



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

**La aplicación del enfoque por competencias en la asignatura de Historia de México II en
el bachillerato de la preparatoria Novel. Teoría vs práctica. 2006-2018**

TESIS

Que para obtener el grado de Maestra en Enseñanza de la Historia

presenta

MACARIA YAZMÍN TINOCO GUZMÁN

Director de tesis

DR. LUCIO RANGEL HERNÁNDEZ



Morelia, Michoacán, junio 2020

ÍNDICE.

Agradecimientos.....	6
Siglas y abreviaturas.....	7
Introducción.....	10
Capítulo I. Política educativa en México con nueva orientación, en cuatro sexenios, los profesores de Media Superior. Antecedentes (1982- 2006).....	26
I.1. Política educativa y programas nacionales en torno a la Educación Media Superior.....	27
I.2 La Educación Media Superior en el Sistema Educativo Nacional (SEN)...	43
I.3. La Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS).....	44
a) Dirección General del Bachillerato (DGB).....	45
b) Sistema Nacional del Bachillerato (SNB).....	50
c) Bachillerato General.....	51
d) Escuelas Preparatorias Particulares Incorporadas a la Secretaría de Educación Pública (EPPIS).....	61
Capítulo II. Elementos externos en la teoría que rodean mi práctica docente...	65
II.1. La enseñanza de la historia con sustentos pedagógicos en el nivel medio superior mexicano.....	66
II.2. El enfoque por competencias en el bachillerato.....	78
II.3. Los profesores frente a la Reforma Integral de la Educación Media Superior, expectativa vs realidad.....	88
a) Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) ¿opción real de capacitación?.....	99
Capítulo III. La <i>puesta en palabras</i> de mi clase de historia con análisis clínico...	102
III.1. Contexto escolar: Preparatoria Novel de Morelia.....	104

III.1.1 Propuesta académica.....	105
a) Mapa curricular propio.....	106
b) Programas institucionales.....	107
c) Actividades recreativas.....	107
d) Población estudiantil.....	107
e) Población docente.....	108
III.1.2 Las particularidades.....	109
a) Mi grupo de tercero.....	109
b) ¿Por qué elegir estudiar en preparatoria Novel?.....	111
c) La asignatura de historia y el profesor anterior.....	112
d) Yo docente.....	117
III.2. Mi abordaje clínico.....	118
a) Programa de Historia de México II. Análisis crítico y aplicación de las competencias disciplinares extendidas.....	119
b) Aplicación y retrato de ello, rol del docente (clase)...	119
III.3. El libro de texto de Historia de México II de la preparatoria Novel, obligatorio, pero no gratuito.....	122
a) Los autores.....	123
b) Reseña.....	126
c) Contenido.....	127
d) Texto frente al programa.....	139
Conclusiones.....	144
Fuentes de consulta.....	153
Anexos	165

Resumen

Hay un listado de siglas y abreviaturas trascendentes para entender el interior del trabajo; se continúa con la introducción donde se plantea la parte teórico-metodológico y contextual del texto, con algunas reseñas de referencias bibliográficas, utilizadas al interior.

El trabajo consta de tres capítulos: en el primero se hace un seguimiento de la política educativa sobre las principales modificaciones en educación a lo largo de cuatro sexenios en el marco de la modernización que culmina con las antecesoras transformaciones de la Educación Media Superior; en tres apartados se desarrolla lo anterior.

En el siguiente capítulo se habla de toda la estructura teórica que rodea el análisis de la práctica docente: los sustentos pedagógicos; la Reforma Integral y la postura de los profesores, incluyendo el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior.

En el último capítulo se anexa el contexto escolar de la preparatoria Novel, la propuesta académica; las particularidades del grupo sujeto de estudio y se cierra con un análisis profundo del libro de texto utilizado como obligatorio

Se afianza el trabajo con conclusiones, fuentes de consulta y anexos.

Abstract

There is a list of transcendent initials and abbreviations to understand the interior of the work; it continues with the introduction where the theoretical-methodological and contextual part of the text is proposed, with some criticisms of bibliographic references used inside.

The constant work of three chapters: in the first one a follow-up of the educational policy on the main modifications in education throughout four six-year periods in the framework of modernization that culminates with the predecessor transformations of Higher Middle Education; In three sections the above is developed.

In the following chapter, the entire theoretical structure surrounding the analysis of teaching practice is discussed: pedagogical support; the Comprehensive Reform and the position of teachers, including the Teacher Training Program for Higher Secondary Education.

In the last chapter, the school context of Novel High School, the academic proposal, is attached; the particularities of the group under study and closes with an in-depth analysis of the textbook used as compulsory

The work is consolidated with conclusions, sources of consultation and annexes.

Palabras clave: Política, Educación Media Superior, Reforma, Historia, texto

AGRADECIMIENTOS

A quienes forman el cuerpo académico del Instituto de Investigaciones Históricas de mi aula mater, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, especialmente al Núcleo Académico Básico de la Maestría en Enseñanza de la Historia por su apoyo, enseñanzas y orientación.

A mi insustituible sostén desde el principio y hasta el fin de este trabajo el Dr. Lucio Rangel, mi asesor, por su disposición y compromiso; para él mi gratitud, afecto y admiración.

A la Dra. Claudia González Gómez, el Dr. Miguel Ángel Gutiérrez López, la Dra. Blanca Estela Gutiérrez Grageda (Universidad de Querétaro) y el Dr. José Napoleón Guzmán Ávila por sus aportaciones que hicieron más rico mi trabajo, por sus constantes comentarios, lecturas, correcciones y propuestas.

A mi rayito de sol que me ilumina día tras día y que me impulsa a ser mejor; a mi constante compañero de vida y a toda mi familia que me hace buscar superarme.

SIGLAS Y ABREVIATURAS

CCH: Colegio de Ciencias y Humanidades

CEB: Centros de Estudios Bachillerato

CECyTE'S: Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos

CENEVAL: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior

CETI: Centro de Enseñanza Técnica Industrial

CIDE: Centro de Investigación y Docencia Económicas

CINVESTAV: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional

COLBACH: Colegios de Bachilleres

COMIPEMS: Comisión Metropolitana de Ingreso para la Educación Media Superior

CONACYT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

CONALEP: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica

CONOCER: Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales

COPEEMS: Consejo para la Evaluación de la Educación de Tipo Medio Superior

COSDAC: Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico

DGB: Dirección General de Bachillerato

DGCFT: Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo

DGECyTM: Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar

DGEST: Dirección General de Educación Secundaria Técnica

DGETA: Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria

DGETI: Dirección General de Educación Tecnológica Industrial

DOF: Diario Oficial de la Federación

EMS: Educación Media Superior

EMSAD: Educación Media Superior a Distancia

ENLACE: Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares

EPPIS: Escuelas Preparatorias Particulares Incorporadas a la Secretaría de Educación Pública

INEE: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

ITESM: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

MCC: Marco Curricular Común

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

PIFI: Programa Integral de Fortalecimiento Institucional

PISA: Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos

PROFORDEMS: Programa de Formación Docente de Educación Media Superior

PROMEP: Programa de Mejoramiento del Personal Académico

RIEMS: Reforma Integral de la Educación Media Superior

SEM: Sistema Educativo Mexicano

SEMS: Subsecretaría de Educación Media Superior

SEN: Sistema Educativo Nacional

SEP: Secretaría de Educación Pública

SNB: Sistema Nacional de Bachillerato

SNTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

TIC'S: Tecnologías de la información y la comunicación

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study, traducido como Tendencias en el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias

UANL: Universidad Autónoma de Nuevo León

UDG: Universidad de Guadalajara

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

UVM: Universidad Virtual de Morelia

INTRODUCCIÓN

Presentación del tema, delimitación temporal y espacial

Con el ingreso de México al mercado mundial, la apertura de su economía y la posible creación de un mercado común, las demandas de la nación al sistema educativo, crecen en extensión y dificultad. Estos requisitos son de nuevo tipo, más complejos, con distintos desafíos y de mayor alcance. Desde Miguel de la Madrid y su *Plan Nacional de Desarrollo*, se traza como proyecto educativo, la modernización dentro de la ideología neoliberal.

La presente investigación se propuso estudiar cómo es la aplicación del enfoque por competencias en la asignatura de Historia de México II para saber si se cumplen los objetivos en la enseñanza de la historia en la preparatoria Novel cuando se les enseña por competencias, si se logran desarrollar y a qué se debe o a que deberían responder. Además de visualizar el papel que le están dejando a tan importante preparación, es decir que función social le están marcando en este enfoque a la historia y si es lo que se está transmitiendo.

Se encauzó en el papel del docente, pues es el encargado de la aplicación, funcionalidad y seguimiento de las premisas del enfoque, ello pretendiendo tener resueltas todas las variables posibles que puedan surgir por parte de las demás instancias inmiscuidas dentro del proceso enseñanza-aprendizaje: directores, otros profesores, los estudiantes, la institución misma.

En congruencia con lo anterior, se seleccionó la preparatoria Novel, particular, incorporada a la Secretaría de Educación Pública (SEP) que ofrece el bachillerato general escolarizado, nace en 2006 junto a los cambios y estructuras educativas, lo que hace suponer que su línea a seguir es el enfoque mencionado, sin “contaminantes” de modelos anteriores, lo que la hace idónea.

El periodo marcado rodea a los últimos dos sexenios porque son en los que se ha retomado la reorganización del nivel Medio Superior en México con la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) en 2005, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008, el Consejo para la Evaluación de la Educación de Tipo Medio Superior en 2010 y algunas acciones para el nivel, del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Planteamiento del problema/justificación de la investigación

Se desprendieron una gran cantidad de causales que fueron las detonantes de este fenómeno, pero considerando algunos elementos que se puede decir están resueltos (ceder sin conceder) como el hecho de que es una institución particular con programas de becas, el aspecto socioeconómico; los alumnos que ingresan son seleccionados mediante por lo menos dos tipos de exámenes, uno psicométrico y el de conocimientos, el nivel con que llegan -de nuevo cediendo sin conceder- es el recomendable. En cuanto a la sección preparatoria, es de reciente creación y nace trabajando con el enfoque de competencias (aún en ese afán de privilegiar lectura y matemáticas sobre las demás áreas) cuenta con los recursos materiales necesarios lo que también plantea un medio óptimo para trabajar en este nuevo modelo. Pero queda un elemento en el aire: los docentes, para el caso, del área de Ciencias Sociales. Subsiste su preparación y elementos base que se desprenden del también proceso de selección para su ingreso, es el aula en la que se está generando el problema.

Haciendo un recorrido, durante los tres años que consta la preparatoria, se llevan, Introducción a las Ciencias Sociales, Historia de México I y II, Estructura Socioeconómica de México, Historia Universal Contemporánea y Filosofía, las dos últimas en el sexto semestre e independientemente de la especialidad que cursen. Todas aplicando el enfoque por competencias; matemáticamente, cada semestre llevan una materia de historia, como si esto no fuera suficiente, son las 10 mismas competencias que se tienen que desarrollar, en las asignaturas mencionadas, es decir en los tres años ¿qué pasa entonces?

Es por ello que surgió la interrogante de ¿cómo se está llevando el proceso de enseñanza en la asignatura de Historia de México II en el enfoque por competencias en preparatoria Novel? Fijando que enseñanza es el acto que realiza el docente para apoyar o facilitar el aprendizaje del alumno, utilizando métodos, procedimientos, estrategias, técnicas y recursos específicos. Entre sus elementos centrales está la experiencia y el capital cultural del docente, apoyados en la idea básica de que lo importante es propiciar aprendizajes.

Partiendo del supuesto de que competencias plantea: *educación para la vida* y de que hay competencias disciplinares básicas en el campo de las Ciencias Sociales, dentro de las cuales se encuentra historia, entonces, ¿Cómo se están aplicando las competencias? ¿Es eficiente el enfoque por competencias en historia en el bachillerato? ¿Se adquiere el conocimiento o habilidades históricas buscadas? ¿Cómo queda la historia en este nuevo

enfoque? ¿Cuáles son sus objetivos? ¿Cómo es su enseñanza según la teoría? Y ¿según la práctica? ¿A qué responde?

Este tema es de interés porque, como parte de los profesores, se pretende buscar la manera de “resanar” una merma si la hay, por ello, primero se deben conocer con exactitud las situaciones que nos permitan comprobar si es que, como plantea el enfoque de competencias, se está aprendiendo historia para la vida.

Se ha buscado información sólo en el aspecto de verificar si hay una investigación igual, y que tanta indagación teórica hay al respecto y se encuentra una respuesta negativa, al menos no para un caso tan específico como éste, lo cual le da mayor fuerza e importancia a este estudio.

Los aportes que traerá a la profesión docente son el comprobar si se logran los objetivos del bachillerato con los jóvenes cuando se les está preparando en competencias. Se considera que se tiene un peso suficiente en base a algunos de los argumentos para que las ideas planteadas se conviertan en una serie de investigaciones al respecto. El tema es importante en gran medida, pues se debe detectar si hay efectividad del proceso de enseñanza de historia basado en el enfoque por competencias del bachillerato.

Esta investigación es un acercamiento únicamente a un fenómeno no estudiado, por ende, las áreas de oportunidades son muchas y puede ser susceptible de profundizarse. Contribuye al estudio de temas afines por el simple hecho de ser básica, abre muchas otras puertas para futuros estudios; incursiona además en nuevos campos del conocimiento.

Así mismo, puede marcar pautas importantes en cómo queda la enseñanza de la historia con estos nuevos bríos en el bachillerato en una escuela que no tiene que hacer cambios pues tiene resueltas otras variables. Se hizo un seguimiento, primero, teórico del tema desde la política educativa, los programas sexenales, el enfoque y el docente de Media Superior para después realizar un contraste con la práctica docente y confrontar teoría con práctica, lo que sería el principal aporte de esta investigación. Esto significa un balance objetivo y con rigor científico, sobre los aciertos o desaciertos del docente y para saber cuáles son los obstáculos a resanar y lograr tener una propuesta, es decir, se realizó un *análisis*

clínico. También es una contribución al campo de estudio enfocado al de la historia de la educación y el fenómeno o proceso al cual será en mayor medida, la enseñanza de la historia.

La investigación se sustenta en analizar el proceso de enseñanza en la asignatura de Historia de México II en el enfoque por competencias en preparatoria Novel, para comprobar si se cumplen los objetivos planteados; para ello se contrastó la teoría con la práctica en la enseñanza en el aula, se aplicaron los elementos teóricos de la enseñanza de la historia de México II por competencias y se evaluó la eficiencia del enfoque por competencias en Historia de México II en preparatoria Novel.

Estado de la cuestión

En la búsqueda de la justificación y problema se realizó el análisis de algunos materiales diversos, de ello se localizaron obras que en cierto sentido influyeron en la estructura de la presente investigación, pues como es de periodización reciente hay grandes mermas.

Por ejemplo el de Andrea Sánchez Quintanar, *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*¹. El texto se centra en resolver y entender para qué enseñar y aprender historia en México hoy y se reúne en lo que la autora llama dos niveles, en la parte teórica. La primera es la expresión de una idea de la historia, de sus fundamentos, de su sentido y función en la sociedad mexicana contemporánea, que implica una propuesta original en la forma de concebir la historia, basada en muchos conceptos de los historiadores que en el mundo han sido. En el mismo sentido la autora expone un concepto de educación original que formuló especialmente para todos los enseñantes de historia y que consideró puede ser útil también para los docentes de otras especialidades. Ambas propuestas teóricas tienen el propósito de constituir una aportación a los conceptos y al sentido de la enseñanza de la historia.

En la segunda parte del aspecto teórico también contiene una serie de propuestas pero, como la autora dice, con un carácter histórico definido con las que intenta orientar la solución

¹ SÁNCHEZ Quintanar, Andrea. *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México, Paidea/Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2002, 356 p

a algunos de los problemas que identificó en la enseñanza de la historia, lo que puede constituir una aportación digna de considerarse.

Hay posteriormente un diagnóstico inicial de la situación de la enseñanza de la historia, a partir de un análisis de las características generales de la educación nacional y de la enseñanza de la historia en particular en los diferentes niveles escolares. Se centró la investigación en la educación primaria por la posibilidad de contar con programas y libros de texto que fundamentaron la indagación, pero retoma algunos elementos de la educación media básica y media superior.

Otro apartado de interés para éste trabajo es el de la reflexión que realiza del sentido humano de la historia enfocado en los aspectos ontológicos y éticos sobre el ser humano, para precisar el estatuto teórico de la historia. Aquí realizó la revisión obras de filosofía de la historia.

Elemento trascendente es en el que despliega la identificación de algunos conceptos de carácter histórico y la presentación de los problemas que implica su enseñanza, lo que llamó “Categorías de análisis histórico para la enseñanza de la historia” en ello propone algunas orientaciones que permitan modificar y mejorar las formas y los contenidos de la historia que se enseña.

Una revisión panorámica de las características que la enseñanza de la historia ha presentado en el pasado, como condicionantes de su situación actual, que contiene el texto es de suma importancia para la investigación, aunque más que revisión bibliográfica es un análisis basado en los programas y libros de texto seleccionados. Igual de importante es la parte de las características de la política educativa que ha orientado las formas diversas de enseñar la historia. Finalmente, lo que yo llamo *estudio de caso* que realiza es interesante pues como ella misma dice le ayudó a comprobar las categorías planteadas anteriormente.

Otro caso es el del texto de Alberto Luis Gómez. *La enseñanza de la historia ayer y hoy*.² El objetivo fundamental del texto -en palabras del mismo autor- es contribuir a entender históricamente el sentido de la enseñanza de la Historia, con el fin de poder ayudar a los

² GÓMEZ, Alberto Luis. *La enseñanza de la historia ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*. Colección investigación y Enseñanza, Serie: Fundamentos, No. 12, España, Díada, 2000, 192 p

docentes de esta materia a preparar y poner en práctica diseños que favorezcan una formación crítica de los estudiantes a quienes se pretende ayudar a aprender. No se debe olvidar que enseñar historia, a decir de Alberto, es generar una cultura que permita a los ciudadanos comprender mejor su presente en interacción con el pasado de la sociedad a la que pertenecen. El concepto de cultura juega, por tanto, un papel de referente central en toda la obra.

El discurso se centra en reflexiones y planteamientos que se dirigen a enseñar Historia en el marco de las Ciencias Sociales, ofreciendo un modelo general válido para todos los niveles no universitarios: infantil, Primaria y Secundaria (tanto la obligatoria como el Bachillerato). Por ello no centra el texto de manera exclusiva en los muy diversos aspectos o implicaciones que se derivan de interrogantes procedentes de sólo uno de los elementos del modelo didáctico: los contenidos. En conexión con ese elemento más llamativo que son los contenidos, se halla la cuestión del para qué y el porqué de la enseñanza de la historia; lo que le lleva hacia dos temas de carácter crucial: la formación de ciudadanos cultos y el entendimiento de esta cultura en el sentido de que su posesión capacite para el ejercicio de la ciudadanía; algo imposible si mediante la correspondiente “ilustración racional de sus conciencias” no se logra que se entienda a diferentes niveles de profundidad cómo está organizado el mundo actual y la posición e interconexiones de su sociedad de referencia.

El autor plantea que la reflexión sobre la enseñanza de la Historia dentro de las Ciencias Sociales debe orientarse hacia la inculcación en los discentes de una conciencia ciudadana, es decir, de una educación política, teniendo presente que no es la mera opción partidista, por muy importante que pueda parecer.

A decir de Alberto, en lo que concierne, entre otras cosas, al trabajo y análisis de este texto para el presente trabajo, es que argumenta que para conseguir este aspecto solamente es posible si se definen con claridad las competencias curriculares que han de alcanzar los futuros docentes de Ciencias Sociales, para lo cual hay que conocer al menos como se entienden las mismas dentro de los modelos didácticos, donde se fundamenta la enseñanza de una manera muy distinta a la tradicional. Para ello es necesaria la adquisición por parte de los profesores de múltiples competencias, entre las que destacan la comprensión analítica tanto del modelo didáctico de la reforma como de lo que ésta significa en el devenir de las anteriores propuestas educativas; se necesita igualmente un entendimiento similar de la

posición que ocupa y cómo se justifica la presencia del área de Ciencias Sociales y de las distintas materias que forman parte de ella, entre la que se encuentra la historia.

Dentro de la parte negativa, que se le puede observar a la obra es que es un caso de España, lo cual puede no contener las características necesarias para el caso México ¿o sí? No obstante, de manera teórica y para el análisis fue trascendental la consulta, enfatizando el capítulo cinco que es en donde se genera una síntesis valorativa y propositiva a todo lo planteado anteriormente.

Luis Alfonso Chávez García, en su tesis de maestría en enseñanza de la historia, titulada *De la teoría a la práctica. La enseñanza de la historia en los centros de bachillerato tecnológico del Estado de México*³, nos proporciona un panorama de tres capítulos, donde en el primero hace un planteamiento sobre las propuestas de estado de la educación media superior específicamente la técnica, tomando los antecedentes hasta llegar a lo que llamó el presente, aunque sólo se queda en la década de 1900.

En el segundo, habla sobre el currículo y la enseñanza de la historia, partiendo de establecer que es el currículo, su utilidad como elemento en la enseñanza y el aprendizaje y, los proyectos de estado al respecto. Es de resaltar, para la presente investigación, el capítulo tercero, donde hace el estudio del programa de Historia de México en el Centro de Bachillerato Tecnológico, considerando el enfoque por competencias, orientado en la enseñanza de los conceptos de tiempo, espacio y fuentes históricas.

