- FOUCAULT, Michel, *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI, 1982.
- FREIRE, Paulo, *La pedagogía del oprimido*, México, siglo XXI, 1975.
- FURLÁN, Alfredo, *Curriculum e institución*, Morelia, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación José María Morelos, 1996.
- GIROUX, Henry A., *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI, 1993.
- GIROUX, Henry, *Cultura política y práctica educativa*, Barcelona, Biblioteca Aula, 2009.
- GUTIÉRREZ LEGORRETA, Lourdes Araceli, “El devenir de la educación media superior. El caso del Estado de México”, en *Tiempo de educar*, año 10, no. 19, enero-junio, segunda época, 2009, pp. 171-204.
- HARGREAVES, Andy, *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Londres, Ediciones Morata, 1996.
- HAYDEN White, *Metahistoria*, México, Fondo de Cultura Económica,
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. Xavier, *Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e Historia*, Barcelona, Editorial GRAÓ, 2002.
- LATAPÍ, Pablo, “La política educativa del Estado Mexicano desde 1992”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 6, no. 2, 2004, pp. 1-16.
- LATAPÍ, Pablo, “Hacia dónde va la educación”, en *Encuentro nacional de estudiantes de posgrado en educación*, México, Universidad Iberoamericana, 07 de diciembre de 2007.
- MENDOZA ÁVILA, Eusebio, *La Educación Tecnológica en México*, México, Instituto Politécnico Nacional, 1980.
- NEYRA GALICIA, Alma Rosa, “El bachillerato mexicano y la política educativa: desde sus inicios hasta la educación basada en competencias”, en *Textual. Análisis del medio rural mexicano*, no. 55, enero-junio, 2010, pp. 63-82.
- ORDEN HOZ, Arturo de la, “El problema de las competencias en la educación general”, en *Bordón*, vol. 63, no. 1, 2011, pp. 47-63.

- Ornelas, Carlos, “Filosofía política del sistema educativo mexicano”, en *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, CIDE-NF-FCE, pp. 56-94.
- PAGÈS BLANCH, Joan y Antoni Santisteban Fernández, “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria”, en *Cuadernos Cedes, Campinas*, vol. 30, no. 82, septiembre-diciembre, 2010, pp. 281-309.
- PÉREZ ARENAS, A., *Educación Media Superior en el Estado de México. Análisis curricular*, Toluca, ISCEEM, 2002.
- PÉREZ PINZÓN, Luis Rubén, “Tecnología e informática de la historia. Resistencias e innovaciones en el uso investigativo y pedagógico de las TICs”, en *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, no. 29, 2010, p. 64-90.
- PLA, Sebastián, *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia Los casos de México, Argentina y Uruguay*, México, Universidad Iberoamericana, 2014.
- Plan de Estudios de los Centros de Bachilleratos tecnológicos del Estado de México, Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior-Dirección General de Educación Media Superior*, México, Secretaría de Educación Pública, 2010.
- PRATS, Joaquín “Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española”, en *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, no. 5, 2000, 71-98.
- PUIGGROS, Adriana, *La escuela como negocio*, disponible en: http://novedades.filo.uba.ar/sites/novedades.filo.uba.ar/files/documentos/Macri_en_Davos_para_FFyL_2_.pdf, consulta el 23 de junio de 2016.
- PUIGGRÓS, Adriana, *La tremenda sugestión de pensar que no es posible, Luchas por una democracia educativa, 1995-2010*, Buenos Aires, Gaderna, 2010.
- QUINTANILLA, Susana, y Rodolfo Turán, *90 años de la Educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 2012.

- Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, México, Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública de México, 2008.
- RESÉNDIZ GARCÍA, Ramón, *Mito y Campo de las políticas educativas en México. Entre la Revolución y el Federalismo mexicano*, tesis para obtener el grado de doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología, El Colegio de México, México, 2003.
- RODRÍGUEZ A., María de los Ángeles, *Historia de la educación técnica en México*, México, Presidencia del Decanato-Archivo Histórico Instituto Politécnico Nacional, s/a.
- SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO, *Competencias disciplinares básicas del sistema nacional de bachillerato*, México, SEP, 2008.
- TORRES, Jurjo *La justicia curricular: El Caballo de Troja de la Cultura escolar*, Madrid, 2011, p. 214.
- TORRES, Jurjo, *El curriculum oculto*, Madrid, Ediciones Morata, 1991.
- TREPAT, Cristófol A. y Pilar Comes, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona, Universitat de Barcelona-Editorial GRAÓ, 2000.