Las conclusiones fueron de utilidad porque generaron coincidencias previas entre las investigaciones y elementos en contraposición a demostrar, entendiendo claro, que los enfoques, contextos e incluso el sistema de bachillerato no es el mismo. Dentro del apartado de la bibliografía las fuentes utilizadas fueron de gran interés para consulta, sobre todo, el caso de algunas revistas como *Sincronía*, *Perfiles Educativos*, *Tiempo de Educar*, *Textual. Análisis del medio rural mexicano* y *Bordón*.

³CHÁVEZ García, Luis Alfonso. *De la teoría a la práctica. La enseñanza de la historia en los centros de bachillerato tecnológico del Estado de México*, Tesis para obtener el grado de maestro en Enseñanza de la Historia, Morelia, IIH-UMSNH, 2017

El breve texto de Juan Delval, Paz Lomelí. *La educación democrática para el siglo XXI*⁴, se conforma de cinco capítulos que recorren una serie de propuestas para el cambio profundo en la escuela, que a decir de los autores se requiere, pues la educación es vista como la solución a los problemas que aquejan la actualidad. Aunque se considere una introducción a un conjunto de caminos por recorrer para las permutas, los autores plantan dos principios muy importantes y que son los que van a desarrollar en su texto.

El primero es el del tipo de conocimiento que se debe obtener, hay que aprender a desarrollarse como ser social, relacionándose con los demás, aprendiendo a respetarlos, a cooperar y también a competir dentro de las reglas del juego. El otro principio es el de desarrollar la capacidad para comprender la realidad y desenvolverse en el entorno, tanto a la realidad física y natural como la social.

Para ello el texto plantea tres cambios básicos como fundamentales para lograr dichos objetivos: la organización social, la manera de aprender del alumno y las relaciones de la escuela con la comunidad.

En la estructura del capitulado se visualiza el desarrollo de lo anterior, el primero titulado la necesidad de cambios educativos es la parte teórica y al mismo tiempo la justificación y planteamiento del porqué son necesarios. En la organización social de la escuela se concentra en el actuar más activo del estudiante, donde se plantea un contexto de la escuela actual, conflictos, normas y más elementos.

El tercer capítulo es sobre los contenidos escolares, cuáles han sido sus cambios, integración de actividades, desarrollo de capacidades lógicas y -lo que fue de referencia para el presente proyecto- el conocimiento de la realidad social, la historia, objetivos del conocimiento social, entre otras más, para resolver la manera en que aprenden los estudiantes, proponiendo que sea tratado como investigador.

Pasa al apartado donde se plantean las relaciones de la escuela con su comunidad, empezando por proponer la escuela como centro de cultura abierto a todos, el papel de los padres, los principales problemas sociales y las soluciones que la escuela aporta y su disposición para ello. Termina el texto en un quinto capítulo con las propuestas de los

⁴ DELVAL Juan y Paz Lomelí. *La educación democrática para el siglo XXI*, México, Siglo XXI, 2013, 164 p.

cambios y plantean también sus principales obstáculos, enfocando al aspecto general político, a los profesores y finaliza comentando que hay todavía mucho por hacer para lograr los objetivos y tener una verdadera transformación educativa sustancial.

Miguel Ángel Martínez Espinosa es el coordinador del texto *La Educación Media Superior en México. Balance y perspectivas*⁵, en donde reúne tres artículos de especialistas en la temática: Juan Zorrilla Alcalá, Felipe Martínez Rizo y en coautoría a Teresa Bracho y Francisco Miranda, antecidos de una presentación del coordinador. El primero y más amplio es el de Zorrilla, *La Secretaría de Educación Pública y la conformación histórica de un Sistema Nacional de Educación Media Superior*, pues hace un seguimiento desde la educación en el virreinato: con conquista y evangelización, la conformación de una nueva civilización, la educación formal, los antecedentes remotos del sistema educativo nacional, la sociedad colonial hispanoamericana en la transición a la Independencia y la disolución del orden colonial y, la construcción de la República.

Dentro del seguimiento temporal histórico, toma ahora para su estudio las primeras décadas de vida independiente de 1821 a 1867, en ella retoma los antecedentes inmediatos con la Constitución de Cádiz; la vida independiente, la Constitución de 1824, el documento elaborado por Mora titulado como *Memoria* de 1825; los planes hasta 1832; muy puntualmente, las reformas de Gómez Farías y su relevancia. Las nuevas instituciones privadas y estatales; el régimen centralista de Santa Anna y el primer sistema nacional de educación, la *Memoria* de Manuel Baranda de 1844; las escuelas como la de Agricultura, las nacionales de artes y oficios y cierra el periodo con lo que el autor llama el balance de los primeros 46 años.

Pasa al *Liberalismo triunfante y el porfiriato* 1867 a 1910, en donde habla del desarrollo de la Escuela Nacional Preparatoria como el origen de la educación media superior moderna en México, la innovación radical que representó, el logro obtenido en 1884 desde el punto de vista del gobierno federal, los ajustes en el plan de estudios; el creciente papel del gobierno federal en el desarrollo de un modelo nacional así como el recuento general de los sucesivos gobiernos de Porfirio Díaz.

⁵ MARTÍNEZ Espinosa, Miguel Ángel (coordinador). *La Educación Media Superior en México. Balances y perspectiva*, FCE, SEP, Subsecretaría de Educación Media Superior, México, 2012.

Realiza un breve interludio sobre la Revolución, 1910 a 1917, seguido del radicalismo posrevolucionario en 1918 hasta 1940, comenzando con la llegada de Vasconcelos y la Secretaría de Educación Pública, la autonomía universitaria, la reforma de 1934 y la educación técnica, con el establecimiento formal del sistema vertical de educación técnica de 1940 y su respectivo cierre, ahora con el radicalismo estatal posrevolucionario en materia educativa.

El último apartado del artículo, fue de mayor trascendencia para la presente investigación pues trata de la educación contemporánea de 1941 al 2012; comienza con la transición a una educación para la unidad nacional con Ávila Camacho, la reforma del artículo tercero y la educación para el desarrollo integral de la persona, la institucionalización hasta 1958; la creación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y el bachillerato en los años cincuenta; Torres Bodet, la enseñanza media y la formación técnica a partir de 1959, la UNAM y el bachillerato entre 1960 y 1982, la diversificación institucional y la masificación después de 1970; la ANUIES y la Secretaría de Educación Pública (SEP) en convergencia para el crecimiento y la diversificación, la expansión de la educación media superior hasta 1982, la calidad de la educación de 1994, la internacionalización de los referentes para las políticas educativas, el Programa Nacional de Educación 2001- 2006, la propuesta actual, refiriéndose a 2006-2012, finalmente escribe sobre las grandes expectativas ante una rica experiencia histórica de la conformación del sistema educativo.

Susana Navarrete en su trabajo, *La enseñanza de la historia en la educación media superior en México: Cobach, Conalep y Cecytes, 1973-2008*⁶ nos hace un recorrido amplio en cuatro partes, la primera, la segunda y tercera de tres capítulos cada una, la cuarta contiene cuatro, además, un epílogo, conclusiones y la bibliografía. Las cuatro partes tratan de la trayectoria histórica de la educación media superior en México, el colegio de bachilleres: la persistencia e invariabilidad de la historia; el Colegio Nacional de Educación profesional Técnica: de la contextualización de fenómenos sociales, políticos y económicos y El Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos: un vaivén entre la historia tradicional y la corriente

⁶ NAVARRETE Guerrero, Susana Karina. *La enseñanza de la historia en la educación media superior en México: Cobach, Conalep y Cecytes, 1973-2008*, Tesis para obtener el grado de Doctor en Historia, Morelia, IIH-UMSNH, 2017.

ciencia, tecnología y Sociedad; es decir, una parte de introducción a la educación media superior y un apartado por cada subsistema.

En la parte primera, lo más trascendente para este estudio fue donde habla del siglo XX y de las modificaciones, reformas y ajustes del siglo XXI, con el panorama actual de la educación media superior. En la segunda, coincidiremos en los componentes del bachillerato general, aunque con las especificidades del subsistema sujeto de estudio en el proyecto presentado, en similar situación será en la parte tercera, donde plantea el estudio del Conalep. En la última será interesante la revisión del seguimiento de la enseñanza de la historia en los Cecyte's, que aunque ya se mencionó son de un subsistema diferente, tienen elementos comunes. Un factor de resaltar es la parte de la bibliografía, pues fue de importancia para el rastreo de la información respectiva al caso que atañe en este trabajo.

Propuesta metodológica

Se analizó si el profesor del Bachillerato General de la Preparatoria Novel de Morelia -para este caso yo- cumplió con el objetivo de enseñar historia en el enfoque por competencias porque es un caso representativo de cambio y de un entorno muy actual.

La investigación que se llevó a cabo es básica porque se pretende, como dice Sánchez “la generación de conocimientos de frontera, contribuyendo así al crecimiento y desarrollo de la ciencia universal”⁷. Es decir, en el nivel Medio Superior hay muchas variables en cada uno de los bachilleratos, pues están desde los generales, hasta los técnicos y en cada área o región puede variar más, no obstante a todos los une una práctica común, la de enseñar con el enfoque por competencias, es por ello que a partir de la “frontera” o bien la delimitación de un tipo de bachillerato se pueda establecer hechos comunes en el resto de los existentes en la región de Michoacán y más específicamente en Morelia.

Considerando que la característica fundamental de este tipo de investigación está en el objetivo que se desea alcanzar: obtener conocimiento por el conocimiento mismo. Se hizo el análisis de la ocurrencia del fenómeno o de una regularidad.

⁷ SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo. *Enseñar a investigar*, p. 19

Es pues, pura, porque la realizó el investigador (yo) que tiene intenciones y motivaciones, que actúa conforme a reglas, normas y valores propios de su práctica científica, se apoya en conocimientos previos y en diversos instrumentos y técnicas cuyo objetivo central es la generación de conocimiento y la aplicación no constituye el interés dominante.

La necesidad inmediata de esta investigación no fue el del diseño de aplicaciones o acciones concretas, es más importante en esta etapa obtener un conocimiento a fondo de la situación del profesor frente al grupo de bachillerato.

El enfoque en el cual se encuadra ésta investigación es el cualitativo, definido por Hernández, Fernández y Baptista como una averiguación que “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de averiguación en el proceso de interpretación”.⁸ Se analizaron las condiciones en que se realizan las acciones, las intenciones y motivaciones de los sujetos de estudio (docentes de historia) el contexto donde desarrollan sus actividades, así como comprender el significado que éstas tienen para los propios sujetos.

Es un trabajo cualitativo porque no se utilizan conceptos métricos, métodos cuantitativos, ni instrumentos de medición. No intenta obtener datos para un manejo estadístico sino que se fundamenta en comprender las acciones y las representaciones de un peculiar sector, es decir el docente de historia, en un contexto determinado que es la preparatoria particular Novel.

Se hizo un seguimiento no lineal, se planteó un problema con preguntas de investigación, se comenzó examinando el mundo social y en este proceso se pretendió desarrollar un estudio coherente con lo que se observa que ocurre; se utilizó un proceso inductivo.

Se generaron hipótesis durante el proceso y el enfoque se basó en métodos de recolección de datos no estandarizados. Ésta recolección consistió en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes.⁹

⁸ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, *Metodología de la Investigación*, p.

⁹ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, *Metodología de la Investigación*, p.

Patton define como datos cualitativos a las “descripciones detalladas en situaciones de eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones”.¹⁰ Para el caso se desarrolló una descripción detallada de interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones. Las técnicas de recolección son la observación no estructurada, entrevistas abiertas, evaluación de experiencias personales, propias del enfoque.

Se buscó “reconstruir” la realidad, de manera holística y para evaluar el desarrollo natural de los sucesos; se fundamentó el trabajo en una perspectiva interpretativa, puesto que, como Hernández destaca “la “realidad” se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto a sus propias realidades.”¹¹ Como investigador me introduje en las experiencias individuales de los participantes y se construye el conocimiento. Fue una investigación naturalista porque se estudió a los profesores en sus contextos o ambientes del bachillerato; interpretativo, pues se encontró sentido al fenómeno de acuerdo al significado que se le otorgó.

Cuando hablamos de investigación básica en el área social, nos remite a las investigaciones “comprometidas” como las llama Sánchez y en específico en pro de la promoción comunitaria, caso en el cual se encuentra el presente trabajo. Es decir, se busca el desarrollo de la comunidad de profesores de Media Superior.

La investigación de campo fue el medio más importante para conseguir información para el presente trabajo, a través de la observación se registraron hechos únicos e irrepetibles, recordando que en ciencias sociales es imposible volver a reproducir fielmente las condiciones de algún suceso estudiado. Se debe obtener de primera mano la información, teniendo claro el objetivo, los instrumentos y las técnicas. Se hizo una observación participante -ya que el investigador está inmerso como docente - y recabó sus impresiones.

Donde se llevó a cabo la investigación fue ““In situ””, como lo llama Ortiz, donde el fenómeno tiene lugar: en el aula con estudiantes de tercer semestre de la preparatoria Novel.

¹⁰ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, *Metodología de la Investigación*, p.

¹¹ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, *Metodología de la Investigación*, p.

El alcance que se pretendió con este trabajo es el de ser explicativo, se intentó establecer las causas del fenómeno que se estudió.¹²

La observación es una herramienta por antonomasia de los estudios cualitativos, por ende, como ya se había mencionado, se realizó ésta considerando los elementos que propone Hernández para crear la guía de observación rescatando el ambiente físico (entorno), ambiente social y humano (generado en el ambiente físico), actividades (acciones) individuales y colectivas, artefactos que utilizan, hechos relevantes y retratos humanos.¹³

Se hizo una “observación participativa” en el aula, como lo llama Munarriz pues el investigador se agregó al escenario de estudio o escenarios de estudio y se recogieron los datos de manera natural y no intrusiva, partiendo de que participar no significa exclusivamente estar en el escenario, observar y relacionarse con los participantes, sino que el término se tomó como el compromiso del observador de formar parte “como uno más” de las actividades que va a observar, será el caso del profesor-observador”.¹⁴

La otra herramienta de recopilación de datos fue la entrevista, en éste sentido hay diversas maneras de llamar al tipo que se utilizó en esta investigación, entrevista no estructurada, según Munarriz no estructurada o abierta, Hernández y/o semidirigida o no directiva para Giroux.¹⁵

Se utilizó ésta porque se siguió la estructura planteada por Munarriz: búsqueda de información general; indagación de datos que nos ayuden a comprender las situaciones producidas durante la observación y la recopilación de la información que pudiera crear contradicciones aparecidas en los datos. Giroux, establece que se debe comenzar por un sondeo particular y posteriormente elegir a los participantes a entrevistar que cumplan con las características buscadas en el caso de docentes tener por lo menos cuatro años de trabajar en la materia de Historia.

Las entrevistas realizadas a profesores, estudiantes y al director se hicieron sin preguntas concretas, pues la finalidad del investigador fue recoger datos generales, con las

¹² ORTIZ GARCÍA, Juan Manuel. “Guía descriptiva para la elaboración de protocolos de investigación” p. 536

¹³ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, *Metodología de la Investigación*, p.

¹⁴ MUNARRIZ Begoña. “Técnicas y métodos en investigación cualitativa”, p.

¹⁵ GIROUX, Sylvain. *Metodología de las ciencias humanas*, p.

personas que puedan tener información sobre el problema, en este caso serán los docentes del área de ciencias sociales y a los estudiantes del grupo sujeto de estudio, así como a la dirección de la escuela, aunque en menor medida. No se establecieron el orden y la formulación de las preguntas y la dirección de la entrevista estuvo completamente a cargo del entrevistado según Giroux. Lo que si es de mención es que fue en dos momentos, al inicio de la práctica y al finalizar la misma.

Una entrevista *semidirigida* contiene todos los aspectos del tema que se abordaron en el curso de las reuniones con los entrevistados (docentes, alumnos) y especifica el tipo de información que se desea obtener, a decir de Giroux. Al hablar de los tipos de preguntas a utilizar, Mertens clasifica las preguntas en seis tipos: de opinión, de expresión de sentimientos; de conocimientos, sensitivas (relativas a los sentidos); de antecedentes y de simulación, comenta Hernández Sampieri. Es en este eje en el cual giraran las entrevistas utilizadas en la presente investigación.

Los resultados de entrevistas se presentaron en dos vertientes, primero a manera de diagnóstico para entender la situación general de la enseñanza de la historia (la de los profesores), la visión de los estudiantes en la misma línea y la segunda o la del final, se presentará como un balance de cambios, si es que se dieron según las versiones de los mismos actores.

Capítulo I. Política educativa en México con nueva orientación, en cuatro sexenios, los profesores de Media Superior, antecedente (1982- 2006)

I.1. Política educativa y programas nacionales en torno a la Educación Media Superior

A finales de los años setenta, el gobierno federal, en la llamada “segunda generación de reformas”, emprendió una reorganización que denominó desconcentración administrativa. En 1983, las delegaciones estatales se transformaron en Unidades de Servicios Educativos por Descentralizar y en 1984 en Servicios Coordinados de Educación Pública en los Estados, la finalidad era preparar el terreno para que los estados se hicieran cargo de la educación básica y normal.¹⁶

Con ello, se buscó una reconstrucción del sistema educativo cuyas orientaciones y resultados esperados debatieron entre dos proyectos del país, el neoliberal y el democrático equitativo, ambos coincidieron en elementos como el progreso, igualdad y democracia, pero distaron en la comprensión de la base de la sociedad y la función del Estado en la economía, el desarrollo y la conducción social.

Respecto a la educación, difirieron en las orientaciones filosóficas y políticas pues los planteamientos fueron distintos, empero algunas de las coincidencias fueron que el Sistema Educativo Mexicano (SEM) requiere mayor cobertura, mejor calidad, ser descentralizado, de mayores recursos y en los desafíos profesionales que está generando la apertura económica. De ahí la razón del enfoque educativo.

Estoy de acuerdo con los especialistas cuando se dice que la educación en México en la actualidad está marcada por grandes desigualdades, por inequidades que es necesario subsanar si en realidad se desea prosperidad para todos los mexicanos. Con el ingreso de México al mercado mundial, la apertura de su economía y la posible creación de un mercado común de Norteamérica, las demandas de la nación al sistema educativo, que ya están inmersas, crecerán en extensión y dificultad. Esos requerimientos son de nuevo tipo, más complejos, con nuevos desafíos y por supuesto de mayor alcance.¹⁷

Es cierto también, que sin poblaciones con altos niveles de educación, México no podrá competir en la nueva era de la “economía del conocimiento”¹⁸, donde la tecnología se cotiza mucho más en los mercados mundiales que las materias primas o las manufacturas con

¹⁶ ZORRILLA, ALCALÁ, Juan Fidel. *El bachillerato mexicano: un sistema* p.156.

¹⁷ ORNELAS, Carlos. *El Sistema Educativo Mexicano*, p. 17-21.

¹⁸ Como la llama Andrés Oppenheimer en *¡Basta de Historias!* p. 11

poco valor agregado. El mundo ha cambiado, en 1960 las materias primas constituían un alto porcentaje del Producto Bruto Mundial, en 2000 sólo es muy representativo.

Pero, ¿cómo llegamos aquí?

Al propósito educativo que atraviesa cuatro periodos correspondientes a las presidencias de De la Madrid, Salinas, Zedillo y Fox se le llamó proyecto educativo de la modernización, ¿por qué?

Con Miguel de la Madrid (1982-1988) tras la crisis económica de 1982, las innovaciones educativas emprendidas fueron sobre todo en el ámbito de la educación superior, mientras que en la Educación Media Superior (EMS), sólo se aplicó, al igual que en primaria y secundaria, un programa de carrera docente o carrera magisterial. A finales de los ochenta y principios de los noventa las nuevas orientaciones en la conducción de la educación siguiente a las hasta ahora, obligatorias, fijaron su atención fundamentalmente en la educación superior.¹⁹

En 1983, México vivió la euforia de la globalización, aunque sabemos que es un proceso generado siglos atrás, y que tiene como característica general que los estados nacionales soberanos quedan entremezclados con actores transnacionales y con sus respectivas formas de ejercicio de poder, orientaciones, identidades y otros. La globalización es pues, una serie de procesos que conducen a una sociedad mundial sin Estado mundial y sin gobierno mundial, en la que no existe ningún poder hegemónico visible ni ningún régimen internacional, pero sí un capitalismo desorganizado.²⁰

Esa ideología neoliberal aparece en las políticas públicas mexicanas en 1983, cuando surge el *Plan Nacional de Desarrollo* de Miguel de la Madrid. Éste, marcó el fin del segundo Estado Nacional surgido de la Revolución Mexicana y da paso a un Estado de corte neoliberal.²¹

¹⁹ ZORRILLA, ALCALÁ, Juan Fidel. *El bachillerato mexicano: un sistema* p.164.

²⁰ YURÉN CAMARENA María Teresa. *La filosofía de la educación* p. 250.

²¹ No se pretende analizar los elementos teóricos de los conceptos dados porque no es la finalidad del texto, sin embargo es trascendente ir planteando los contenidos discursivos oficiales que buscaban la inmersión de México a la dinámica del resto de mundo; yo misma aún dudo que si quiera se tenía idea real de lo que contenían estos términos, que se irán matizando –para bien o para mal- en los postulados gubernamentales posteriores.

A decir del *Plan* “se trataba de una estrategia de cambio estructural que llevaba consigo un proceso de reorientación en los patrones de conducta y se orientaba a hacer más eficaz y justo el desarrollo”,²² esto permite ver que la justicia se vio como un similar de la eficacia y ésta como una condición sin la cual no habría el desarrollo hacia afuera, de acuerdo con la tendencia neoliberal que privó, cosa que dudo que aún con la Reforma educativa actual se esté logrando.