Anexos

Planeación docente correspondiente a la Unidad 3 de la Materia de historia de México: La modernización del Estado mexicano

COMPETENCIAS	
COMPETENCIA GENÉRICA. Asume una actitud de compromiso frente a la construcción de la historia como un reto generacional.	COMPETENCIAS DISCIPLINARES BÁSICAS 1. Establece una opinión fundamentada sobre el tema del Porfiriato 2. Evalúa la importancia de la revolución mexicana para la formación de nuestro México actual. 3. Identifica la importancia de la historia oficial y no oficial, como parte fundamental de nuestra nación
COMPETENCIAS DOCENTES:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes, crea ambientes para el aprendizaje significativo.
DIAGNOSTICO	
Presentación de la unidad. Al principio del curso se llevó a cabo un diagnóstico acerca del nivel de familiarización, o en su caso, manejo de los contenidos propios de la Historia de México. En este punto de la historia, podemos decir que tenemos los vacíos más sobresalientes de los alumnos. En general, los individuos identifican el proceso del porfiriano, pero son incapaces de describir la estructura de esta parte de la historia. Una situación parecida tenemos con el tema de la Revolución mexicana, los alumnos identifican el proceso pero no comprenden las implicaciones de este, ni la estructura interna de este movimiento armado. Finalmente para el periodo de la reconstrucción nacional y del México contemporáneo, los conocimientos de los alumnos son plenamente mínimos; a veces pareciera que los muchachos creen que después de la Revolución ya no pasó nada. Este punto es delicado, porque la comprensión del país actual sólo es posible tras la comprensión del periodo inmediatamente anterior a nuestros días.	
CONOCIMIENTOS PREVIOS REQUERIDOS PARA LA UNIDAD	
Para garantizar la buena comprensión de los contenidos temáticos propuestos en la Unidad didáctica, es necesario que los alumnos comprendan perfectamente el proceso inmediato anterior; es decir que manejen la estructura del proceso anterior a la Revolución mexicana. Sólo a través del pleno conocimiento del periodo de consolidación nacional, los alumnos estarán en condiciones de comprender las temáticas de la presente Unidad. Para el correcto trabajo a lo largo de la temática, es necesario que los alumnos posean ciertas capacidades, que según el nivel, debería ya poseer. Así pues, es necesario que los alumnos	

sean capaces de leer y obtener ideas principales de un texto, que puedan elaborar resúmenes, formular mapas mentales y cuadros sinópticos. En general, que posean la capacidad de organizar y estructurar la información.

CONCEPTOS CLAVE

Capitalismo / Porfiriato / Positivismo / Dictadura / Partido liberal mexicano (Magoonismo) / Maderismo / Zapatismo / Villismo / Constitucionalismo / Maximato / Cardenismo / Sustitución de importaciones / Milagro mexicano / Desarrollo estabilizador / Neoliberalismo.

• ESCENARIO DIDÁCTICO

Se dará la inducción a la Unidad y su utilidad en la formación del individuo. De igual manera se presentarán las directrices generales del trabajo en clase. Se repetirán los criterios de evaluación. Examen de conocimientos (30%) Modelo didáctico global: Actividades en clase y tareas (40%); Evidencia de proyecto (20%), Participación (10%).

Se presentará el proyecto de Unidad que consistirá en la elaboración de un artículo en equipo que llevará por nombre "La conformación del México de nuestro días". A lo largo de la secuencia didáctica que a continuación se propone, los alumnos, se familiarizaran y recabaran información necesaria para reunir un acervo que les permita la redacción de este artículo.

Alguna de las preguntas generadoras son: ¿Cuáles son los factores culturales, económicos, políticos y sociales que dan origen a la revolución mexicana?

¿Qué importancia tiene la ideología en el detonar de la revolución mexicana?

¿En qué consiste el milagro mexicano?