Para alcanzar la eficacia deseada de la que habla el *Plan* se requirió integrar y coordinar las distintas instancias del sistema y articular las acciones, tanto en los niveles, como entre las modalidades; es decir, unificar el sistema en su conjunto o diversos subsistemas, por ello se insistió en racionalizar el uso de los recursos disponibles, descentralizar los servicios de educación básica, desconcentrar la educación superior y promover la planeación estratégica.²³

El *Plan*, en relación a los fines, dudó entre que fueran tradicionales o los que requerían los nuevos tiempos. Entendiendo como tradicionales a la formación integral del individuo con apego y principios nacionales y a lo de los nuevos tiempos, a formar el hombre que se pueda incorporar a la globalización; considerando que la idea de educación es la de un proceso de formación y no de información, del desarrollo de las capacidades del individuo, pero inmerso en el contexto social, atravesado por la competitividad; habría que revisarse que tanto grado de ello se cumplió en realidad en su momento sobre todo en el caso de la asignatura de historia, pero lo importante aquí es ¿posteriormente se transforma esto en las competencias?

Se aludió a que en educación superior se contará con profesores de tiempo completo, con estudios de posgrado, que hagan investigación vinculada a las carencias de su ámbito socioeconómico y contribuyan al sistema productivo nacional. Otros signos de calidad fueron la claridad de los objetivos, los modelos educativos adecuados a las necesidades de los demandantes, la correspondencia óptima entre planes y programas de estudio de la escuela normal y los de la educación preescolar, primaria y secundaria.²⁴ Por un lado, es evidente

²² Citado en YURÉN CAMARENA María Teresa, *La filosofía de la educación* p. 256.

²³ YURÉN CAMARENA María Teresa, *La filosofía de la educación* p. 256.

²⁴ Se quiere pensar que el nivel Medio Superior estaba “integrada” al hablar de la educación superior. YURÉN CAMARENA María Teresa, *La filosofía de la educación* p.257

que no se cumplió con dichos objetivos pues se continúa con enormes rezagos educativos, pero por el otro, el voltear la vista a la educación superior fue trascendente pues los profesores de bachillerato son los formados en escuelas superiores y no con una formación específica para la docencia, así que es importante el papel que juega –o debería jugar– la educación superior.

Carlos Salinas de Gortari, (1988-1994) por su parte, con su política exterior fue consecuente a un programa económico de corte neoliberal vigorizado –llamado así en su momento–, que ordenó atraer la inversión extranjera por todos los medios, disminuir drásticamente las empresas paraestatales y dismantelar la protección comercial. Se dio paso a la esperanza de superar los problemas nacionales mediante relaciones económicas estrechas con el exterior, en particular, Estados Unidos, por eso este gobierno tomó la iniciativa de formar un gran bloque económico de América del Norte, con Canadá, Estados Unidos y México²⁵ Uno de los elementos a revisar según el tratado, fue el de mejorar el sistema educativo.

Las condiciones para el cambio maduraron con Salinas en determinado grado, pues continuó con la iniciativa de descentralizar la educación y la aseguró en mayo de 1992, luego de que la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y los gobernadores de los estados firmaron el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal*. Esto permitió delegar la dirección de los establecimientos educativos a los estados, que heredaron la relación jurídica con trabajadores, pero el poder federal se mantuvo a cargo de asegurar el carácter nacional de la instrucción básica y normal. Ello se consolidó con retoques al artículo 3º de la Constitución y una nueva *Ley General de Educación* que confió a la SEP, obligada a conciliar la unidad con la diversidad, la tarea de subsanar deficiencias en los estados menos desarrollados con programas compensatorios que preveían aportarles fondos adicionales.²⁶ Elemento que se retomará más adelante con mayor amplitud al analizar la *Ley*.

En dicho *Acuerdo*, las partes firmantes se comprometieron a reorganizar el sistema escolar, a través de la transferencia del control de los servicios federales de educación básica

²⁵ BIZBERG, Ilán y Lorenzo MEYER (coordinadores). *Una historia Contemporánea*, p. 275.

²⁶ BIZBERG, Ilán y Lorenzo MEYER (coordinadores). *Una historia Contemporánea* p. 277.

al ámbito estatal y a reformular los contenidos y materiales de ésta con una revisión y elaboración de todos los planes y programas de estudio que no habían sido modificados por más de veinte años, ello se solidificó en preescolar y primaria en el ciclo escolar 1994-1995. A partir de este momento la federación norma y evalúa el sistema pero, los estados, los particulares y los municipios lo administran y controlan.²⁷

El pero fue, que si bien algunos estados podrían superar los rezagos en el uso apropiado de los recursos concedidos y pareció haber indicios de que se fue mejorando la enseñanza, persistieron los inconvenientes: no siempre correspondieron las responsabilidades a los dineros asignados; tampoco se logró realmente la integración del sistema educativo federal con los estatales; y de que estos últimos se apegaran a las normas nacionales.

Por ello en 1993, se dio fin a la no defensa jurídica en que se encontraban los particulares ante una decisión de negar o revocar la autorización para impartir primaria, secundaria y normal; también se suprimió la “discrecionalidad” del Estado para retirar en cualquier momento el reconocimiento de la validez oficial de estudios. Finalmente, se agregó a la Ley mencionada, la facultad del Estado para promover y atender todos los tipos y modalidades educativos, incluida la superior.²⁸

En este sexenio, la “modernización” se oficializó como criterio teórico del proyecto educativo cuando se le dio el nombre de *Programa para la modernización educativa 1989-1994*. En él se manifestó que,

la modernización educativa implica definir prioridades, revisar, racionalizar los costos educativos y, a la vez, ordenar y simplificar los mecanismos para su administración. Innovar los procedimientos, articular los ciclos y las opciones; imaginar nuevas alternativas de organización y financiamiento; actuar con decisión política y con el concurso permanente y solidario de las comunidades. Avanzar en la modernización educativa a la altura del mundo contemporáneo, mundo de competencia y cambio en el trabajo productivo, implica

²⁷ ZORRILLA, ALCALÁ, Juan Fidel. *El bachillerato mexicano: un sistema*, p.157.

²⁸ ZORRILLA, ALCALÁ, Juan Fidel. *El bachillerato mexicano: un sistema*, p.157.

un esfuerzo serio, disciplinado y capaz de adecuarse a la revolución del conocimiento y de la técnica.²⁹

A partir de este periodo y como parte del manejo de la administración de Salinas frente a la globalización, las dependencias encargadas de la política educativa del gobierno federal empezaron a empaparse de criterios y ópticas externas, en un aspecto que se había caracterizado como nacionalista y autorreferencial. Con esto la SEP comenzó a implementar instrumentos externos para analizar la situación de la educación superior primero, fue así que la Benemérita Universidad de Puebla, la de Guadalajara y otras más realizaron reformas e hicieron reorganizaciones importantes.³⁰

En otros aspectos académicos, se retomó del programa mencionado, la idea de elevar la “calidad” de la educación, pero se añadieron otros elementos que se convirtieron en políticas: la diversificación y la flexibilidad de los sistemas abiertos y la utilización idónea de los medios de comunicación. La participación social, adquirió un fuerte peso, aunque aún con contradicciones en la búsqueda de su legitimación. La eficacia se volvió forma y contenido, tiempo, fin y principio de acción y se consideró un valor prácticamente absoluto. Se sobreentiende que ello fue, en la educación en general- incluidas las privadas- no se trató de cambios cuantitativos si no de cambios cualitativos, estructurales que necesitaron innovación de las prácticas.

Estos términos, aun en la actualidad son muy ambiguos sobre todo el de *calidad* o *eficacia*, pero ya en este periodo antecedente al estudio, se empiezan a plasmar en los programas educativos; otro ejemplo es la participación social que abre la perspectiva a visualizar el proceso educativo como un todo que lo componen desde los padres de familia, miembros de la comunidad donde se ubique la estructura escolar y por supuesto directivos, docentes y administrativos. Lo interesante es analizar si esto aplica también a las particulares.

Un aspecto importante del periodo fue el establecimiento del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL)³¹ para las evaluaciones de los

²⁹ Citado en YURÉN CAMARENA María Teresa, *La filosofía de la educación* p. 259.

³⁰ ZORRILLA, ALCALÁ, Juan Fidel. *El bachillerato mexicano: un sistema*, p.158.

³¹ Creado en 1994 con el propósito de promover al sistema de educación mediante un mecanismo de evaluación de calidad superior. Ofrece servicios de evaluación a escuelas, universidades, autoridades educativas, organizaciones de profesionales del país y otras instancias particulares y gubernamentales.

conocimientos de los alumnos al ingreso y al egreso de los estudios superiores y medio superiores, en base a la experiencia de la SAT³² norteamericana. Posteriormente esta dinámica se extendió a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad de Guadalajara (UDG), la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y otras que hicieron acuerdos semejantes, en algunas de ellas se empezaron a aplicar exámenes de ingreso al nivel superior a través del CENEVAL. En lo particular, algunas universidades privadas como la Iberoamericana y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) promovieron intercambios con universidades extranjeras para que sus estudiantes pasaran desde un semestre hasta un año en el exterior.³³

Con Ernesto Zedillo Ponce (1994-2000), “el mal menor y la resignación a insuficiencias” fueron el tono de su periodo, sin logros considerables en materia económica, y menos en educativa, aún después de haber sido secretario de educación en el periodo anterior, ni cambios sociales “progresistas”, ni diplomacia con ventajas visibles, su efecto: entregar el poder a la oposición. Pero para el caso de las particulares si hubo cierta resonancia, pues se dio un crecimiento de escuelas de este tipo.

Es trascendente a este momento rescatar algunas recapitulaciones que sustentan la idea de que la aplicación de los elementos innovadores debieron iniciar por el área de los estudios superiores, pues serán los docentes del resto de los niveles, lo cual a pesar de que sí se intentó, no se logró como debería, de ahí que el resto de las reestructuraciones no han sido exitosa. Ejemplo de esto fue que en este periodo se realizaron evaluaciones a los programas educativos de educación superior para impulsar la implantación de una cultura de la evaluación, pero se “escondieron” los índices que permitieran determinar los avances en la calidad, por tanto su aplicación fue inservible.

Ello llevó a la SEP a partir de 1996, a ofrecer un nuevo programa para que las dependencias de educación superior logaran tener un personal académico debidamente calificado acorde con criterios establecidos para cada nivel de licenciatura, maestría y doctorado, el llamado Programa de Mejoramiento del Personal Académico (PROMEP).³⁴

³² Scholastic Aptitude Test, prueba escolar de aptitud en español.

³³ ZORRILLA, ALCALÁ, Juan Fidel. *El bachillerato mexicano: un sistema*, p.158.

³⁴ ZORRILLA, ALCALÁ, Juan Fidel. *El bachillerato mexicano: un sistema*, p.165.

Ello se ratificó en 2001 con la creación del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI).

El *Programa de Desarrollo Educativo* de 1995 al 2000, se consideró la consolidación de modernización, con él, Zedillo contribuyó a fortalecer las líneas básicas de dicho proyecto y a sujetar el proceso educativo al desarrollo económico con una perspectiva neoliberal. En este sexenio, se mantienen líneas que habían sido iniciadas anteriormente: la participación como estrategia, el estímulo a la productividad como finalidad y el supuesto de que la equidad y el bienestar son similares de la modernización. Al menos así se manifestó en el papel.

El programa de Zedillo, puso el acento en la necesidad de disminuir la cantidad de información, al tiempo que se refuerzan valores y actitudes, centrándose en métodos y prácticas que faciliten a los educandos aprender por sí mismos, puesto que la educación es un proceso que se continua durante toda la vida, por tanto deben institucionalizarse mecanismos para favorecer la educación permanente a gran escala y para aprovechar las nuevas tecnologías de la información que disminuyen distancias e impulsan cambios en la interacción.³⁵

Prueba de lo anterior fue que en 1996 se estableció la Comisión Metropolitana de Ingreso para la Educación Media Superior (COMIPEMS) que coordinó un procedimiento universal para la selección de aspirantes a la EMS por parte de las instituciones, de acuerdo con los puntos obtenidos en una prueba de selección diseñada e instrumentada por el mismo CENEVAL.³⁶

Estos planes del programa de 1995 son los que van a dar pie a lo buscado en educación con el enfoque por competencias, aunque aquí todavía no se maneje como tal. Incluso esto mismo permite ver que sólo quedó en el discurso puesto que si no fuera así, no se habrían realizado todos los cambios en años posteriores. Se están planteando estos elementos para poder sustentar que el enfoque por competencias no es un proyecto educativo nuevo, hecho en las últimas administraciones sino que es algo que ya se viene desarrollando desde los 90's.

³⁵ Citado en YURÉN CAMARENA María Teresa, *La filosofía de la educación* p. 264.

³⁶ ZORRILLA, ALCALÁ, Juan Fidel. *El bachillerato mexicano: un sistema*, p.158.

Iniciando el periodo “panista” con altas expectativas, Vicente Fox (2000-2006) con derroches de ignorancia, mostró las limitaciones del Sistema Educativo Nacional (SEN), que brotaron en el debate público a pesar de la presión sostenida del SNTE para evitar evaluaciones de la calidad de los programas académicos, del rendimiento de los alumnos y sobre todo, de la capacidad profesional de maestros muy afectos a un activismo político. Los malos indicios detectados en las pocas pero valerosas investigaciones locales que pudieron llevarse a cabo se cotejaron con datos de encuestas como la de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE³⁷, organización a la que ingresó México con Salinas de Gortari) donde se confirmó que el mexicano es un sistema educativo deficiente, lo cual significa que si lo que se busca es que México sea un país de primer mundo, se deberá someter a estos estándares.³⁸

El *Programa Nacional de Educación* 2001-2006 de esta administración, continuó consolidando el proyecto de la modernización mediante un discurso que en algunos aspectos modificó ligeramente el sentido de los fines y principios. Al igual que los anteriores propuso un cambio cualitativo profundo de la educación mediante un sistema educativo, amplio, equitativo, flexible, dinámico, articulado y diversificado. Se propuso el desarrollo integral de la población y se insistió en la participación de la sociedad, aunque a diferencia de los planes antecesores, se introdujo que la educación tuviera una calidad reconocida nacional e internacionalmente.³⁹

Otro desafío que se apuntó es el que se refirió al cambio de las formas de generación, apropiación y utilización del conocimiento y a la conformación de un mercado internacional del conocimiento. Se reconoce que para acceder al mundo de la competencia globalizada, al empleo bien remunerado y al disfrute de los bienes culturales, se requieren más conocimientos, pero como tienen una vigencia cada vez más limitada, se hace necesaria una educación a lo largo de la vida, sistemas más flexibles, procesos más centrados en el

³⁷ Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, sus siglas OCDE, es una organización internacional intergubernamental que tiene sus raíces en 1948 y reúne a los países más industrializados de economía de mercado. En ella los representantes de los países miembros se reúnen para intercambiar información y armonizar políticas con el objeto de maximizar su crecimiento económico y coadyuvar a su desarrollo y al de los países miembros. Su sede se encuentra en París.

³⁸ BIZBERG, Ilán y Lorenzo MEYER, (coordinadores). *Una historia Contemporánea* pp. 285-286.

³⁹ Citado en YURÉN CAMARENA María Teresa, *La filosofía de la educación* p. 266.

aprendizaje y más pertinentes a las circunstancias concretas de quienes los requieren. Nótese aquí que se posesiona la educación por competencias, que plasmará todos los elementos descritos anteriormente en las reformas y el nuevo enfoque.

En la línea anterior se asume como política la validación y la certificación de competencias, entendidas como “capacidades demostradas, con independencia de la forma en que hayan sido adquiridas”.⁴⁰ Se habla de competencias lectoras, para enfrentar diversos tipos de textos, habilidades básicas para la interacción cultural, de la escritura como habilidad fundamental; de las del docente, de competencias profesionales, todo ello conjugado en el “constructivismo” que estaba en boga en el mundo y en México, aunque en menor medida, en las décadas anteriores (90’s), contribuyendo a resaltar la importancia de “aprender a aprender” y la idea de que ello requiere una forma de docencia distinta que favorezca la transformación del flujo creciente de información en conocimientos críticos y significativos con una utilidad concreta.

El factor clave de control fue –y será- la evaluación, se evalúa todo para otorgar los recursos: escuelas, programas educativos, la organización, la productividad académica, la vinculación con la sociedad, la investigación y demás. El financiamiento depende de la calificación obtenida; ello porque la globalización trajo también competitividad en el desempeño educativo.

Para el caso de las instituciones privadas no es la excepción, que si bien no se evalúan y buscan sacar buenos resultados para obtener beneficios económicos gubernamentales si lo hacen para la competitividad, ser las mejores escuelas frente a otras privadas, las públicas mismas y así posesionarse.

A mediados de la década de los noventa comenzaron a surgir las comparaciones internacionales, una competencia educativa entre naciones por medio de pruebas internacionales como ya se mencionó; la primera en aplicarse en México fue la TIMSS.⁴¹ A partir del año 2000, cada tres años, los miembros de la OCDE evalúan el ejercicio de sus

⁴⁰ YURÉN CAMARENA María Teresa, *La filosofía de la educación* p. 266.

⁴¹ Trends in International Mathematics and Science Study, traducido como Tendencias en el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias.

escolares a través del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA).⁴² Su influencia es tan grande que los países que la aplican toman de referencia los resultados para el diseño de sus políticas educativas y programas curriculares para elevar la calidad de la educación.⁴³

Si bien las políticas y procedimientos para evaluar el trabajo docente en la educación básica y secundaria han estado presentes desde antes de la competencia económica y educativa, a partir de los resultados de PISA y estudios concurrentes, se está propagando entre los sistemas educativos de diferentes partes del mundo. El diseño de políticas de evaluación docente descansa en la premisa generalizada que además de los estudiantes, el principal insumo para mejorar la calidad educativa son los profesores. Entonces se diseñan políticas de rendición de cuentas, para retroalimentar y recompensar su desempeño profesional a través de evaluaciones sumativas y formativas. Todo impulsado por organismos y estudios internacionales, entonces la política de evaluar a los docentes por medio de estándares se generaliza en países desarrollados y en emergentes como México.⁴⁴

Es importante mencionar que se habla del nivel básico y la secundaria porque es en donde para este momento se comenzó a implementar formalmente, en los demás niveles se efectuaría después, en México por ejemplo, con el reacomodo de bachillerato, específicamente en el 2008 con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

La urgencia de atacar la problemática educativa es vieja y con frecuencia reconocida, sin demeritar los esfuerzos serios y honestos que se han emprendido en las últimas décadas, es evidente que el problema rebasa las soluciones propuestas, por más esfuerzos realizados, sigue concibiéndose a la educación como en el pasado, por lo que no es razonable esperar que los resultados futuros sean distintos a los de hoy. Mirar con cuidado al sector revela que

⁴² Programa internacional de la OCDE para evaluar el desempeño de los estudiantes centrado en las habilidades que los estudiantes necesitarán en su vida diaria. Su grupo objetivo es la población de 15 años de edad que se encuentra en el momento de ingresar a la educación postsecundaria o a punto de incorporarse a la vida laboral. El estudio se enfoca a evaluar si los estudiantes pueden aplicar los conocimientos adquiridos en la escuela, en lugar del contenido aprendido en los planes de estudio o del currículo de la escuela. México ha participado desde el año 2000.

⁴³ GARCÍA GARDUÑO José María. "Los estándares de evaluación" p 284.

⁴⁴ GARCÍA GARDUÑO José María "Los estándares de evaluación" p.285.

innumerables profesores son funcionalmente analfabetas. El problema es evidentemente estructural y requiere de una transformación cabal no de ajustes en el margen.⁴⁵ Lo interesante es precisar si es una generalidad en México, independientemente de si el sector es privado o público, pues las pruebas externas son aplicadas en ambos y los resultados son malos de igual manera.

Se tendría que analizar con detenimiento las especificaciones para argumentar que hay uniformidad en estos ideales y que se aplican a todo el sistema educativo, ya sea público o privado pero partiendo de que las particulares que cuentan con validez oficial deben seguir los postulados generales de la SEP, entran también en las estadísticas educativas del país que nos arrojan resultados deplorables.

Los sistemas educativos regulados, la certificación y el ajuste normativo están presentes en el origen de la educación media desde el siglo XIX y lo encontramos en la definición del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), en la fórmula acordada de construir equivalencias para establecer un marco curricular común en un ámbito de diversidad de la oferta educativa. Pero en este marco de búsqueda de formas de gobierno o de gestión por medio de acuerdos, a diferencia de los anteriores procesos por los que siguió el desarrollo de este subsistema antes de la formulación de la RIEMS en 2008, se percibe como ventaja la existencia de una entidad como el Consejo para la Evaluación de la Educación de Tipo Medio Superior (COPEEMS) en 2010, cuyo papel preponderante de órgano imparcial y ajeno por completo a la operación y a la gestión de tipos de servicio o subsistemas educativos de cualquier forma de sostenimiento (con esto se incluye los privados) resulta fundamental para construir un Sistema Nacional de Bachillerato.⁴⁶ Empero ¿cuál fue el proceso para llegar a ello en lo que concierne a los periodos de esta parte?

El sexenio de 1982 cerró, con crisis en las finanzas públicas, con problemas que se magnificaron por el crecimiento rápido de la población que estudiaba la EMS lo que generó que las condiciones de contratación para el profesorado se volvieran más relajadas. En las escuelas del nivel bachillerato en todos los subsistemas disgregados que existían al generar éstos cambios tan rápidos en las instituciones, implicaron que se contratara como profesores

⁴⁵ RUBIO, Luis. "El reto de" p. 15.

⁴⁶ MARTÍNEZ ESPINOSA, Miguel Ángel, (coordinador). *La educación Media Superior*, p.11.

a egresados de la educación superior cuya preparación disciplinar no coincidía con el área de conocimiento para la cual fueron solicitados o incluso a personas que no habían concluido sus estudios. Los resultados no se hicieron esperar, los estilos de enseñanza se fragmentaron, las formaciones se volvieron indeterminadas y se creó un perfil docente muy desigual en cuanto a preparación.⁴⁷

En 1990, con el marco de la modernidad de la educación, ya descrito, se identificaron nuevos criterios del exterior como parte de las condiciones globales. En 1994, el gobierno solicitó un examen externo a la OCDE, para calcular los resultados de dichas políticas en términos de calidad, eficiencia e importancia social, en este caso de la educación media superior y superior. Los resultados presentados en 1996, marcaron el comienzo de una referencia sistemática a los datos internacionales a modo de comparación sobre educación frente a otros países miembros. No obstante, en el plano interior este ejercicio tuvo relevancia para señalar los problemas educativos fundamentales de equidad y calidad.⁴⁸ La preocupación de directivos, profesores y las mismas instituciones generó una dinámica educativa diferente.

Dentro de las observaciones de la OCDE se recomendó que era preciso, entre otras cosas, atender de manera prioritaria la formación y el perfeccionamiento del personal docente, así como el establecimiento del CENEVAL.

En el apartado temporal del 2000, se dieron cambios visibles, la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas y la de Educación Superior que atendían la EMS, eran las más olvidadas, pues ambas destinaban su interés a la educación superior, tecnológica o universitaria y desatendía los bachilleratos y preparatorias.

A raíz de ello, en 2004, como compromiso del Programa Nacional se hace su reestructuración que consistió en reducir y especificar las subsecretarías quedando de Educación Básica, la de Media Superior y la de Educación Superior. Con ello, hay un trabajo más congruente y sólido de fortalecimiento de la educación tecnológica en el bachillerato, en

⁴⁷ ZORRILLA ALCALÁ, Juan, “La Secretaría de Educación Pública” p. 113.

⁴⁸ ZORRILLA ALCALÁ, Juan, “La Secretaría de Educación Pública” p.115.

los institutos tecnológicos y en las universidades y un sólido programa de apoyos para el fortalecimiento institucional.⁴⁹

Al crear la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), la prioridad era tener un programa de fortalecimiento de este subsistema que permitiera reducir el número de opciones existentes y en su mejoría. No obstante un primer obstáculo fue que dichos estudios pueden ser aprobados por las propias entidades federativas y hay una amplia gama de programas, orientaciones y requisitos. Van desde las preparatorias o bachilleratos que imparten las universidades públicas del país, hasta toda clase de especialidades tecnológicas: industrial, agropecuaria, recursos del mar; los bachilleratos con orientaciones a ingeniería o derecho, y obviamente las particulares con sus propias estructuras y un sinfín más. Un logro al respecto fue el cambio de los planes de estudio de la educación tecnológica para orientarlos a la adquisición de habilidades y competencias concretas: en electrónica, electricidad, computación o mecatrónica.⁵⁰

En torno a abandono o deserciones fuera de causales económicas, se argumenta como razón visible que la forma en que está estructurado el bachillerato no es atractivo, es decir, hay variados planes en toda la República, lo que imposibilita la revalidación de materias de un estado a otro, de una escuela a otra. Elemento que también afecta a las particulares (En el futuro para resanar lo anterior se creó el Marco Curricular Común).

Para cerrar el seguimiento de las generalidades de Media Superior se hablará de evaluación en este periodo, pues otra de las metas del *Programa* fue la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en 2002, como organismo autónomo, sostenido con fondos gubernamentales, que permitiera recibir información sobre el desempeño del sistema educativo. No obstante dichas especificaciones, no surgió así. Se creó por decreto, como entidad sectorizada dependiente de la SEP, se integró con una Junta de Gobierno con miembros del sector gubernamental y de la sociedad, por decreto también, ésta última, no podía tener mayoría. Se incluyeron subordinados, funcionarios como los directores

⁴⁹ CHEREM, Silvia. (coordinadora), *Examen final. La educación*, tomo I, pp. 167-177.

⁵⁰ CHEREM, Silvia, *Examen final. La educación*, tomo I, pp. 179-180.

del CONACYT,⁵¹ CIDE,⁵² CINVESTAV,⁵³ Instituto Nacional del Petróleo y el oficial mayor de Hacienda, así como otros invitados no funcionarios, lo que llevó a garantizar la representatividad de los distintos sectores.⁵⁴

Aunque por decreto, el presidente de la junta de gobierno tiene el poder de nombrar al director del Instituto, se lanzó una convocatoria pública para que fuera la propia Junta quien eligiera al director y a los miembros del consejo técnico, en este formato se nombró a Felipe Martínez Rizo, director del INEE. El trabajo de dicho instituto es hacer comparaciones a nivel macro para generar políticas públicas más apropiadas. En la misma circunstancia está ENLACE,⁵⁵ que forma parte de un sistema nacional de evaluación, información, indicadores, que transforman la disponibilidad de las principales bases de datos del sistema educativo. Empero, aunque el decreto de creación del INEE lo responsabilizó de la EMS, éste sólo se concentró en evaluar la básica y no escuela por escuela. No puede absorber todo, así que lo ideal es que media superior cuente con sus propios organismos de evaluación como la educación superior.⁵⁶ Es de entender que las escuelas privadas que pertenecen al sistema de

⁵¹ Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, creado en 1970, tiene la finalidad de dirigir las políticas y los Programas Nacionales de Desarrollo Científico y Tecnológico orientados al progreso económico y social de nuestro país. CHEREM, Silvia, *Examen final. La educación*, tomo I, p. 349.

⁵² Centro de Investigación y Docencia Económicas es un centro de investigación y educación superior especializado en ciencias sociales, orientado por estándares internacionales de calidad financiado con recursos públicos. Su objetivo central es contribuir al desarrollo del país a través de la generación de conocimiento riguroso y relevante, así como de la formación de líderes. CHEREM, Silvia, *Examen final. La educación*, tomo I, p. 347.

⁵³ Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional creado por decreto presidencial el 17 de abril de 1961 como organismo descentralizado de interés público, con personalidad jurídica y patrimonio propios. Sus objetivos fundamentales son preparar investigadores y profesores especializados que promuevan la constante superación de la enseñanza y generar las condiciones para la realización de investigaciones originales en diversas áreas científicas y tecnológicas que permitan elevar los niveles de vida e impulsar el desarrollo del país. Se imparten cursos para graduados y posgraduados, a quienes se otorgan los grados académicos de Maestro o de Doctor en Ciencias en la disciplina que hayan cultivado. CHEREM, Silvia, *Examen final. La educación*, tomo I, p. 348.

⁵⁴ CHEREM, Silvia, *Examen final. La educación*, tomo I, pp. 137-140.

⁵⁵ Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, forma parte del proyecto de evaluación censal de la SEP, dependiente de la DGEP. Al transparentar y divulgar los resultados educativos, escuela por escuela, pretende contribuir a la mejora de la calidad, fomentando la participación social de la comunidad escolar. Es una evaluación de conocimientos y habilidades de español y matemáticas, que se aplica a todos los alumnos de la República en dos días. Aporta información objetiva a nivel de escuela, de alumno y de maestro, en primaria y secundaria y promueve que los maestros compartan con los padres de familia los resultados de sus hijos. CHEREM, Silvia, *Examen final. La educación*, tomo I, p.354.

⁵⁶ CHEREM, Silvia, *Examen final. La educación*, tomo I, pp. 144-149.

la SEP estarán determinadas por este organismo y de este sistema de evaluación, incluso lo exigen, de ahí su importancia de retomarlo en este momento.

A manera de conclusiones se hace notar que se habla de cobertura, calidad, descentralización, mayores recursos y los desafíos generados por el contexto internacional que rodea los periodos de estudio, pero sólo se observaron resultados que muestran desigualdades e inequidades no resueltas a pesar de que se trabajaba en ello. Con Salinas comienza a vislumbrarse los cambios gestados en sexenios anteriores como la descentralización y un *Acuerdo para la Modernización*, retoques al artículo 3º y la *Ley General de Educación*. Para la era de los años 2000 ya se habla de evaluaciones de la calidad de programas, del rendimiento de alumnos y la capacidad profesional de maestros y con resultados de evaluaciones internacionales “objetivas” que califican al sistema educativo como deficiente.

Políticas enmarcadas en la *Globalización* y sobre todo de corte neoliberal es lo que salta a la vista y se empieza a hablar de eficacia por medio de integrar, coordinar y articular el sistema en conjunto. No obstante no hubo claridad en los fines a perseguir.

Calidad de la educación, diversificación, flexibilidad de sistemas abiertos y la buena utilización de medios de comunicación, al igual que participación social, se plantean; se notifican cambios cualitativos y no sólo cuantitativos, una educación para la vida. Se anuncia la validación y certificación de competencias y aprender a aprender, que marca un antes y un después tajante, que no quiere decir que antes no hubo brotes de estos postulados. Pero ¿quién, cómo, cuándo y de qué manera? El control en positivo y/o (ambas, en mi perspectiva) negativo fueron los instrumentos de evaluación con pruebas internacionales y se menciona que la política de evaluar a docentes de esta forma se generaliza.

El Sistema Educativo Mexicano (SEM) es tan diverso y complejo que en el lapso estudiado se nota que se ha trabajado de *abajo para arriba* (hablando de niveles), es decir de educación básica a algunos tintes de Media Superior, pues como se pudo apreciar hay una invisibilidad o integración no asignada de este nivel, que apenas se vislumbran algunas líneas de ella, pues se empieza a “organizar” en 2005, prácticamente al cierre temporal.

Es de apreciar que todas las “categorías” presentadas y que permean en las políticas educativas están plagadas de ambigüedades o son elementos que no tienen una clara acepción y por tanto no quedan inteligibles en sus significados y se tendrían que analizar y contextualizar en el área de educación. No obstante, en los cuatro sexenios de 1982 a 2006 se nota un cierto intento de “organización” del sistema, en base a elementos -dentro de lo posible- autónomos y se habría de verificar como éxito o no, analizando los proyectos del 2006 al 2018, así como rescatar algunos postulados para resolver los no éxitos.

I.2 La Educación Media Superior en el Sistema Educativo Nacional (SEN)

El Sistema Educativo Nacional (SEN) comprende a la sociedad y las instituciones del gobierno encargadas de proporcionar servicios educativos y de preservar, transmitir y acrecentar la cultura de los mexicanos. Está integrado por educandos y educadores; autoridades educativas; planes, materiales y métodos educativos; instituciones educativas del gobierno y organismos descentralizados; de los particulares y de educación superior.⁵⁷

Se forma por los siguientes niveles educativos: Educación Preescolar, Primaria, Secundaria, que es necesaria para iniciar estudios medios profesionales o medios superiores. Y lo que interesa, Educación Media Superior. Este nivel educativo se proporciona en promedio a estudiantes de entre 15 y 18 años de edad y es un requisito para ingresar al nivel superior.

Finalmente está la Educación Superior que puede estudiarse en universidades, institutos tecnológicos o escuelas para maestros. Comprende cuatro niveles: Licenciatura, Especialidad, Maestría y Doctorado y también la educación normal (formación de maestros) en todos sus niveles y especialidades.

El SEN, enfrenta el desafío de jugar un papel estratégico en el proceso de construcción de una sociedad más educada y justa y con mayores capacidades para la atención de los cambios globales que inciden en su desarrollo. El sistema debe ofrecer una educación para el desarrollo integral de las personas, que forme y consolide capacidades intelectuales

⁵⁷ <http://www.mexterior.sep.gob.mx/sisedMEX.html> [consultado el 10 de enero de 2017].

básicas, competencias para aprender a aprender y que proporcione lineamientos flexibles para incorporarse y permanecer en el mundo laboral, como lo fijan las políticas educativas.⁵⁸ Al menos es el discurso generalizado en el mundo y adoptado en México después de las recomendaciones internacionales.

La EMS se ha ido construyendo en el tiempo de distintas maneras y a diferencia de la educación básica y la superior su especificidad se encontraba disgregada entre la formación profesional técnica, el bachillerato, la orientación propedéutica y la opción terminal como salida al mercado laboral. A partir de la creación de la SEMS en 2005, la gestión de este subsistema se enfrenta a una operación poco común en el marco del federalismo educativo, puesto que norma y opera la oferta de bachillerato tecnológico y en general de sostenimiento federal.⁵⁹

El tipo medio superior comprende el bachillerato o sus niveles equivalentes y también se le llama así a la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes. Forma parte de los niveles educativos que conforman el sistema Educativo. Por tanto, en el texto se llamará al nivel estudiado “el bachillerato”.

La EMS tiene tres subsistemas: Bachillerato General -en el que se pueden integrar mayormente, aunque no exclusivamente el rubro de privados- que incluye las modalidades de abierto y a distancia. Educación Profesional Técnica que capacita a profesionales calificados en diferentes áreas, ofrece la carrera de profesional técnico y al mismo tiempo prepara estudiantes para el ingreso a la educación superior. Bachillerato Tecnológico es la opción de modalidad bivalente, es decir, que se puede estudiar el bachillerato al mismo tiempo que una carrera técnica.⁶⁰ El bachillerato objeto de estudio se sitúa en el general.

I.3 La Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS)

Creada en 2005 con el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), tiene como antecedentes el Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y

⁵⁸ RUBIO OCA, Julio (coordinador). *La política educativa*, p.25.

⁵⁹ MARTÍNEZ ESPINOSA, Miguel Ángel (coordinador). *La educación Media Superior*, p. 10.

⁶⁰ <http://www.mexterior.sep.gob.mx/sisedMEX.html> [consultado el 10 de enero de 2017].

Comercial de 1923, la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior de 1958 y la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas de 1978.

El reglamento estableció que se contara con un órgano interno de control con 39 unidades administrativas y 9 órganos desconcentrados que tuvo como consecuencia la creación de tres subsecretarías, la de Educación Superior, Educación Media Superior y Educación Básica; posteriormente se adscribieron las direcciones generales de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Dirección Tecnológica Agropecuaria (DGETA), Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGE CyTM), de Bachillerato (DGB) -en el que se enfocará este trabajo-, de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) y de Educación Secundaria Técnica (DGEST).⁶¹

Entre tantas de sus atribuciones resaltan para este trabajo las de planear, programar, organizar, dirigir y evaluar las actividades de las unidades administrativas adscritas a la Subsecretaría, conforme a las instrucciones del Secretario.⁶²

La SEMS se integra por cinco Direcciones generales y tres coordinaciones sectoriales: DGETA, DGETI, DGCFT, DGE CyTM, DGB y, La Coordinación Sectorial de Planeación y Administración, la de Personal y finalmente, la de Desarrollo Académico (COSDAC). Una estructura burocrática bastante compleja, pero como si eso no fuera suficiente para 2012, los siguientes organismos, aunque no propiamente formaban parte de la subsecretaría si se encuentran bajo su coordinación: Colegios de Bachilleres (COLBACH), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI) y el Fideicomiso de los Sistemas Normalizados de Competencia Laboral y de Certificación de Competencia Laboral (CONOCER).⁶³

a) Dirección General de bachillerato (DGB)

Para entender los elementos claves y el seguimiento del bachillerato actual se retomarán aspectos importantes desde el año de 1969 que se crearon los Centros de

⁶¹ http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes actualizada el 14/10/2013, [consultada el 10/06/2018].

⁶² http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/atribuciones_sems actualizada el 06/03/2017, [consultada el 10/06/2018].

⁶³ http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/estructura_sems actualizada el 03/03/2017, [consultada el 10/06/2018].

Bachillerato Tecnológico, Agropecuario, Industrial y del Mar, pues con ello se iniciaron las dos grandes vertientes educativas características hasta hoy día: el bachillerato tecnológico y el bachillerato general. En 1973 el bachillerato tomó otra definición, pues se emitió el decreto de creación del Colegio de Bachilleres, cuyas principales funciones se centraron en ofrecer una formación general a los egresados de secundaria, además de prepararlos para continuar con los estudios superiores y capacitarlos para que pudieran incorporarse en las actividades productivas.⁶⁴

La estructura académica del bachillerato se organizó con tres áreas de formación: básica, específica y de capacitación para el trabajo, además de la llamada “área paraescolar”; la duración fue de tres años con una doble función, ser ciclo terminal, es decir capacitaba al alumno para el trabajo y el de antecedente propedéutico, para los que seguían a estudios superiores. Las dos primeras áreas del plan de estudios, fueron de carácter obligatorio y el área paraescolar era optativa, sin valor en créditos.

Para el desarrollo de este apartado en específico, se siguieron elementos de transformación del bachillerato. En 1982 se efectuó el Congreso Nacional del Bachillerato, en Cocoyoc, Morelos, con el objeto de precisar las finalidades, objetivos y aspectos comunes del bachillerato; con éste antecedente se publicó el *Acuerdo* secretarial No. 71, que señala la finalidad esencial del bachillerato y la duración e integración del “tronco común” del plan de estudios.⁶⁵ Este fue un primer intento a nivel nacional de unificar en algunos sentidos el bachillerato, elemento que se retomará en años posteriores con la llegada del Marco Curricular Común.

Con otro acuerdo que complementó el anterior se estableció que a la SEP correspondía expedir los programas maestros de las materias y de los cursos que integran la estructura curricular del tronco común del bachillerato para procurar la mencionada unificación académica.

⁶⁴ http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes_dgb actualizada el 14/10/2013, [consultada el 10/06/2018].

⁶⁵ http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes_dgb actualizada el 14/10/2013, [consultada el 10/06/2018].

Al siguiente año, se autorizó el plan del Bachillerato Internacional y en 1991 los Centros de Bachillerato Pedagógico cambian su denominación por la de Centros de Estudios Bachillerato (CEB), además de establecer que la estructura curricular tendría dos opciones, la general y la pedagógica. En noviembre de 1993 se incorporó la Dirección de Sistemas Abiertos a la entonces denominada Unidad de Educación Media Superior y se integró el servicio de Preparatoria Abierta, que opera en todos los estados de la República, servicio que actualmente sigue prestando la DGB.

El año de 1993 vio el comienzo del trabajo con la estructura de organización de la DGB, que se formalizó con la publicación de sus atribuciones en el Diario Oficial de marzo de 1994, junto con la aprobación de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

Las atribuciones y la estructura de la DGB se fueron fortaleciendo al pasar de los años; en 1996 se le adscribió el Programa de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), el que posteriormente, se incorporó a su estructura. En 2002, siguiendo la política ya descrita anteriormente del apogeo de las escuelas particulares, se creó el Departamento de Incorporación, Revalidación y Equivalencias, con lo cual se hizo cargo de los reconocimientos de validez oficial de los estudios de bachillerato general que imparten los particulares. En 2005, en el nuevo reglamento interior, se hacen las atribuciones que mantiene hasta ahora.⁶⁶ Lo anterior se rescata porque la institución sujeta de estudio pertenece a las incorporadas, bajo supervisión de dicha dirección.

A decir de éste documento oficial, la DGB aplica básicamente dos acciones relevantes y de gran alcance para mejorar y “modernizar” el bachillerato general, la primera en el periodo antecesor al de este estudio: materializar la estrategia de impartir una “Educación Media Superior de buena calidad” contenida en el ya mencionado Programa Nacional de Educación 2001-2006 y, de la que se tratará ampliamente en el capítulo siguiente, la Reforma Curricular del bachillerato general, en los ciclos 2003- 2004 y 2006-2007 que abarcó a la

⁶⁶ http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes_dgb actualizada el 14/10/2013, [consultada el 10/06/2018].

gran mayoría de los subsistemas adscritos a la DGB, incluyendo por supuesto al rubro de escuelas particulares. La siguiente acción es ya en el 2007.⁶⁷

Es importante rescatar las atribuciones que tiene la DGB porque son las que regirán a partir de su reacomodo en 2005 el desarrollo del bachillerato, pues son las mismas con las que cuenta al día de hoy. Entre ellas está la de proponer normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje del bachillerato en sus diferentes modalidades. Otra es la de impulsar las reformas curriculares de los estudios del bachillerato que resulten necesarias para responder a los requerimientos de la sociedad del conocimiento y del desarrollo sustentable.⁶⁸

Más facultades fueron las que se fijaron para el desenvolvimiento del aspecto académico del bachillerato, como la de promover la creación de redes de intercambio y cooperación académica entre las instituciones de educación de bachillerato, equivalentes y de educación superior, para articular sus respectivos currículos dentro del esquema de “calidad”, celebrar convenios de coordinación y concertación para unificar las actividades educativas.

Otras propuestas fueron la incorporación del conocimiento y aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS) en los programas académicos y materiales pedagógicos correspondientes, proponer programas y políticas para elevar la calidad en los servicios que se prestan en las instituciones educativas, organizar, operar, desarrollar, supervisar y evaluar la educación de bachillerato.

También verificar -en términos de la *Ley General de Educación*- que las normas, pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje aprobados para bachillerato se cumplan,

⁶⁷ http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes_dgb actualizada el 14/10/2013, [consultada el 10/06/2018].

⁶⁸ http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/atribuciones_dgb actualizada el 15/10/2013, [consultada el 10/06/2018].

emitir opinión técnica sobre la factibilidad de establecer nuevos centros educativos dependientes de la Secretaría, que impartan estudios de bachillerato.⁶⁹

Pero aún se fijaron otros elementos, pues se recordará que el bachillerato no contaba con una estructuración formal, hasta este reacomodo que comenzó a darle forma, para ello se agregaron responsabilidades como formular disposiciones técnicas y administrativas para la organización, operación, desarrollo, supervisión y evaluación de la educación de bachillerato; diseñar y promover criterios y estándares nacionales de calidad y de pertinencia que permitían evaluar los conocimientos, habilidades, destrezas y competencias de los estudiantes.⁷⁰ Es importante hacer aquí una acotación, ya en el lenguaje discursivo se manejan conceptos y categorías que serán planteadas en la Reforma Integral como calidad, competencia, estándares nacionales, transformaciones curriculares, habilidades, destrezas y otros más que se desarrollarán a lo largo de las siguientes jurisdicciones.