RETICULA

MACRORETICULA	MESORETICULA	MICRORETICULA
Unidad 3. La modernización del Estado mexicano.	<p>TEMAS</p> <p>3.1 ORDEN Y PROGRESO</p> <p>3.2 REVOLUCIÓN MEXICANA</p> <p>3.3 EL MÉXICO CONTEMPORANEO</p>	<p>SUBTEMAS</p> <p>3.1.1 Características: económicas, políticas y sociales</p> <p>3.1.2 Entrada de México al capitalismo</p> <p>3.1.3 Crisis de la dictadura</p> <p>3.2.1 Papel del Partido Liberal Mexicano</p> <p>3.2.2 Maderismo</p> <p>3.2.3 Zapatismo y Villismo</p> <p>3.2.4 Constitucionalismo</p> <p>3.2.5 Gobiernos pos-revolucionarios: Obregón, Calles y Cárdenas.</p> <p>3.3.1 El milagro mexicano</p>

		<p style="text-align: center;">3.3.2 El desarrollo estabilizador</p> <p style="text-align: center;">3.3.3 Crisis económica de los años 70 y 80</p> <p style="text-align: center;">3.3.4 Gobiernos neoliberales</p> <p style="text-align: center;">3.3.5 La relativa democracia mexicana.</p>				
VII. ELEMENTOS A CONSIDERAR EN EL DESARROLLO DEL ESCENARIO DIDÁCTICO						
METODO DE ENSEÑANZA	CUADRANTE	DESARROLLO DE CUADRANTES. (Actividades de aprendizaje)	ESTRATEGIA DIDÁCTICA	RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO	EVIDENCIAS
Modelo de enseñanza directa.	<p>1 ENCUADRE</p> <p>Producción de un ambiente de motivación vía la gestión de preguntas de interés en el estudiante</p>	<p>El docente dará la inducción a la temática de la Unidad. Se explicará el porqué de la estructura de los contenidos.</p> <p>Se establecerá que al final de la secuencia didáctica, los alumnos, en equipos redactarán un artículo donde se explique el proceso de la conformación del Estado actual. “La conformación del México de nuestros días”.</p> <p>Así pues, a través de la exposición directa del docente, se explicara la estructura general que se mantuvo en el país durante la dictadura del Porfiriato. Se explicaran los factores económicos, políticos, culturales y sociales de esta fase de la historia.</p>	<p>Exposición docente.</p> <p>Registro en LISTA DE COTEJO.</p>	<p>Pizarrón, marcadores, libretas, bolígrafos</p>	<p>2 horas</p>	<p>Apunte de clase y registro en LISTA DE COTEJO.</p>
Modelo de enseñanza basada en la indagación.	<p>2</p> <p>Búsqueda y evaluación de fuentes de información (internet, documentación bibliográfica) y construcción de una estrategia de Indagación.</p>	<p>Se comenzará con el proceso de Indagación y consulta de fuentes bibliográficas y cibergráficas. El docente propondrá un compendio de lecturas, previamente trabajadas por el docente. Desde luego, este compendio toca las temáticas de la Unidad.</p> <p>De este compendio, los alumnos obtendrán la información necesaria para fundamentar su proyecto de Unidad. En el siguiente cuadrante, los alumnos trabajarán las fuentes.</p> <p>En este punto, los alumnos deberán organizarse en equipos de 2 o 3 o 4 personas, tales equipos conformarán los proyectos de Unidad.</p> <p>Se recogerán hojas con los nombres de los integrantes de cada equipo.</p> <p>El docente dará a conocer la rúbrica bajo la cual será evaluado el artículo de proyecto de Unidad.</p>	<p>Exposición docente.</p> <p>Rúbricas.</p>	<p>Pizarrón, marcadores, libretas, fuentes bibliográficas, libretas y bolígrafos.</p>	<p>2 horas.</p>	<p>Hojas con integrantes de equipo.</p> <p>Registro de rúbrica. LISTA DE COTEJO.</p>