Diseñar y promover programas de actualización para los docentes de bachillerato es la única atribución con que cuenta la DGB en torno a la plantilla de profesores pertenecientes a esta área, elemento que me parece preocupante pues el profesor es el enlace teoría práctica y a mi ver queda totalmente desprovisto para estas modificaciones.

El resto competen al aspecto de infraestructura, respecto a las aportaciones federales, mecanismos de financiamiento para planes de desarrollo y modernización, convenios de vinculación entre escuelas que impartan bachillerato con los sectores social y privado.

Los rubros de gran interés para este trabajo son las atribuciones que plantea para el ámbito del bachillerato privado, es decir, el estudio y resolución de las solicitudes para otorgar el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se impartan en planteles particulares, resolver los procedimientos por los que se retire el reconocimiento de validez oficial, inspeccionar y vigilar, en términos de la *Ley General*, que las instituciones incorporadas a la Secretaría que impartan bachillerato cumplan con las disposiciones legales

⁶⁹ http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/atribuciones_dgb actualizada el 15/10/2013, [consultada el 10/06/2018].

⁷⁰ http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/atribuciones_dgb actualizada el 15/10/2013, [consultada el 10/06/2018].

aplicables e imponer sanciones que procedan, finalmente, otorgar revalidaciones y equivalencias de estudios con los lineamientos aplicables.⁷¹

b) Sistema Nacional del Bachillerato (SNB)

En los documentos oficiales se trazó como la finalidad del bachillerato, generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo.⁷²

Planteó las características del bachillerato como educación formal en tres vertientes: la universalidad de sus contenidos de enseñanza y de aprendizaje, iniciar la síntesis e integración de los conocimientos disciplinariamente acumulados y ser la última oportunidad en el sistema educativo para establecer contacto con los productos de la cultura en su más amplio sentido, dado que los estudios profesionales tenderán a la especialización en ciertas áreas, formas o tipos de conocimiento, en menoscabo del resto del panorama científico cultural;⁷³ nada más alejado de la realidad, pero que da pie a la búsqueda de atención que necesita a este momento y aún en la actualidad el bachillerato.

Llama también al bachillerato como la parte esencial formativa, integral y propedéutico. Integral porque considera y atiende a todas las extensiones del estudiante para arraigar los distintos aspectos de su personalidad; propedéutico porque prepara al estudiante para ingresar a la educación superior al ofrecerle contenidos de estudio que le permiten adquirir conocimientos, habilidades y valores, en el campo científico, humanístico y tecnológico; otra vez en estos antecedentes se utilizan términos que se solidifican en el término de competencias, aunque aún no se nombran como tal. Pero por otro lado, la idea del bachillerato sólo como tránsito entre la educación básica a la profesional, demerita la importancia en sí mismo del bachillerato.

⁷¹ http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/atribuciones_dgb actualizada al 15/10/2013, [consultada el 10/06/2018].

⁷² <http://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato.php> actualizada al 30/04/2013, [consultada el 10/06/2018].

⁷³ <http://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato.php> actualizada al 30/04/2013, [consultada el 10/06/2018].

c) Bachillerato General

Es una de las modalidades que se debe retomar, pues la escuela contextual donde se desarrollará el estudio se rige bajo este sistema, así que se esbozarán los objetivos de este tipo de bachillerato con las intenciones formativas que se espera alcanzar según los postulados.

Se dice que deberá ofrecer una cultura general básica que comprenda aspectos de la ciencia, de las humanidades y de la técnica, que a decir del planteamiento, para que adquieran los elementos fundamentales para la construcción de nuevos conocimientos; otro objetivo es proporcionar los conocimientos, los métodos, las técnicas y los lenguajes necesarios para ingresar a estudios superiores y desempeñarse en éstos de manera eficiente y finalmente desarrollar las habilidades y actitudes esenciales para la realización de una actividad socialmente útil y productiva.⁷⁴

Fijar estos objetivos se llevó a cabo siguiendo la *Ley General de Educación* de 1993, en el artículo 37, que estableció que la EMS comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes, es posterior a la secundaria y se orienta hacia la formación integral de la población escolar compuesta mayoritariamente, por jóvenes de entre quince y dieciocho años de edad, que recibirán el servicio en instituciones federales, estatales, autónomas y privadas.⁷⁵ Es ésta una primera definición del bachillerato y sus atribuciones, insisto, en el sistema del bachillerato general e incluye ya nombrado el rubro de los privados.

Acorde a su estructura y propósitos educativos el bachillerato está conformado por dos opciones con programas diferentes; una de carácter propedéutico y otra de carácter bivalente. La primera de ellas es la enfocada al primer objetivo, crear una cultura general. Y algunas instituciones en las que se puede cursar a nivel nacional esta modalidad son los bachilleratos de las universidades autónomas, los colegios de bachilleres, los bachilleratos estatales, las preparatorias federales por cooperación, los Centros de Estudios de

⁷⁴ http://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php# actualizada el 8/05/2013, [consultada el 10/06/2018].

⁷⁵ http://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php# actualizada el 8/05/2013, [consultada el 10/06/2018].

Bachillerato, los bachilleratos de arte, los bachilleratos militares del ejército, el bachillerato de la Heroica Escuela Naval Militar, la preparatoria abierta, la preparatoria del Distrito Federal (llamado así en este tiempo, ahora CDMX), los bachilleratos federalizados, el Telebachillerato y -de interés para este trabajo y en el que se profundizará en lo subsecuente- los Bachilleratos Propedéuticos que ofrecen instituciones particulares.⁷⁶

La estructura curricular está integrada por un componente de formación profesional y otro de carácter propedéutico, pues al mismo tiempo que se les prepara para continuar estudios superiores, proporciona una formación tecnológica, tal es el caso de los dados en el Instituto Politécnico Nacional, las instituciones de gobierno federal dependientes de la subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica, Educación Tecnológica Industrial, los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE'S), entre otras. De igual manera tendrá las modalidades de escolar, no escolarizado y mixta.

En el discurso oficial hay una categoría que se repite constantemente en el establecimiento de la finalidad del bachillerato: la incorporación al trabajo productivo, si se habla de desarrollo personal y social, si acceso a la educación superior, si una comprensión de su sociedad y su tiempo, pero la tendencia se empieza a visualizar, aunque pienso que podría estarse refiriendo a los bachilleratos de rubro tecnológico, pues el general solo es para continuar estudios posteriores en la época actual.

Se programan en los documentos oficiales tres características que conforman al bachillerato como educación formal: la universalidad de sus contenidos de enseñanza y de aprendizaje, iniciar la síntesis e integración de los conocimientos disciplinariamente acumulados y, como la última oportunidad en el sistema educativo para tener contacto con los productos de la cultura en su más amplio sentido, pues en los estudios profesionales se da la especialización en ciertas áreas en detrimento de otras.⁷⁷ Es aquí en donde empiezo a pensar que la historia es una de las asignaturas que puede ser de las que se encuentre en dicha situación ¿cuántas universidades o instituciones de educación superior tienen en su curricula

⁷⁶ http://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php# actualizada el 8/05/2013, [consultada el 10/06/2018].

⁷⁷ http://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php# actualizada el 8/05/2013, [consultada el 10/06/2018].

asignaturas de historia?, obviamente hablando del área de ingenierías o de salud pues en la de humanidades, si está. ¿Qué tan importante es el estudio de la historia en bachillerato?

Las funciones del bachillerato se dirigen a tres principios, ser formativa, propedéutica y preparación para el trabajo que ya se mencionó, pero quiero rescatar algunas evocaciones importantes como “la cultura de su tiempo”, “problemas de su entorno”, “fortalecer valores de libertad, solidaridad, democracia y justicia”, “integrarse en forma eficiente a las circunstancias y características de su entorno” y obviamente en el tercer rubro se reitera lo de “integración al sector productivo”. ¿Qué se quiere decir con todo esto? ¿se busca crear a un nuevo ciudadano?

Verifiquemos el perfil del bachiller, primero, se definió en base a la finalidad esencial del bachillerato, los objetivos institucionales y las orientaciones del Programa Nacional de Educación 2001-2006 y que llama “producto de una formación integral” como atributo deseable que oriente el desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas del “joven mexicano” para incorporarse como “sujeto útil y activo a la vida cotidiana, a la educación superior y al mundo del trabajo” en cuatro capacidades básicas, intelectuales, comunicación socio-afectivas y productivas.⁷⁸ Aquí es que se empiezan a armar lo que posteriormente serán las competencias.

También se armó un perfil del docente, que dice que los atributos que consideran “la intervención pedagógica del docente” son en base al enfoque de la enseñanza centrada en el aprendizaje. Lo primero a tener un docente es disponibilidad para aprender por cuenta propia y a través de la interacción con otros y, habilidad para estimular la curiosidad, la creatividad y el análisis.

Otras “virtudes” solicitadas fueron tener aptitudes para fomentar la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo, imaginación para identificar y aprovechar oportunidades diversas de aprendizaje (¿imaginación?), autoridad moral para transmitir valores a través del ejemplo y, la comprensión amplia de los fundamentos normativos, filosóficos y

⁷⁸ http://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php# actualizada el 8/05/2013, [consultada el 10/06/2018].

metodológicos que sustentan el bachillerato general y que orientan la práctica educativa en la institución.

El docente debe tener el manejo de las teorías y el conocimiento de la evolución del campo disciplinario, objeto de su función académica; el conocimiento de las características psicológicas que particularizan a los estudiantes, así como de las condiciones biosocioeconómicas y culturales en las que se desarrollan; el conocimiento teórico y metodológico de la psicopedagogía y de la cultura en general; el conocimiento permanente actualizado sobre el acontecer nacional e internacional relevante para el desarrollo del estudiante, para sí mismo y para la institución y significativo para la explicación de los cambios que puedan afectarlos.

Continuando las virtudes del docente se les pide dominio e integración de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos que requiere para la planeación, desarrollo y evaluación cotidiana de las actividades inherentes a su función y, el uso y fomento de su creatividad en el proceso de aprendizaje y enseñanza.⁷⁹ Las preguntas abundan aquí, ¿cómo se logra eso, se adquiere, se aprende, lo enseñan en las instituciones superiores, lo da la experiencia, la juventud?

Por si esas no fueran suficientes se redactaron otras habilidades como la observación y análisis de los procesos de desarrollo individual y grupal, para fomentar el interés de los estudiantes a realizarse como seres humanos autónomos y, el uso adecuado de los recursos materiales, humanos y técnicos que tengan a su alcance para el desarrollo de la práctica educativa.

Se proyecta también la habilidad de una comunicación pertinente con el estudiante y con los grupos colegiados de la institución; correcta expresión oral, escrita y corporal como manifestación de la función académica que desempeña; la generación de un ambiente de respeto y confianza, en donde muestre el aprecio que tiene por la población estudiantil, los compañeros de trabajo y la institución a la que pertenece.

⁷⁹ http://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php# actualizada el 8/05/2013, [consultada el 10/06/2018].

A todas las anteriores, que en un futuro serán consideradas como *competencias docentes*, se agregaron el interés por su superación como académico en lo disciplinario, lo psicopedagógico y en su práctica cotidiana, de manera responsable y comprometida; la generación en los estudiantes de una actitud de interés por su proceso de pensamiento y por la construcción de su propio conocimiento trascendiendo las prácticas estereotipadas; la promoción y expresión de valores que hagan del académico mismo y de los estudiantes individuos dignos, íntegros, responsables, honestos y comprometidos, con una actitud crítica y transformadora de su entorno social, político, económico y cultural; la disposición para participar en grupos colegiados y eventos institucionales que le permitan intercambiar experiencias y enriquecer su práctica; y finalmente, el reconocimiento de los alcances que su actividad formativa tiene en el desarrollo actual y futuro del estudiante y de sí mismo.⁸⁰

Las anteriores son toda una serie de características que difícilmente se podrían reflejar en un número o en elementos cuantificables en la evaluación que se fijó, sin embargo, en la estructura posterior si se cerró a ello, puesto que estas son las que se convertirán en las competencias docentes de la reforma y que son las que se están evaluando actualmente. Al conocer los docentes toda esta serie de elementos que *deberían tener* nos surgió una serie de inquietudes, pues además el manejo de todo lo descrito anteriormente tenía que reflejarse en las planeaciones, gestión, actualización y toda una serie de *burocracia de papel* que a mi ver redujo la atención a lo verdaderamente importante, el aula, la enseñanza y aprendizaje real.

Otro apartado principal y que es el antecedente de lo que se llamará Marco Curricular Común (MCC) es el de las líneas de orientación curricular que se diseñaron transversalmente en el plan de estudios, las capacidades básicas que fortalecerán las estructuras de pensamiento y acción que atiendan aquellos aspectos esenciales para la formulación del bachiller y que no necesariamente requieren ser desarrolladas en una asignatura específica, sino por lo contrario, por su carácter básico, se ejercitan en cualquiera de los contenidos de dicho plan.⁸¹ Estas son las que en el nuevo modelo serán las competencias genéricas. Y que en la práctica es la

⁸⁰ http://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php# 10/06/2018].

⁸¹ http://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php# 10/06/2018].

actualizada el 8/05/2013, [consultada el

actualizada el 8/05/2013, [consultada el

formación de un perfil de bachiller utilizando todas las asignaturas enfocadas a ello, ya sea historia, matemáticas o el taller de lectura y redacción.

Las principales líneas de orientación curricular a seguir son: el desarrollo de habilidades del pensamiento, su propósito es que el estudiante adquiera capacidad de construir de manera creativa el conocimiento. La metodología a utilizar, a decir del discurso oficial, es iniciar al estudiante en el conocimiento y manejo de la ciencia y sus métodos, a la vez que se fortalecerán los procesos de razonamiento lógico.

Se habla también de valores como patrimonio de la cultura que constituyen un elemento cardinal de la formación integral, otra línea es la de educación ambiental, derechos humanos -que plantea algo muy interesante, pues a mi ver es la idea de ciudadano que se pretende entre líneas con estas disposiciones- de ello dice que

en la educación es indispensable resaltar los derechos humanos para implantar una cultura que permita al estudiante ejercer y asumir sus responsabilidades sociales, al mismo tiempo que reconocer las garantías individuales conferidas a los miembros de la sociedad en las legislaciones de las diferentes naciones.⁸²

A decir del pronunciamiento oficial, la formación en esta última línea posibilita el desarrollo de actitudes de respeto hacia la individualidad, el grupo y el contexto social con justicia, libertad personal, en una vida socialmente interdependiente. La orientación curricular también incluye aspectos de comunicación y equidad de género.

Otra dirección a seguir en el aspecto curricular fue la del aspecto de la calidad, de la que se dice que “se entiende como el creciente perfeccionamiento en el proceso educativo en virtud de su contribución a la formación de individuos y de una sociedad mejores”⁸³ por este camino los elementos determinantes del bachillerato general se sustentan en una filosofía de la calidad educativa, así como en el desempeño de los egresados en los ámbitos profesional y humano. Es importante decir que este proceso del seguimiento de egresados solo se ha realizado en la actualidad pues para los años de estos postulados no había el cómo, aunque

⁸² http://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php# actualizada el 8/05/2013, [consultada el 10/06/2018].

⁸³ http://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php# actualizada el 8/05/2013, [consultada el 10/06/2018].

por lo que aquí dice, ya estaba el qué, además bastante discutible este elemento pero lo importante de esbozarlo es porque esto será uno de los elementos que van a buscar el sustento de la Reforma Integral posterior.

La estructura curricular de la que se habla anteriormente se reflejó en el *Acuerdo Secretarial* No. 71 que desde el año de 1982 se plasmó con las diferentes asignaturas del tronco común que se agruparon en las siguientes áreas o campos de conocimiento: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Metodología, Ciencias Naturales e Histórico Social. Para este caso el que interesa es el del campo histórico social concebido como “el conjunto de asignaturas humanísticas y sociales que permite al estudiante de EMS, comprender desde una perspectiva sistemática y rigurosa los fenómenos económicos, políticos y sociales, cuya dimensión se entiende a partir de su ubicación en el contexto histórico y cultural”⁸⁴ ¿*perspectiva sistemática y rigurosa*? Y ¿dónde quedó todo lo propuesto con anterioridad? Y ¿la innovación educativa y la nueva metodología? No entraré en discusión cediendo sin conceder a que en la Reforma a estudiar en el siguiente capítulo si plantee otros principios.

Las propuestas de este campo fueron: brindar los elementos teórico-metodológicos que guíen al bachiller en el proceso de construcción del conocimiento y le permitan interpretar los fenómenos sociales con una visión integral y humanística. Para ello hay, así llamados, tres ejes conceptuales: el histórico, epistemológico y axiológico. El primero, a decir, articula las disciplinas y permite interpretar los conceptos y las categorías en su dimensión espacio temporal; el siguiente, posibilita la comprensión de la ciencia y del proceso de construcción de la ciencia social y el axiológico, ayuda a entender la función de los valores éticos en relación con las acciones de los individuos.⁸⁵ Se habla de construcción, interpretación, comprensión y función de los valores con una perspectiva rigurosa y sistemática, ¿cómo haré eso como docente? ¿Estoy preparada para ello?

Revisemos las asignaturas que se concentraran en dichos objetivos que son las del campo social y donde se agruparon, Ética y Valores I y II, Introducción a las Ciencias Sociales, Historia de México I y II, Filosofía, Estructura socioeconómica de México, Historia

⁸⁴ http://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php# actualizada el 8/05/2013, [consultada el 10/06/2018].

⁸⁵ http://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php# actualizada el 8/05/2013, [consultada el 10/06/2018].

Universal Contemporánea y Metodología de la Investigación, ellas serán las encargadas de generar el pensamiento científico, su fundamentación epistemológica y el análisis de los procesos socio-históricos.⁸⁶ Hasta aquí puedo pensar en que he dado todas estas asignaturas a excepción de ética e introducción a las ciencias sociales, ¿será esto una ventaja o desventaja?

La importancia de este campo, radica, a decir del documento constitutivo, en que da a las acciones de cada persona una dimensión social, sin perder de vista su individualidad, a la vez que se fomenta el sentido de identidad, solidaridad y compromiso social.⁸⁷ ¿Se estará hablando de ciudadanía?

Quiero pensar que la pregunta a cómo hacer esto como docente será resuelta en el apartado del documento que escribe las estrategias didácticas básicas que este campo de conocimiento emplea. Dice que se debe hacer una revisión de conocimientos previos para establecer su continuidad con los conocimientos nuevos; una planeación del proceso de aprendizaje, que contempla el manejo adecuado tanto de materiales, como de técnicas de investigación social, la organización de la información y la elaboración de productos.⁸⁸ No, aún no me resuelve como hacer todo lo esbozado anteriormente ¿se trata sólo de habilidades didácticas?

Continuando en este camino, otras estrategias mencionadas fueron, dar explicación de los conceptos teórico-metodológicos básicos del campo de conocimiento; la ejercitación, reforzamiento y retroalimentación y, técnicas de la indagación social; utilización del eje metodológico a través de la investigación, así como la aplicación de principios para la resolución, comprensión y paráfrasis de la realidad y la interpretación de los fenómenos sociales.⁸⁹ Me da la impresión de que se dice mucho o en realidad nada con estos planteamientos.

⁸⁶ http://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php# actualizada el 8/05/2013, [consultada el 10/06/2018].

⁸⁷ http://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php# actualizada el 8/05/2013, [consultada el 10/06/2018].

⁸⁸ http://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php# actualizada el 8/05/2013, [consultada el 10/06/2018].

⁸⁹ http://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php# actualizada el 8/05/2013, [consultada el 10/06/2018].

En el aspecto de la evaluación, el documento oficial del bachillerato general, la concibe como el elemento que ha de tomar en cuenta el progreso de todo el proceso educativo, que tiene la finalidad de constatar que aspectos de la intervención educativa han favorecido el logro de los objetivos y en qué otros podrían incorporarse cambios y mejoras. Continúa diciendo que ésta se convierte en un medio de perfeccionamiento y mejora constante de la tarea educativa que asume como una responsabilidad ética, social y política y no solo como una tarea técnica o como una medida de control escolar.⁹⁰ La parte interesante de todo esto, a mi ver, es la evaluación, porque efectivamente al plantearme las interrogantes anteriores, todo llevaba a un sí, lo hago, o si forman parte de mi proceso de enseñanza pero ¿cómo saber o como hago un análisis objetivo de que estoy cumpliendo con las expectativas que programa el nuevo modelo del cual ya se empiezan a sustentar algunas de su bases? La respuesta es una evaluación o a mi pensar, una serie de evaluaciones pero ¿qué evaluar? ¿cómo evaluar? ¿numéricamente? ¿cualitativamente?

Específicamente se concibe a la evaluación educativa

como el proceso permanente y sistemático, mediante el cual se obtiene información cuantitativa, cualitativa, pertinente, oportuna, válida y confiable acerca de los elementos del hecho educativo, que una vez contrastada a través de determinados criterios, permite la emisión de juicios de valor para adoptar una serie de decisiones relativas al mismo, tendentes al mejoramiento de la calidad educativa.⁹¹

Entendida así, se reconocen dos dimensiones para evaluar, la primera para valorar su consistencia interna, es decir, objetivos y finalidades del bachillerato general, perfiles del bachiller y docente, estructura curricular y líneas de orientación, su relación con el contexto -todas anteriormente tratadas en este apartado- y la segunda para evaluar su operación, que consiste en valorar la relación entre lo ejecutado y lo planeado.⁹² Es de decir que se está hablando de una evaluación incipiente del programa en sí, aun no se menciona nada de la evaluación a estudiantes o incluso a los mismos docentes, como se plasmó posteriormente.

⁹⁰ http://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php# actualizada el 8/05/2013, [consultada el 10/06/2018].

⁹¹ http://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php# actualizada el 8/05/2013, [consultada el 10/06/2018].

⁹² http://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php# actualizada el 8/05/2013, [consultada el 10/06/2018].

En esta misma área, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 ya empieza a gestar el sistema posterior, pues hace mención de los enfoques educativos centrados en el aprendizaje de los alumnos y a la educación basada en las normas técnicas de competencia laboral; así, los procesos de evaluación del currículo, con un enfoque como el que se propone, han de considerar que el punto central de la evaluación es el aprendizaje del alumno pensando en su diversidad y la situación en la que se desarrolla el proceso educativo.⁹³ La pregunta aquí es ¿dónde quedan los elementos reales de evaluación en el aula? En el discurso oficial se afirma que es conveniente partir de una concepción de evaluación de aprendizaje que apoye el significado, el desarrollo y los resultados de dichos enfoques.

Para responder, en cierto sentido mi pregunta anterior, dicen los documentos oficiales que la evaluación debe ser un proceso que emite un juicio de valor al inicio, durante y al término de una etapa de aprendizaje en la que se recaba información pertinente, cuantitativa y cualitativa con la finalidad de valorar el aprendizaje logrado por el estudiante en relación con los criterios previamente establecidos y contar con elementos para la toma de decisiones.⁹⁴ Ya se empieza a hablar, al menos en el discurso, de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa que si se signará posteriormente, aunque respecto a la respuesta de la pregunta, considero que aún no está del todo resuelta.

La parte importante para este estudio es lo que concierne a los docentes, no obstante no está muy claro el papel a desempeñar, es obvio que son los que aplicarán, analizarán y evaluarán los elementos ya descritos, empero en los documentos hasta aquí, no hablan claro al respecto, las únicas líneas que se acercan, dicen que los resultados de la evaluación del aprendizaje serán de utilidad para saber si las estrategias didácticas y de aprendizaje utilizadas han sido pertinentes, así como también si permitirán la asignación de calificaciones y en su caso la determinación de la acreditación y la promoción.⁹⁵ Por supuesto es de entender que dentro de todo el sistema planteado de evaluación el que hará lo propuesto es el docente

⁹³ http://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php# actualizada el 8/05/2013, [consultada el 10/06/2018].

⁹⁴ http://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php# actualizada el 8/05/2013, [consultada el 10/06/2018].

⁹⁵ http://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php# actualizada el 8/05/2013, [consultada el 10/06/2018].

de bachillerato. La pregunta es ¿cómo? ¿Está capacitado para ello? ¿Lo entiende? Esperemos responder a ello al enfrentar la Reforma Integral.

d) Escuelas Preparatorias Particulares Incorporadas a la Secretaría de Educación Pública (EPPIS)

Son instituciones operadas por particulares que brindan servicios educativos habiendo obtenido de la DGB el reconocimiento de validez oficial. Éstas pueden impartir el plan de estudios oficial o pueden impartir uno propio, en todos los casos se trata de uno de bachillerato general y obviamente su forma de sostenimiento es de carácter privado.⁹⁶

En *Acuerdo* publicado en el Diario Oficial del año 2003, la Secretaría de Educación Pública (SEP) trazó lo relacionado a los trámites y procedimientos en torno al reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo medio superior. Lo primero fue trazar los principios en los que estaría sustentado dicho convenio, el *Plan Nacional de Desarrollo* 2001-2006.

El arreglo fue de regla obligatoria para las unidades administrativas y órganos desconcentrados de la Secretaría, pues fue esta última la que formuló las recomendaciones pertinentes con el fin de que las autoridades educativas de los estados y las universidades e instituciones públicas y autónomas, que impartan estudios de tipo medio superior, establecieran las normas y criterios que señaló el mismo documento.⁹⁷

Dentro de los requisitos que deben cumplir los particulares para obtener el reconocimiento, sobresale el de “contar con personal que acredite la preparación adecuada para impartir educación del tipo medio superior conforme a los perfiles académicos”⁹⁸ que se ha hecho mención en este texto; contar con personal que acredite la preparación adecuada para impartir educación de este tipo conforme a los perfiles académicos, que se tratarán más adelante; contar con instalaciones que satisfagan las condiciones de higiene, seguridad y pedagogías en términos de la ley y, comprometerse a cumplir el plan y programa de estudio establecidos y que se hayan determinado o considerado procedentes por la autoridad educativa.

⁹⁶ https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/escuelas_preparatorias_particulares_incorporadas.php actualizada el 22/01/2014, [consultada el 10/06/2018].

⁹⁷ Diario Oficial de la Federación, miércoles 1 de octubre de 2003, p.2.

⁹⁸ Diario Oficial de la Federación, miércoles 1 de octubre de 2003, p.3.

En lo concerniente al personal docente, pidió “ser titulado en alguna carrera del tipo superior, Profesor Normalista, Técnico Superior Universitario o Profesional Asociado”⁹⁹ en caso de docentes de asignaturas en que no correspondan a las áreas de ciencias básicas o humanísticas, tales como talleres o actividades artísticas, “contar con certificado de competencia laboral expedido por autoridad competente, o bien acreditar experiencia laboral o docente de por lo menos tres años en el área respectiva”¹⁰⁰

Finalmente, se solicitó contar con el perfil académico previsto en los planes y programas de estudio establecidos por la autoridad educativa para cada asignatura o en el previsto en los propuestos por los particulares que la autoridad educativa haya considerado procedentes.

Los planes señalados por la autoridad educativa incluyen a los particulares en el proceso educativo, pero no restringirán su participación en la innovación, desarrollo de otros nuevos y de métodos educativos. Gracias a ello el particular podrá sujetarse a los programas previamente establecidos por la autoridad educativa, manifestando expresamente esa situación o presentar los propios.¹⁰¹

La aceptación de los planes propuestos por particulares por parte de las autoridades respectivas gira en torno a cuatro vertientes: “los propósitos y objetivos de formación general y, en su caso, de adquisición de las habilidades y las destrezas que correspondan a los estudios del tipo medio superior que se desee impartir”, los contenidos deberán estar organizados en asignaturas o unidades de aprendizaje que el estudiante debe acreditar; las secuencias indispensables que deben respetarse entre las asignaturas y finalmente programar los criterios y procedimientos de evaluación.¹⁰²

Respecto al programa de estudios para ser aceptado se le agregaron los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas, sus métodos y las actividades para alcanzar dichos planes, también orientan una estrategia didáctica que considere las situaciones de aprendizaje en función de las características de la población contextual, va a tener una

⁹⁹ Diario Oficial de la Federación, miércoles 1 de octubre de 2003, p.3.

¹⁰⁰ Diario Oficial de la Federación, miércoles 1 de octubre de 2003, p.3.

¹⁰¹ Diario Oficial de la Federación, miércoles 1 de octubre de 2003, p.4.

¹⁰² Diario Oficial de la Federación, miércoles 1 de octubre de 2003, p.4.

descripción sintetizada de los contenidos de las asignaturas o unidades de aprendizaje y los recursos bibliográficos. Lo trascendental para este trabajo es que se les agregó un perfil académico docente y los criterios de evaluación y acreditación de las asignaturas que favorezcan la acción pedagógica en forma confiable y objetiva.¹⁰³

Para el caso de este estudio es de decir, que el *acuerdo* designó que en la modalidad escolarizada, la autoridad educativa podrá evaluar el cumplimiento de los planes y programas de estudio impartido por particulares con exámenes generales de conocimiento y sobre la adquisición de las habilidades y destrezas que corresponden a los estudiantes. Los exámenes se realizarán con previa selección aleatoria a los estudiantes.¹⁰⁴ ¿Qué tan objetivo puede ser el resultado de una evaluación docente mediante el desempeño de un estudiante? Considerando que el estudiante no se verá afectado por dicho examen en ningún momento.

Y ¿qué se hará con los resultados obtenidos?

Las autoridades educativas, a decir del documento, podrán hacer los resultados públicos, en base a ellos, realizar visitas de inspección para identificar las causas que originaron los resultados desfavorables y dar las recomendaciones pertinentes.

El documento habla de otras atribuciones a los particulares como el otorgamiento de becas a los estudiantes y el sistema de inspección del que serán sujetos para verificar que todo se esté cumpliendo, entre muchas otras cosas más.

Con esto último empieza a cobrar sentido todo el discurso alrededor de este apartado, pues todo lo bosquejado será adoptado por el aspecto de las escuelas privadas si es que quieren tener el reconocimiento de validez oficial y a la revisión y como óptica personal considero que fueron las más “invitadas” a seguir todos los postulados sin chistar en nada, se tendría que revisar si eso fue positivo o negativo, ayudó a algunos resultados educativos nacionales o si se caminan en direcciones diferentes, aunque al día de hoy en 2018, los resultados a nivel internacional siguen siendo deplorables, entendiendo la conjunción público y privado. No obstante el presente trabajo sólo se limitará a demostrar cómo es la práctica docente con el enfoque por competencias en la asignatura de historia y que tan funcional es

¹⁰³ Diario Oficial de la Federación, miércoles 1 de octubre de 2003, p.5.

¹⁰⁴ Diario Oficial de la Federación, miércoles 1 de octubre de 2003, p.5.

lo propuesto por las autoridades educativas, ciñéndolo a un análisis clínico de mi práctica docente basado en el enfoque por competencias.

Capítulo II. Elementos externos en la teoría que rodean mi práctica docente

II.1 La enseñanza de la historia con sustentos pedagógicos en el nivel medio superior mexicano

En el siguiente apartado di una respuesta a la pregunta de si es la enseñanza de la historia acorde a los estudiantes del siglo XXI en México y si los profesores están preparados para ello. Hice un recorrido de cómo se enseña historia en el bachillerato, como los docentes utilizan o no estrategias didácticas propositivas y participativas en el proceso de enseñanza de la historia e hice un seguimiento de algunos postulados pedagógicos y del perfil docente.

Plantee la situación en que se está dando la enseñanza de la historia en bachillerato y busqué demostrar la disposición del docente, actualización, capacitación y preparación en las estrategias didácticas como detonante importante del mayor interés en los alumnos de bachillerato por el aprendizaje de la historia.

Hice un análisis de los enfoques que se han definido en la enseñanza, el por qué es importante la enseñanza de la asignatura de historia para lograr una educación integral, la importancia pedagógica que se enfoca en la didáctica, di la justificación teórica de la necesidad del conocimiento y una buena utilización de ésta para lograr un óptimo aprendizaje de la historia.

Realicé también un seguimiento de los principales postulados que sustentan la posición de que como docente debo estar en constante actualización, específicamente en entender qué es la historia, de qué trata, cómo procede y para qué sirve, así como cuál es la importancia del historiador, qué es pedagogía y algunas tendencias pedagógicas y modelos. Cerré con algunas anotaciones y conclusiones relativas al tema.

La Educación Media Superior (EMS) en México es un amplio universo en el cual confluyen distintos proyectos educativos (alrededor de 26 subsistemas o más) con sus respectivos objetivos y estructuras curriculares y en los cuales hasta antes de 2009 contaba con 200 planes de estudio diferentes.¹⁰⁵

Existe evidencia de que el Modelo Educativo de la EMS vigente no responde a las necesidades presentes ni futuras de los jóvenes. Actualmente, la enseñanza se encuentra

¹⁰⁵ Fonseca, César. "Reforma integral de la educación media superior", p. 44

dirigida de manera estricta por el profesor, es impersonal, homogénea y prioriza la acumulación de conocimientos y no el logro de aprendizajes profundos; el conocimiento se encuentra fragmentado por semestres académicos, clases, asignaturas y se prioriza la memorización y la consecuente acumulación de contenidos desconectados; el aprendizaje se rige por un calendario estricto de actividades en las que se les dice a los alumnos, rigurosamente, qué hacer y qué no hacer, y se incorporan nuevas tecnologías a viejas prácticas. Todo ello produce conocimientos fragmentados con limitada aplicabilidad, relevancia, pertinencia y vigencia en la vida cotidiana de los estudiantes, así como amnesia post-evaluación en lugar de aprendizajes significativos y profundos.

Es de notar que las reformas curriculares para las ciencias sociales, incluyendo la historia, se efectuaron en el marco reformista posteriores a la gran crisis de los años 1980: México, desde entonces, Argentina, en 1993 y luego en el año 2006, España en 1990, y Colombia en 1994 y posteriormente en el año 2002. Esto nos puede estar hablando de algunas dificultades para reconfigurar la enseñanza de la historia en los nuevos marcos políticos que determinan de alguna manera los fines educativos de su presencia en los currículos escolares.¹⁰⁶ Lo anterior al menos en intentos documentales oficiales, pero los resultados en aula son otros, como lo veremos más adelante.

La enseñanza de la historia ha sido objeto natural de estas diferentes ideologías, enfoques o propuestas que se rastrean pedagógicamente desde momentos y espacios diversos. Se escuchan argumentos como que las ciencias sociales deben desaparecer porque no producen, no hay retribución de ella en los aspectos económicos ¿para qué tendrían que ser importantes? Parte de estos argumentos dichos por los mismos estudiantes. No obstante, hay pensadores de la educación que han argumentado que a pesar de ello no se deben dejar de lado estos aspectos; que la formación humanística debe permanecer dentro de los planes y programas y sobre todo en la metodología utilizada para trabajar dentro del aula con personas que en cierta medida están abiertas a obtener un conocimiento.

A partir de la definición de pedagogía como una actividad humana sistemática que orienta las acciones educativas y de formación, donde se trazan los principios, métodos, prácticas, maneras de pensar y modelos, hice un recorrido dentro de los cuales inserté la

¹⁰⁶ <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/csociales/tesis249.pdf>

enseñanza de la historia en el nivel Medio Superior en México, que no dista mucho de otros países de Latinoamérica.

La pedagogía tiene por objeto el aspecto sistemático de la actividad humana conductora de las acciones educativas y de formación, describe una conducta específica, socialmente construida principalmente en la escuela y en las instituciones formadoras. Se entiende por modelo pedagógico entonces, una forma de concebir la práctica del proceso enseñanza-aprendizaje que consta de varios elementos distintivos.

Algunas tendencias pedagógicas que pueden abordar el problema de la enseñanza de la historia en bachillerato se pueden visualizar al transcurrir de los años, de acuerdo a las épocas históricas, que se han utilizado como corrientes teóricas. Estas son la Escuela Tradicional, La Escuela Nueva y la Escuela Crítica. Cada una de éstas trató de transformar y modificar los perfiles para las nuevas funciones y los nuevos requisitos contextuales planteados.

Modelos pedagógicos y teorías de la enseñanza aprendizaje son dos temas distintos, pero que se vinculan necesariamente, ya que la enseñanza está a cargo de personas y éstas deben elegir la forma de llevar a cabo la labor educativa.

El proceso de enseñanza de la historia en el nivel preparatorio en México, se enfoca en dos perspectivas pedagógicas principales, la tradicional y la didáctica crítica. Cada enfoque supone concepciones diferentes sobre la formación profesional y procedimientos distintos para el desarrollo curricular. En el nivel Medio Superior la docencia se desarrolla básicamente sobre la enseñanza puntualmente de los contenidos curriculares con la única estrategia de gis, pizarrón y la exposición o cátedra del profesor. Esta forma sitúa al alumno como un ente pasivo, en el que el conocimiento es considerado como un proceso receptivo de información que se acumula y se memoriza.

El modelo pedagógico tradicional parte de tres objetivos principales, uno es el afán desmedido de enseñar a los alumnos elementos de muchas ciencias, se les sobrecarga de conocimientos, es decir, se practica el enciclopedismo; se pretende lograr una erudición, sólo se enseña para tener un conocimiento amplio y profundo en uno o varios campos o materias,

especialmente en las relacionadas con las disciplinas literarias o históricas.¹⁰⁷ Ya desde aquí se empezó a predeterminar la enseñanza de la historia y las áreas sociales en bachillerato, algo que aún ahora no ha cambiado.

El siguiente objetivo consiste en limitarse sólo a transmitir información, previamente seleccionada y estudiada por el profesor. Y finalmente se plantean como objetivo la instrucción, es decir, la acción mediante y a través de la cual se da a los alumnos ocasión para una interacción programada y dirigida con el entorno, ello con la intención de modificar sus disposiciones de conducta, de acuerdo con objetivos didácticos decididos con anterioridad.¹⁰⁸

Los elementos básicos con que se forma es cuando el énfasis recae en los contenidos y por ende en la persona que los transmite: el profesor; no existe participación o presencia del alumno; los contenidos son estáticos y permanentes y, la evaluación consiste en la “repetición fiel” de éstos. El método a utilizar es la exposición. La lección magistral es el centro del proceso didáctico; éste es un recurso metodológico mediante el cual el profesor busca comunicar a sus alumnos los conocimientos.

Éste ha sido el método de enseñanza más empleado a lo largo de la historia, debido a que se considera que el profesor es el que domina completamente la materia y su cometido consiste en transmitir con rigurosa exactitud los contenidos.¹⁰⁹ En la actualidad, la lección magistral se continua empleando ampliamente y en muchos casos- como en el de la asignatura de historia- casi de forma exclusiva.

Locke nos propone que el educador debe ser un orientador, un guía, pues su función no es enseñar a los educandos cosas ya hechas o darles las respuestas, cumplir todos sus deseos y caprichos, sino el educador debe de dar la oportunidad y acostumbrar a que el alumno sea reflexivo, analítico y crítico acerca de lo que se le pretenda enseñar, para que él mismo busque sus respuestas y resuelva sus problemas, en lugar de darles contestaciones anticipadas o correctas, es decir, el maestro debe provocar y mantener la atención de su alumno.

Este es un elemento importantísimo en el caso que nos compete aquí, pues hay que recordar que el nivel preparatorio es el previo a la carrera profesional y en el caso de la historia aún más, pues probablemente, dependiendo de la carrera a la que se dirijan, no volverán a ver historia, al menos como asignatura específica. ¿El docente de preparatoria de historia está

¹⁰⁷ *Diccionario de Psicología y pedagogía*, p.498 y 531

¹⁰⁸ Petersen, W.A. La enseñanza por objetivos de aprendizaje.

¹⁰⁹ *Diccionario en Ciencias de la Educación*, p. 814

consciente de ello?

¿Qué diría Locke si viera que sus postulados se están utilizando en la actualidad, como “nuevos”, “modernos”, mientras a él se le clasifica dentro de la pedagogía tradicionalista? ¿Por qué estos principios planteados a finales del año de 1600 se vuelven a esbozar en el siglo XXI? ¿No ha habido avance en educación desde entonces en México, América, el mundo? ¿Y en un nivel que es el de preparación de la educación superior y profesional?

Se tendría que preguntar a todos los teóricos educativos de la escuela tradicional que tanto de sus observaciones, propuestas, análisis y supuestos se apegan a los estudiantes del siglo XXI que cuentan con celulares inteligentes, internet y medios de comunicación masivos instantáneos, es decir la información o mal-formación mucho más accesible.

Un aspecto importante a resaltar y que justamente será el más criticado por la Escuela Nueva es el papel del profesor en todo el proceso de enseñanza aprendizaje que plantea la escuela tradicional. Éste consiste en ser el comunicador del saber, es el encargado de seleccionar y adecuar los tópicos generales que servirán de hilo conductor a su quehacer, es decir la ¿historiografía pero de aula? Es el que diseña y presenta las situaciones de aprendizaje. Su finalidad es la de enseñar y mostrar un objeto o contenido al alumno para que se apropie de él y, debe ser considerado y respetado como autoridad. ¿Cómo lograrlo si el conocimiento histórico no es acabado?

En la contraparte se encuentra el rol del alumno, que es el que se remite a ser receptivo, recibe y asimila la información, resuelve ejercicios por reiteración mecánica siguiendo solo el modelo o procedimiento realizado por el profesor. ¿fechas, nombres, eventos? Plantea también que el aprendizaje se lleva a cabo mediante la asimilación de la información, la memoria tiene un rol decisivo. El éxito del aprendizaje está determinado por la capacidad del alumno de adaptarse al profesor y por aptitudes connaturales.

Es difícil hacer generalizaciones dejando de lado las importantes particularidades y en éste caso, contrarias a todo lo hasta ahora planteado, pero una clase de historia en bachillerato en México se da totalmente como todo lo que se describió, en un aula cerrada, con una estructura en donde el profesor está al frente, los estudiantes en filas viendo hacia delante donde está el pizarrón y gis (ahora plumón y pintarrón) que es donde el profesor verterá la información –previamente seleccionada por él- que el estudiante tendrá que asimilar, con

datos fechas y sucesos que deberá reproducir tal cual en un examen para aprobar la asignatura pero que sólo tendrá como resultado real el grado de memorización que tiene el estudiante.

También, la clase se desarrolla basándose en el estricto objetivo de cumplir cabalmente con un programa, independientemente de si el estudiante realmente aprenda o no, o si entendió, con una enseñanza totalmente unidireccional basada en el enciclopedismo y con una disciplina represiva e impuesta.

Pero después de lo anterior, veamos cual es la propuesta de la enseñanza de la historia según la Escuela Nueva y que se ha retomado o que no o si nos lleva al modelo educativo actual en México, el del enfoque por competencias.