MODELO DE ENSEÑANZA	CUADRANTE	DESARROLLO DE CUADRANTES. (Actividades de aprendizaje).	ESTRATEGIA DIDÁCTICA	RECURSOS DIDACTICOS	TIEMPO	EVIDENCIAS.
Adquisición de conceptos / Trabajo colaborativo.	3 Acceso a fuentes de información y documentación, y generación de arreglo de datos y referentes	En este cuadrante, los alumnos recopilarán la información necesaria para la formulación de su artículo “La formación del México de nuestros días”. Así pues, en algunas sesiones en equipo y otras de manera individual, los alumnos trabajaran los textos propuestos por el docente. Se deberá cubrir la temática de todos los procesos que propone la Unidad. Todos los contenidos de la Unidad son fundamentales para la comprensión del proceso de conformación del Estado actual. Los textos serán trabajados mediante tres principales estrategias. Algunos requerirán de la elaboración de resúmenes, otros de cuadros sinópticos (o los dos) y algunos más serán trabajados a través de cuestionarios formulados por el docente o por el propio alumno; en este caso, el alumno someterá a su compañero a sus preguntas. Este cuadrante es fundamental porque en este se recopilará la información y datos necesarios para la elaboración del artículo de Unidad.	Resumen, Cuestionario, cuadro sinóptico. LISTA DE COTEJO.	Pizarrón, marcadores. Fuente bibliográfica, libreta, lápiz adhesivo. LISTA DE COTEJO.	10 horas	Apuntes de clase, Resúmenes resolución de cuestionarios, cuadros sinópticos. LISTA DE COTEJO.
Aprendizaje colaborativo.	4 Construcción de la estrategia de solución de problemas de acuerdo a los arreglos establecidos y los referentes teórico y metodológico.	En este punto de la secuencia didáctica, los alumnos se organizarán en los equipos previamente formados y se encargarán de la organización general de la elaboración de su artículo: “La conformación del México de nuestros días”. Así pues, los equipos propondrán al docente la estructura que llevará su artículo. Asignarán responsabilidades entre los integrantes del equipo y establecerán el material necesario para la elaboración de su proyecto.	Organizador de la información. Mapa mental, Cuadro Sinóptico, diagrama de doble entrada. (Trabajo en equipo)	Pizarrón, marcadores. Información bibliográfica. Libreta, colores, lapicero	2 hora	Registro de actividades en cuaderno. LISTA DE COTEJO.

MODELO DE ENSEÑANZA	CUADRANTE	DESARROLLO DE CUADRANTES. (Actividades de aprendizaje)	ESTRATEGIA DIDÁCTICA	RECURSOS DIDACTICOS	TIEMPO	EVIDENCIAS.
---------------------	-----------	--	----------------------	---------------------	--------	-------------

APRENDIZAJE SITUADO EN LA ENSEÑANZA DIRECTA.	5 Solucionar el problema acudiendo a procedimientos propios de la disciplina bajo el apoyo del docente.	Para evitar desviaciones en la consumación del proyecto de Unidad. En este cuadrante, el docente supervisará los anteproyectos formulados por los alumnos en el cuadrante previo; se corregirán los posibles errores. Recordemos que previamente el docente habrá entregado la rúbrica de evaluación del proyecto. De igual manera, el docente puntualizará las temáticas dando un recorrido general por el proceso de la conformación de la estructura estatal, económica, política y social del México contemporáneo, esto con el objetivo de recordar la estructura del proceso a desarrollar. En síntesis se dejará la plataforma lista para la elaboración de su artículo.	Exposición docente.	Pizarrón, marcadores. Libreta, información bibliográfica, LISTA DE COTEJO.	2 hora	Apunte de clase. LISTA DE COTEJO.
APRENDIZAJE SITUADO EN LOS PROCESOS DE INDAGACIÓN	6 Formular la respuesta y generar el reporte o exposición oral o escrita (portafolio de evidencias)	En este punto se consumará el proyecto de Unidad. Cada equipo previamente organizado, se presentará con los materiales que ellos mismos formularon para la realización de su artículo. "La conformación del México de nuestros días". El periodo de conformación de su Artículo será de dos clases de 2 horas cada una. Así pues, en este punto los alumnos anudrirán a la información recopilada en los cuadrantes previos. Tendrán que ser capaces de redactar su artículo, siempre pensando que sus lectores son jóvenes de su edad. Esta será pues la parte final de la Secuencia didáctica, el artículo será evaluado bajo la rúbrica propuesta con el docente en sesión final y en presencia y ayuda de demás equipos.	Artículo.	Hojas, bolígrafos, lápices de colores. Información bibliográfica. Apuntes previos del alumno.	4hrs	Ensayo en físico. Evaluación mediante Rúbrica.

CORRELACIÓN CON OTRAS MATERIAS (INTERDISCIPLINARIEDAD)	PROYECTOS TRANSVERSALES
La relación de la asignatura con las demás que el alumno lleva en su formación es estrecha. Sabemos que el perfil de egreso que se busca en los bachilleratos tecnológicos busca la formación de individuos con la capacidad de expresarse de manera correcta, de transmitir ideas de manera estructurada. Y una de las formas de formar esta competencia en los individuos es orillándolos a realizar análisis de textos, de los cuales, ellos puedan identificar ideas principales; estructuren la información que obtengan en algún organizador gráfico y por último; sean capaces de formular textos donde plasmen la información obtenida. De esta manera, se coadyuva en la formación profesional del alumno.	Reforzamiento de las habilidades de comprensión lectora. Colaboración en la formación integral del alumno como individuo que sabe expresarse oral y por escrito.