Surge y se desarrolla la Escuela Nueva en reacción a la educación tradicional; un movimiento que tuvo una notable influencia más allá de las fronteras de Europa y Norteamérica, haciéndose sentir en otras regiones con diversos grados de intensidad, sobre todo en el caso de América Latina, como Argentina, Chile, Colombia, Brasil, Venezuela y México, por supuesto estuvo matizado por las particularidades de cada uno de los respectivos contextos nacionales.¹¹⁰

Educadores, sociólogos, filósofos y políticos han usado siempre el término “nuevo” cuando han querido caracterizar la obra política, social y cultural de su tiempo. Con ello se ondea la denominación de la “nueva educación”; ésta vista tan nueva y funcional, o sea, viva, que ha cambiado de cimientos, fundamentos y fines. Sigue como es obligado, el camino de la nueva concepción del mundo y de la vida.

La llamada “educación nueva”, es pues, una etapa histórica, eminentemente social, se dice que esta nueva forma de ver a la educación debe salir de los moldes viejos y caducos del individualismo, para fortalecer en el hombre sus naturales tendencias impersonales y sociales. Se fundamenta en la necesidad de que el hombre conviva con el hombre.

El movimiento que incorporó a las inquietudes educativas la gran preocupación social,

¹¹⁰ <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603508.pdf>

se hace tangible con Pablo Natorp¹¹¹ y alcanza su máxima expresión con Dewey¹¹² pero tardó en ser una realidad en las aplicaciones y desarrollo de la educación. El viejo concepto de la individualidad de las aptitudes hizo muy difícil el cambio de una educación personalista a una educación para la colectividad, hasta la llegada de las Guerras Mundiales que fueron las que trajeron, ésta nueva situación social de necesidad de convivencia.

La educación ha de desarrollar, dirigir, formar, si es necesario, la visión de un mundo de hombres unidos con los vínculos fuertes y poderosos de la más humana solidaridad; que sepan cuánto valen y significan los lazos irrompibles de la comprensión, del afecto, de la ayuda mutua.¹¹³ La educación nueva sigue el ritmo que Dewey llamó educación para una sociedad en transformación, por ello la educación y la Escuela Nueva requirieron por su carácter social de un nuevo ritmo de trabajo, nuevas formas de actividad, nueva técnica de enseñanza de estudio. Pero ¿cuál será ésta? ¿cómo será para el caso de la asignatura de historia?

Ésta debe ser una educación para el ejercicio de la libertad condicionada a las exigencias del individuo y de la sociedad, y la que satisface las exigencias creadoras del escolar, que rompe con la peligrosa pasividad a que aquél se ve obligado para obedecer las indicaciones del maestro, para someterse a las arbitrariedades de un mal libro de texto o a los caprichos de una técnica de trabajo inadecuada y falsa. ¿Todo ello formulado por el docente? ¿Por un sistema educativo ineficiente, ambos?

Es decir la educación contemporánea en general pero en la que entra la enseñanza de la historia, huye o debe huir del viejo y arrumbado principio de primero educar y después

¹¹¹ Paul Natorp, filósofo y teórico alemán de la educación, estudió en Berlín, Bonn, Estrasburgo y Marburgo. Su dedicación educativa y pedagógica empezó por la influencia de Pestalozzi, sobre educación social. Representante de la orientación neokantiana de la Escuela de Marburgo, siguió el método crítico kantiano pero con sus propias modificaciones, principal creador de la pedagogía social y representante idealista de esta disciplina, su interpretación de ésta es de educación como función de la comunidad y en la comunidad, sin olvidar la individualidad. Diccionario ciencias de la Educación, p.952.

¹¹² John Dewey, filósofo y pedagogo estadounidense, se doctoró en Baltimore como discípulo de Morris y de Stanley Hall, fue profesor de las universidades de Chicago, Columbia y Nueva York. Comenzó siendo hegeliano con su neorrealismo, acogiéndose después al evolucionismo darwiniano y posteriormente al vitalismo de Bergson, para insertarse finalmente en una concepción instrumentalista del pragmatismo de James. Sus ideas han influido en Spranger, Natorp, Kilpatrick, Claaparade, Decroly, Montessori, Kerschensteiner, entre muchos otros. Diccionario ciencias de la Educación, p.376.

¹¹³ Elías de Ballesteros, Emilia. La globalización de la enseñanza, instrumento educador, p. 22.

aprender, porque ambos procesos son coexistentes, se completan y porque además la educación tiene que proporcionar al educando junto a todos los demás elementos inseparables del proceso educativo, una cultura básica, imprescindible a todo ser humano, empezando desde la educación escolar.

Ahora la Nueva técnica de enseñar y aprender, propone que los fundamentos surjan directamente de la naturaleza del educando. Comenzar por conocerlo y saber que sólo una científica dirección del desarrollo humano en las críticas etapas de la fase evolutiva, puede llevarnos a alcanzar los objetivos propuestos por la educación: dirigir el desarrollo de la personalidad en su conjunto y proporcionar los elementos básicos del aprendizaje.

Por ello la técnica tiene que basarse en una teoría de la educación, un concepto del hombre y un concepto del medio ambiente en el que la educación va a realizarse y en el que el educando, va a vivir y desarrollarse. Ya Herbart hablaba de que el maestro, estaba obligado a ser científico, es decir, no debe ser enciclopedista pero si un especialista en su profesión, además debe ser científico, porque la educación tiene su ciencia. Y por supuesto el profesor de historia de bachillerato está incluido

Ferriere, uno de los más destacados representantes del movimiento de la Escuela Nueva, quien tiene mucho en común con Decroly, establece que se deben desechar las prácticas tradicionales, sobre todo en sus métodos y programas, porque son medievales, arcaicos, autoritarios e impositivos, desfasados de la teoría y la práctica, y la psicología de la pedagogía.

La Escuela Nueva considera que el fin de la educación es mantener y acrecentar el potencial, propiciando la actividad centrada en el joven –en éste caso- la cual parte de la voluntad y de la inteligencia personal para desembocar en un enriquecimiento intelectual, moral y espiritual.

El movimiento de escuela nueva llega a México en 1917, justo con la situación que caracterizó este periodo de la vida histórica de México de luchas armadas, carencias culturales y económicas. Estas ideas se vieron reflejadas en la promulgación del artículo tercero.

Teóricamente llega con Moisés Saénz y Rafael Ramirez. Saénz, gracias a los estudios que realizó en Estados Unidos atrae a México la influencia de Dewey, ideas que adaptó a la

escuela mexicana. Éste le dio a la escuela una dimensión más realista, para desempeñar un papel fundamental y activo en la comunidad, con un carácter viviente, pero tomando elementos locales y adaptándose al medio.

Pone en práctica la escuela de acción y la metodología de aprender haciendo, el método parte de alguna actividad ordinaria del niño que lo lleve a hacer y experimentar, dichas actividades son las que conducen a los procesos para aprender y enseñar las diversas materias, explicar los fenómenos naturales y sociales –que para el caso son las que competen- Esta metodología permite que el alumno y maestro pongan en juego sus habilidades, facultades, la imaginación, la motivación.¹¹⁴ ¿Qué pasas entonces que aún no se “aplican” éstos elementos?

Rafael Ramírez, recibe la influencia de Sáenz sobre todo en el sentido de privilegiar el aprendizaje con la actividad ejercida, en la experiencia, dándole mayor importancia a la comunidad y al trabajo a favor de la misma. El maestro debía enseñar más fuera del salón de clases y a través de la experiencia. Para él, el maestro además de enseñar toma el rol de líder, promotor del cambio revolucionario, de enlace entre el campo y la ciudad y suma las ideas y práctica ¿En el caso de historia hablamos de museos, monumentos, inmuebles, memorias, archivos, pinturas, esculturas, teatro, cine? ¿Qué tanto se usan éstas para la enseñanza de la historia en el bachillerato? ¿Hablamos de una enseñanza de la historia práctica? ¿Se lleva a cabo en la actualidad y así lo plantea el enfoque por competencias?

Los sistemas educativos todavía no han conseguido evaluar suficientemente el impacto de la comunicación audiovisual y de la informática, sea para informar, sea para manipular o controlar las mentes. Aún se trabaja la enseñanza de la historia en bachillerato con recursos tradicionales que no tienen poder de convocatoria. Los que defienden la “informatización” de la educación sustentan que es necesario cambiar profundamente los métodos de enseñanza para reservar al cerebro humano lo que le es peculiar, la capacidad de pensar, en lugar de desarrollar la memoria. Para éstos la función de la escuela será cada vez más la de enseñar a pensar críticamente, pero para esto es necesario dominar más metodologías y lenguajes, el lenguaje electrónico inclusive.¹¹⁵

¹¹⁴ Maldonado González, Georgina. Moisés Sáenz y Rafael Ramírez, p.64

¹¹⁵ Gadotti, Moacir. Perspectivas actuales de la educación, p. 15

A este momento estoy hablando de lo que plantea la enseñanza según la Escuela Crítica referida como el movimiento de educación popular, político alternativo en América Latina que se formó en los años sesenta y que se desarrolló plenamente en la década de los años setenta y ochenta. Este movimiento partía de la cultura política en América Latina y desdobló un discurso político-pedagógico que buscó formas alternativas de hacer política y construyó significados en la cultura del pueblo. Además, aspiró, en términos generales, a lograr una conciencia política desde el propio sujeto político en lugar de que ésta fuera revelada de forma externa ¿un objetivo actual de enseñar historia debe ser el de desarrollar en nuestros estudiantes una conciencia histórica?

Freire¹¹⁶ quien fue profesor de filosofía e Historia de la educación, ofrece la posibilidad de organizar las experiencias pedagógicas dentro de las formas y prácticas sociales que hablen de desarrollar modalidades más críticas y dialogísticas de aprendizaje y lucha, colectivos. La teoría de la experiencia de Freire se halla enraizada en un punto de vista del lenguaje y la cultura que vincula al diálogo y significado con un proyecto social en el que se recalca la primacía de lo político, es decir, la adquisición de facultades críticas se define como aspecto medular de la lucha colectiva, para una forma de vida en la que no existen opresión ni explotación.¹¹⁷

El ejercicio del acto de educar abriga tareas, discursos, valores, hábitos y conocimientos íntimamente asociados a las manifestaciones culturales de los múltiples grupos y actores sociales, en un terreno de luchas y conflictos permanentes, donde los educadores y educandos moldean y le dan la tonalidad a lo que se denomina saber escolar. Desde mi óptica, claramente está hablando de la historia, la gran función que tiene como asignatura y de la importancia de una buena enseñanza de ésta.

Esta práctica dialógica entre el docente y el alumnado es una cuestión que ha sido

¹¹⁶ Paulo Reglus Neves Freire, pedagogo brasileño nacido en Recife. Estudio derecho, filosofía y psicología del lenguaje, simultáneamente. Trabajó como abogado pero lo abandonó para dirigir el Departamento de Educación y Cultura de Pernambuco. Fue profesor de la Universidad de Recife, consultor de la UNESCO y profesor invitado de Harvard, consultor educativo del Consejo Mundial de las Iglesias y trabajó en el Instituto de Acción Cultural en Ginebra, asesor educativo en África y Sudamérica, profesor en la Universidad Estatal de Campinas y la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo y Secretario de Educación del Municipio de Sao Paulo, recibió diversos premios y fue honoris causa por 27 universidades. Diccionario de las Ciencias de la Educación, pp. 631-632.

¹¹⁷ Giroux Henry, La escuela y la lucha por la ciudadanía, p.204

pensada y trabajada en las más diversas publicaciones de Freire, que la describe como una actividad que exige una postura radical y democrática entre profesores y alumnos, en la búsqueda permanente para revelar la manipulación de la realidad y los mitos de la sociedad.¹¹⁸

Se busca una educación libertadora que, por ser política, posibilita la concientización sobre la realidad social y que no se limita a ser simplemente una actividad neutra, técnica y mecánica de transferir conocimientos. Freire estableció que les corresponde a los profesores el estimular a los alumnos a ejecutar prácticas para desvendar la manipulación de lo real y los mitos de la sociedad. Por lo tanto el educador progresista debe proponerse actuar para desmitificar una cultura escolar asentada en un proyecto de modernización conservadora del Estado.

Si desde 1968 Freire planteó su ideología con *Pedagogía del Oprimido* ¿por qué en 2018, en México, en un nivel que es cercano a la profesionalización del individuo, es decir, en el bachillerato, aún no se trabaja en el aula de clase con la concientización social de la que habla?

Lo que si tengo que resaltar es que Freire define una enseñanza de calidad centrada en la necesidad de respetar y conocer la cultura del alumno, y el enfoque por competencias, plantea lo mismo... pero por supuesto en las propuestas, al menos en el caso de México, no hay mayor trasfondo e incluso podría asegurar que no tiene nada de común, más que en ser las mismas letras y palabras pero no en su contenido ideológico.

Freire asegura que el profesor no debe mantenerse neutro, sin tener el derecho a discrepar del alumno, como si la práctica de enseñar y aprender se presentará sin problemas. El educador progresista, como él le llama, no puede confundir autoridad con autoritarismo y tampoco libertad con actitudes licenciosas. ¿Pero por qué todo esto no se ve reflejado en las aulas dentro de una clase de historia de bachillerato?

Para que la asignatura de historia permita una comprensión y pueda llegar a ser interesante y hasta fascinante más allá de la anécdota, exige un conocimiento de las conexiones entre el día de hoy y sus antecedentes, entre unos acontecimientos y otros, es decir, una visión global de los mismos. De esta manera se puede encontrar también su utilidad

¹¹⁸ Marinhoiro Fernandes José Mauro, "La pedagogía del oprimido y la enseñanza de la historia", p. 288

para comprender el presente y adoptar un pasado y una actitud consciente, fundamentada, frente a los problemas que se presentan hoy al individuo, a la comunidad, a la humanidad.¹¹⁹

La enseñanza de la historia cumple propósitos importantes y fecundos, tales como los de pensar históricamente, favorecer la formación de actitudes e ideales, desenvolver la conciencia cívica del mexicano y otros de igual cuantía. Para cosechar tan importantes resultados no basta la erudición histórica de quien la enseña; los métodos de probada eficacia lo acondicionan para impartirla con acierto; pero el empleo de tales métodos reclama el conocimiento y la comprensión de su teoría y de sus principios, la adaptación a las condiciones docentes predominantes y la práctica, planeada, cuidadosa e inteligente.

Al parecer a muchas escuelas no ha llegado la noticia de que la historia sirve para enriquecer el conocimiento del medio social, para interpretar el mundo y transformarlo, para reconocer raíces y procesos, para denunciar los mecanismos de opresión, para favorecer luchas libertarias, para recuperar la memoria colectiva de los hombres en tanto recuperadora de su propia identidad y para forjar una concepción progresista del mundo y de la sociedad.¹²⁰

¿Pero quién deberá ser el encargado de llevar a cabo dichas propuestas? ¿El sistema educativo de cada país, las políticas educativas, los órganos internacionales con sus evaluaciones y recomendaciones, las competencias disciplinares de la historia? Si respondiéramos que todos están buscando estos últimos objetivos concernientes a una enseñanza de la historia con el logro de una conciencia histórica estaríamos en una dimensión alterna paralela a la realidad en México, pues eso no ha sido así y tal vez también es la razón del atraso frente a otros sistemas que se han configurado de diferente manera.

No obstante hay un elemento -incluso siendo parte de los “oprimidos” pues pertenece a todo un sistema que le rige y que no comulga con las mismas ideologías- que podría ser el iniciador o sembrador de algunos de estos pensamientos dentro de su aula de clase para gestar el cambio y práctica, dentro de los respectivos contextos que puedan rodearlo: el profesor de historia.

¹¹⁹ Juan Brom. Para comprender la Historia, p.15

¹²⁰ Nieto López, José de Jesús. Didáctica de la historia, p.16

La enseñanza de la historia no es acorde a los estudiantes del siglo XXI en México porque hay una brecha generacional enorme entre el docente y el estudiante y un cambio de intereses que es el reflejo de ello; los profesores de bachillerato no estamos preparados, difícilmente podríamos ser investigadores e innovadores didácticos pues entre las cargas horarias y la atención de cerca de 40 alumnos por grupos más las actividades institucionales impuestas no queda espacio. Por ende, los docentes no utilizamos estrategias didácticas propositivas y participativas en el proceso de enseñanza de la historia como lo plantean algunos postulados pedagógicos, y el perfil docente, a diferencia del alumno, no se ha modificado y se ha quedado en cierta forma rezagado. Las generalizaciones como siempre muestran un panorama sesgado pues por supuesto hay excepciones, sin embargo son las menos.

II.2. El enfoque por competencias en el bachillerato

El enfoque por competencias llega a México a finales de los años sesenta, pero como un término relacionado con lo laboral, en la industria, su interés fundamental era “vincular el sector productivo con la escuela, especialmente con los niveles profesional y la preparación para el empleo”¹²¹ No obstante, la idea de competencia toma una dirección distinta al pasar del ámbito laboral al aspecto cognoscitivo, para promover el desarrollo de competencias educativas en donde se vinculan los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con la finalidad de dar una formación integral.

En México desde finales de la década de los ochenta, el Colegio Nacional de Formación Profesional (CONALEP) adoptó varias de las propuestas del australiano Andrew Gonczi para la formación en competencias en la enseñanza técnica. En el año de 1996 se elaboró un reporte de esa experiencia. Al mismo tiempo, el Instituto Politécnico Nacional se acercaba a este enfoque.¹²²

¹²¹ Citado en Andrade Cázares, Rocío A. “El enfoque por competencias en educación” *Ide@s CONCYTEG*, Año 3, 39, 8 septiembre de 2008, p.53.

¹²² Díaz Barriga, Ángel. “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?” *Perfiles educativos*, 28, 111, 2006, p. 8.

En el caso de la Reforma Curricular de 1997 a la Educación Normal también se utilizó la denominación competencias aunque no con las implicaciones que tiene en sí. De igual forma el proyecto de reforma de la enseñanza secundaria aglutinó su punto de partida en cuatro competencias generales.

Otro antecedente del enfoque por competencias, a decir de Rocío Andrade, se encuentra a partir de la Declaración de Bolonia en 1999 y el Proyecto Tuning (en su fase I en 2000-2002) que ponen el énfasis en la compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la Educación Superior en Europa, proponiendo para ello, el establecimiento de competencias genéricas y específicas de cada disciplina como una de las estrategias.

El Sistema Educativo Mexicano ya incluye en la Educación Básica el enfoque por competencias: Preescolar con el Programa de Educación Preescolar 2004, Primaria con las competencias comunicativas en el área de Español y con la Reforma de la Educación Secundaria en 2006, para 2008 la Secretaría de Educación Pública, propuso la conformación de un Sistema Nacional de Bachillerato en donde se toma como eje el enfoque de competencias para la estructuración del Marco Curricular Común.¹²³

Pero ¿qué es el enfoque por competencias en educación? Una conceptualización del término competencias plantea que:

Las competencias son mucho más que un saber hacer en contexto, pues van más allá del plano de la actuación e implican compromiso, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de una fundamentación conceptual y comprensión.¹²⁴

El concepto de competencia en educación, se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores), es decir, abarca todo un conjunto de capacidades que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones ya sean sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales y productivas. Por medio de ellas proyecta y

¹²³ Andrade Cázares, p.54.

¹²⁴ Tobón, et. al. 2006: 100, Citado en Andrade Cázares, p.57

evidencia su capacidad de resolver un problema dado dentro de un contexto específico y cambiante.¹²⁵

Pero, ¿de dónde viene este término? Hay discusiones en torno al vocablo competencia y éstas se han realizado más cercanas a sus significados etimológicos, en donde se ha clarificado su tránsito del campo de la lingüística, al laboral, para después adquirir significado en la atribución de pautas de desempeño en un sujeto, como capacidad para resolver algún problema. Por otro lado, en el campo de la psicología se le asignan tres significados: desde un punto de vista biológico, es la rivalidad para asegurarse de los medios que permitan conservar la vida; desde el punto de vista neurológico, el control reflejo que conduce a un músculo y, en lo psicológico propiamente dicho, es la “pugna de contenidos de la psique de un individuo”¹²⁶

Hay entonces, dos puntos de atribución específicos para el empleo del término competencias en educación, el que proviene de la lingüística y el del mundo del trabajo. La novedad radica en una puntualización minuciosa de los aspectos en los cuales se debe concentrar el *entrenamiento o la enseñanza*.

Los términos aptitudes y habilidades se encuentran de alguna forma relacionados con el de competencias, si bien el primero da cuenta de diversas disposiciones de cada individuo, el segundo remite a la pericia que ha desarrollado a partir de tales disposiciones. Ello ha llevado a plantear dos tipos de competencias: las de umbral y las diferenciadoras. Las primeras reflejan los conocimientos y habilidades básicas o mínimas que una persona necesita para desempeñar un puesto; las diferenciadoras, distinguen a quienes pueden realizar un desempeño superior y a quienes tienen un término medio.¹²⁷

Y ¿qué son las competencias en educación? En la línea de la *innovación*, una primicia es el empleo del enfoque de competencias que se empieza a generalizar en el campo de la educación, en particular en las reformas de los planes de estudio. Esta perspectiva se ha manifestado básicamente en formas distintas en la educación básica, en la técnica y en la superior.

¹²⁵ Andrade Cázares, p. 57

¹²⁶ Citado en Díaz Barriga, pp. 12-13

¹²⁷ Díaz Barriga, p. 14

A estas alturas puedo afirmar que el conocimiento como acumulación de saber no es significativo, su valor radica en el uso que se hace del mismo, por tanto, las escuelas con esta perspectiva deben replantear los programas educativos desde el desarrollo de competencias y de su aplicación a situaciones de la vida real, a partir de enfoques centrados en el aprendizaje en donde el estudiante participe en su construcción y de esta manera le encuentren sentido a las actividades de aprendizaje, a partir de los métodos didácticos pensados con la finalidad de fortalecer y desarrollar competencias: básicas, genéricas, específicas y transversales.¹²⁸

Según Perrenaud, el enfoque por competencias remite al debate entre los paradigmas de la didáctica, es decir, entre aquellos que plantean la importancia del orden de cada uno de los temas de una disciplina, la necesidad de *estudiar* todos los contenidos que conforman esos saberes, distanciando el momento de su aprendizaje de otro momento siguiente en que pueden ser aplicados; la función de la escuela en esta perspectiva es preparar para la vida; el contenido escolar tiene valor en sí mismo y no por su utilidad práctica. La función de la erudición aparece dedicada a la acción escolar.¹²⁹

Una segunda perspectiva didáctica enfatiza la importancia de atender en el proceso de aprendizaje las exigencias del entorno y las necesidades que el estudiante percibe del mismo. Más que un orden de aprendizaje es necesario identificar una estrategia para allegarse la información, para atender la solución de problemas o aspectos cotidianos; la educación en esta perspectiva es la vida misma.¹³⁰

Diversos autores hacen énfasis en que no tiene sentido ningún contenido escolar, si no es aprendido en un contexto de gran intensidad, que proviene de la realidad. Este elemento lo comparten propuestas muy diversas como las generadas en la “Escuela Activa”, las formulaciones recientes del aprendizaje situado, basado en problemas. Según Perrenaud el enfoque por competencias se sitúa en esta segunda perspectiva y aporta la necesidad de “mover la información” en el proceso de la educación. También enfatiza que una de las aportaciones más importantes de la perspectiva de las competencias es promover la

¹²⁸ Andrade Cázares, p. 58

¹²⁹ Díaz Barriga, p. 17

¹³⁰ Díaz Barriga, pp. 17-18

movilización de la información en el proceso de aprendizaje: en primer lugar permite materializar la perspectiva de Piaget, la conformación de los esquemas de acción y al mismo tiempo al enfoque de aprendizaje basado en la resolución de problemas.¹³¹

¿Cuál es entonces la definición de competencias en el ámbito escolar? Aunque no es fácil una conceptualización del término competencias, se reconoce que combina tres elementos: una información, el desarrollo de una habilidad y, puestos en acción en una situación inédita. La manera de observar una competencia es lograr la combinación de los tres aspectos, lo que significa que toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero en una situación problema, real, inédita, donde la competencia se puede generar.¹³²

Si es difícil conceptualizar competencias educativas, de igual manera lo es establecer una categorización pues su aplicación es muy reciente, aunque actualmente ya hay algunas propuestas que se han elaborado. Hay una primera clasificación, específicamente la que está trazada en los planes y programas de estudio.

Lo que se denomina competencias genéricas tiene dos usos en los planes y programas, uno vinculado a la educación básica y otro a la formación profesional en la educación superior. A la educación básica le corresponde iniciar la formación en dos tipos de competencia genéricas: para la vida social y personal, y genéricas académicas. Las primeras son aquellas cuya formación permitirá el mejor desempeño ciudadano. Más en específico se retoma a Durkheim y John Dewey, que si bien no hacen referencia directa a “competencias” si se identifican en ellos elementos como las competencias para la vida social como ciudadanía, la tolerancia, la comunicación, así como competencias personales como la honradez, entusiasmo, autoestima, confianza, responsabilidad, iniciativa y perseverancia.¹³³

En cuanto a las genéricas académicas, consisten en aquellas competencias centrales que se deben formar en la educación básica como un instrumento que permita el acceso general a la cultura. Estas competencias son la lectura y escritura y las que se refieren al

¹³¹ Tratado en Díaz Barriga, p. 18

¹³² Díaz Barriga, p.20

¹³³ Díaz Barriga, p.22

manejo de las nociones matemáticas, así como el dominio básico de ciencia y tecnología, y una competencia en lenguas extranjeras. La denominación de competencias genéricas puede variar, pero el sentido de que son aquellas que logran la mayor integración posible de un aprendizaje en el sentido amplio del término, es decir, una síntesis de contenido, habilidad y capacidad de resolución de situaciones inéditas, permanece.¹³⁴

En las llamadas competencias disciplinares o transversales, el trabajo disciplinario responde a la necesidad de desarrollar un pensamiento sociológico, matemático, histórico o científico, pero ello es más complejo que solamente la adquisición de diversos conocimientos, aunque requiere de estos. Es decir, en el campo de la matemática, del lenguaje, de la historia o de las ciencias naturales no sólo se requiere del dominio de alguna información en el cual la memorización es el principal proceso cognitivo puesto en operación, si no que los otros dos tipos de aprendizaje –conceptos y procedimientos– reclaman un desarrollo cualitativo de actividades mentales que requieren generar una comprensión, explicación, traducción de los temas al lenguaje de cada uno de los aprendices, así como un reconocimiento de que para generar un conocimiento matemático o histórico se sigue un proceso de ordenamiento mental diferente, se establece una secuencia de ordenamiento de la información, una secuencia de interrogantes distintas.¹³⁵

En lo que se refiere a las competencias transversales, varios autores coinciden que en estricto sentido éste es el enfoque de educación por competencias, puesto que en la vida profesional un sujeto no utiliza los conocimientos de una disciplina de manera aislada; los problemas que tienen que resolver reclaman de la conjunción de saberes y habilidades procedentes de diversos campos de conocimiento. Las competencias transversales pueden ser de dos tipos: aquellas más vinculadas con el ámbito de desempeño profesional, lo que en otros términos podría denominarse una habilidad profesional, una práctica profesional en donde convergen los conocimientos y habilidades que un profesionista requiere para atender diversas situaciones en el ámbito específico de los conocimientos adquiridos.¹³⁶

¹³⁴ Díaz Barriga, p. 23

¹³⁵ Díaz Barriga, p. 24

¹³⁶ Díaz Barriga, p. 26

Otra forma de entender las competencias transversales es la que dice que son un conjunto de aprendizajes que se pueden promover en la educación básica pues “el término transversal no se refiere a los elementos comunes de las diferentes competencias específicas de las materias, sino a los aspectos complementarios e independientes que pueden ser utilizados en otros campos”¹³⁷

Por último, las competencias en la formación profesional. Se pueden clasificar por la temporalidad en su proceso, existe una etapa básica en la formación de competencias, una inicial y otra avanzada. La básica corresponde a las competencias profesionales en el trayecto del plan de estudios; constituyen parte de la formación profesional y, las etapas inicial y avanzada responden a la vida profesional.

¹³⁷ Citado en Díaz Barriga, p. 26

COMPETENCIAS GENERICAS DEL ESTUDIANTE DE LA EMS	
Competencia	ATRIBUTOS
1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.	1.1. Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades. 1.2. Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase. 1.3. Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida. 1.4. Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones. 1.5. Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones. 1.6. Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.	2.1. Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones. 2.2. Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad. 2.3. Participa en prácticas relacionadas con el arte.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.	3.1. Asocia la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social. 3.2. Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo. 3.3. Cultiva relaciones interpersonales que contribuyan a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	4.1. Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas. 4.2. Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentren y los objetivos que persigue. 4.3. Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellos. 4.4. Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas. 4.5. Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.	5.1. Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo. 5.2. Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones. 5.3. Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos. 5.4. Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez. 5.5. Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas. 5.6. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	6.1. Elige los fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. 6.2. Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias. 6.3. Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta. 6.4. Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

COMPETENCIAS GENERICAS DEL ESTUDIANTE DE LA EMS	
Competencia	Aspectos
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.	7.1. Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento. 7.2. Identifica las actividades que le resultan de mayor y menor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos. 7.3. Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.	8.1. Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos. 8.2. Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva. 8.3. Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.	9.1. Prioriza el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos. 9.2. Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad. 9.3. Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos. 9.4. Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad. 9.5. Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado. 9.6. Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.	10.1. Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación. 10.2. Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio. 10.3. Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.	11.1. Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional. 11.2. Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente. 11.3. Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.

Cuadros tomados de SEP. *Desarrollo de competencias en el bachillerato General. Curso taller 2008, manual del participante*, SEMS, DGB, D.F., 2008.

Estas competencias son las que generaran la base para la propuesta del Marco Curricular Común planteada en la Reforma Integral de Educación Media Superior y son iguales para todos los subsistemas.

COMPETENCIAS DISCIPLINARES DEL ESTUDIANTE DE LA EMS	
Campo de Conocimiento	Competencias
3. Ciencias sociales	3.1. Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación. 3.2. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente. 3.3. Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado. 3.4. Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen. 3.5. Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento. 3.6. Analiza con visión emprendedora los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socioeconómico. 3.7. Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo. 3.8. Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos. 3.9. Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida. 3.10. Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto.

Cuadros tomados de SEP. *Desarrollo de competencias en el bachillerato General. Curso taller 2008, manual del participante*, SEMS, DGB, D.F., 2008.

Estas son las competencias del campo disciplinar en el que se encuentra Historia junto a Introducción a las Ciencias Sociales, Historia de México I, Estructura Socioeconómica de México, Literatura I y II, Historia Universal Contemporánea y Metodología de la Investigación.

La Dirección General del Bachillerato plantea el concepto de competencia, a su decir, para la actualización de los programas de estudio: “una competencia es la capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas”¹³⁸ rescatado de Perrenaud. Una línea que explica todo un enfoque, toda una teoría o series de teorías, en realidad no dice mayor elementos, cosa al parecer que ayuda a la confusión del docente. No obstante, el texto continúa con la pretensión de “explicar” el aspecto de las competencias, “las competencias van más allá de las habilidades básicas o saber hacer ya que implican saber actuar y reaccionar”¹³⁹

Dice también que la Educación Media Superior deja de lado la memorización, los temas desarticulados y las habilidades mecánicas para promover el desarrollo de competencias susceptibles de ser empleadas en el contexto en el que se encuentren los estudiantes, que se manifiesten en la capacidad de resolución de problemas, procurando en

¹³⁸ SEP, *Historia de México II*, serie Programas de Estudio, 2013, p.4.

¹³⁹ SEP, p. 5

el aula una vinculación entre ésta y la vida cotidiana, incorporando los aspectos socioculturales y disciplinarios para que desarrollen competencias educativas. Creo que se empieza a profundizar en este aspecto de la conceptualización de las competencias, aunque parece aún ambiguo.

Hay un planteamiento central que será sujeto a análisis, aunque no será en este caso, pues lo que realmente interesa a este momento son las competencias docentes, sin embargo, es trascendente lo anterior, pues esto lo tiene que lograr el docente, para ello, debe tener sus competencias.

Si bien todas las asignaturas contribuirán al desarrollo de las competencias genéricas, cada una de ellas tiene una participación específica. No olvidemos que la asignatura de Historia de México II favorece de manera amplia el desarrollo de dichas competencias, por ejemplo: cuando las alumnas y los alumnos avanzan en su desarrollo como individuos autodeterminados y cuidan de sí al enfrentar las dificultades que se les presentan y al resolver problemas; cuando son capaces de tomar decisiones de manera crítica; cuando expresan y comunican sus ideas respecto a la interrelación entre la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente en contextos históricos y sociales específicos; cuando analizan las relaciones entre dos o más variables de un proceso social para determinar o estimar su comportamiento y valoran las preconcepciones personales o comunes sobre diversos fenómenos a partir de evidencias científicas; cuando evalúan argumentos o eligen fuentes de información al analizar o resolver situaciones o problemas de su entorno; cuando aprenden de forma autónoma y revisan sus procesos de construcción del conocimiento social (metacognición) para relacionarlos con su vida cotidiana; cuando mantienen una actitud proclive a la interculturalidad y respetuosa de la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales; finalmente cuando trabajan en forma colaborativa al aportar puntos de vista distintos o proponer alternativas de solución a los problemas de su localidad, de su región o de su país.¹⁴⁰

II.3 Los profesores frente a la Reforma Integral de la Educación Media Superior, expectativa vs realidad

La Reforma Educativa es un componente constitucional que no podemos cambiar, por ello es importante como docentes conocer los elementos que contiene, que objetivos promueve y dentro de los intereses individuales analizar. El objetivo de este apartado es el de realizar un esbozo de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y sus postulados en torno al docente para analizar si son coherentes con la realidad de las prácticas escolares. Para ello se retomaron algunos de los documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública, algunos artículos de revistas y tesis de doctorado para tener argumentos sólidos, obteniendo como resultado en el trabajo la incompatibilidad práctica y real de la

¹⁴⁰ SEP, p. 6

teoría y la práctica escolar, llegando a conclusiones que más bien son invitaciones a resolver preguntas y generar análisis más sustanciales.

Lo realicé en un orden estructural más que temporal en donde plasmé lo dicho en la reforma al artículo 3º constitucional, un breve seguimiento de la Educación Media Superior en torno a las transformaciones que ha sufrido en la actualidad y llegué finalmente a la Reforma Integral de la Educación Media Superior. De la RIEMS tracé un esbozo general de qué dice, ahondé en qué plantea para los docentes, cómo es tomado por ellos, particularicé en el caso de la evaluación, enlisté las competencias requeridas para lograr todo lo anterior y cerré con una serie de conclusiones-reflexiones.

La Reforma constitucional al artículo 3º fue aprobada por el Congreso de la Unión, promulgada por el Ejecutivo Federal el 25 de febrero de 2013 y publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) al día siguiente, incorporó dos aspectos clave para el Sistema Educativo. El primero, y que determinó el alcance del proceso transformador, es que elevó a rango constitucional el derecho a una educación de calidad para todos los mexicanos.

El segundo, estableció la obligación de crear un sistema para la profesionalización de los docentes, que otorgó certidumbre en su ingreso, su permanencia y la promoción, mediante el establecimiento de procesos de evaluación justos y transparentes. Ambos elementos se concretaron a través de modificaciones a la *Ley General de Educación* y la promulgación de la *Ley del Servicio Profesional Docente*.¹⁴¹

El decreto de reforma al artículo 3º, adicionó además, que el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fija los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación.

Los subsistemas más representativos de la EMS en México sufrieron reformas sustanciales, en 2003 dio inicio la reforma del bachillerato general en escuelas piloto y se

¹⁴¹ SEP, 2017: 884-885

instrumentó de lleno al año siguiente. Paralelamente, en 2004 entró en vigor una reforma curricular en los bachilleratos tecnológicos que, si bien ya se anunciaba desde el Programa Nacional de Educación 2000-2006, tomó por sorpresa a la mayoría de los profesores. Otros subsistemas que iniciaron reformas importantes incluyen los colegios Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y de Ciencias y Humanidades (CCH). Para nosotros docentes, estas medidas implicaron asumir cambios significativos tanto en el contenido como en la forma de enseñar: la educación “basada en competencias”, por un lado, y un nuevo papel como “facilitador”, por el otro, fueron parte de la nueva retórica oficial a la que los maestros debimos hacer frente y, de alguna manera, tratar de incorporar tanto en el discurso como en nuestra práctica.¹⁴²

La escuela, requiere transformarse de fondo para lograr incorporar en el aula y en la práctica docente las nuevas formas en que los jóvenes aprenden, y lo seguirán haciendo, de no hacerlo, quedará cada día más relegada de la realidad.¹⁴³ Como parte de una tendencia mundial, México inició el siglo XXI con reformas curriculares en cada uno de los niveles que conforman la EMS. Por su parcialidad y fragmentación, estas reformas avanzaron bajo la misma orientación pero sin articularse entre sí.

En algunos subsistemas, la reforma privilegió la estructuración y delimitación del componente formativo; en otros se actualizaron planes y programas de estudio; otros más emprendieron procesos de formación y actualización de su planta docente y hubo subsistemas que incorporaron renovados enfoques de aprendizaje, como el constructivismo y la educación centrada en el aprendizaje; no obstante, debido a los desfases de los subsistemas, sus efectos y alcances fueron limitados y parciales.

En enero de 2005 se creó finalmente una instancia administrativa de atención a los asuntos del tipo medio superior, la Subsecretaría de EMS, y con ello comenzó una serie de impulsos, esfuerzos y acciones para iniciar la ansiada reforma en sus distintos niveles. La nueva dependencia federal se creó para definir la identidad de dicho tipo educativo, buscar la coordinación entre modalidades y programas, orientar e impulsar los esfuerzos formativos

¹⁴² López y Tinajero, 2009: 1192

¹⁴³ SEP, 2017: 9-11

dirigidos a los jóvenes y, sobre todo, aumentar la cobertura educativa con calidad y pertinencia.¹⁴⁴

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) recoge tendencias y orientaciones de las reformas alcanzadas a finales de los años noventa, principalmente en el seno de la Unión Europea y, posteriormente, en algunos países sudamericanos (Chile y Argentina); refleja muchas similitudes con las reformas educativas en esos países, en parte porque coinciden con las problemáticas que se observan en México. Las reformas a la EMS y sus equivalentes en el mundo han ocurrido en el marco de las rápidas transformaciones que ha enfrentado este nivel educativo en países altamente desarrollados y en vías de desarrollo.

Por lo anterior, calculamos que existe una serie de problemas y situaciones similares que fueron “recomendadas” o impuestas en los países periféricos en torno a tendencias transformadas en política educativa. Ejemplo de ello son las reformas educativas que se han llevado a cabo en casi todos los países del continente americano durante el presente siglo, así como el resurgimiento del enfoque basado en competencias desde la educación preescolar hasta la media superior, como es el caso en México, el cambio en el rol del profesor y el nuevo planteamiento de lo que debe ser el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En la EMS era necesaria y urgente una reforma educativa; en relación con la pertinencia y el carácter innovador de la RIEMS, este es un tema que propicia discordancia y debate. Las posturas no solo son diferentes sino encontradas; surgen cuando se analiza la forma en que la propuesta fue concebida, creada y desarrollada, muy en el tenor de cualquier otra reforma educativa nacional. Es decir, con una cerrada y sigilosa participación de las cúpulas con expertos o asesores, normalmente extranjeros, así como con la incorporación posterior de docentes de distintos subsistemas como estrategia de legitimación de la reforma; finalmente, con una deficiente, insuficiente y apresurada socialización y capacitación del personal docente, mediante la estrategia de “multiplicación en cascada” del nuevo modelo para su implantación.¹⁴⁵

El sentir de muchos docentes es de desconocimiento e incompreensión hacia la RIEMS, sumado a lo anterior, en ciertos círculos académicos hay una preocupación motivada

¹⁴⁴ Fonseca, César. “Reforma integral de la educación media superior”, p. 46

¹⁴⁵ Fonseca, César. “Reforma integral de la educación media superior”, p. 44

por la perspectiva y orientación epistemológica del modelo, pero sobre todo por el resurgimiento en el campo educativo del enfoque basado en competencias.

Reconociendo la amplia variedad de instancias que ofertan planes y programas de EMS y la carencia de criterios que las organicen, así como la necesidad de asegurar una formación de calidad a las nuevas generaciones, surge la RIEMS que propone un marco de organización común —representado por el Sistema Nacional de Bachillerato— que ordene y articule a las instituciones e instancias que ofrecen este tipo de educación, dote al nivel de identidad y pertinencia, a la vez que promueva la existencia de distintos tipos de opciones para atender la diversidad de contextos, necesidades e intereses de los jóvenes.

La RIEMS, impulsada en 2008, consta de cuatro ejes de transformación: Marco Curricular Común con base en competencias, definición y regulación de las modalidades de oferta y mecanismos de gestión (en éste último se enfila la formación y actualización de la planta docente, entre otros elementos) y la certificación nacional complementaria.¹⁴⁶

A lo largo de los últimos 20 años, en México, en la mayor parte de América Latina y en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la educación y la docencia han experimentado transformaciones sustanciales. Una de las manifestaciones más sobresalientes de estos cambios es la prodigiosa cuantificación de los procesos educativos y de los resultados que obtienen sus actores. Las condiciones bajo las que funcionan la enseñanza y el aprendizaje también son objeto de ese mismo tipo de atención.

Las reformas constitucionales del año 2013 instauraron el Sistema Profesional Docente y fortalecieron al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), dos instancias creadas para llevar a cabo las funciones sustantivas que precisa cualquier sistema educativo nacional, y que ahora se pueden realizar con criterios explícitos, normados y sujetos a la rendición pública de cuentas.

Existen ponderaciones múltiples sobre estos cambios y su significado: para algunos, muchos esfuerzos de antaño corren ahora a su culminación; para otros, por el contrario, las reformas representan un retroceso o, aún peor, un camino errado. Un tercer grupo de opinión

¹⁴⁶ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2011: 34

admite los avances, pero insiste en la insuficiencia de los mismos; en este último grupo me ubico.

¿Pero realmente se está al corriente de lo que se tiene que cambiar? ¿Se sabe lo que se tiene que fortalecer? ¿Se está al tanto de lo que se tiene que crear? ¿Se echa de ver lo que se tiene que desechar? ¿Se han analizado las debilidades? ¿Se tiene claridad sobre cómo formar, capacitar y actualizar profesores para las tareas que en consecuencia se derivan? ¿Las instituciones de educación superior, de todo tipo y tamaño, tienen siquiera identificadas e interiorizadas sus responsabilidades formativas en materia de docencia para el Sistema Educativo Nacional? ¿Las tuvo al momento de implementar las reformas? ¿Qué tanto se apega la realidad a la teoría?

La ventaja que tiene hoy en día parte en dos dimensiones distintas, pero complementarias del sistema educativo: la formación y actualización docente, por una parte, y la renovación y revisión de la enseñanza y el aprendizaje, por otro, en cada grupo, en cada escuela, en cada institución.¹⁴⁷

Nahina Dehesa de Gyves, en “La investigación en el aula en el proceso de formación docente”¹⁴⁸, parte de la premisa de que se requiere formar a los profesores mediante propuestas de intervención que ellos mismos sugieran y que puedan desarrollar en un contexto institucional receptivo.

Indudablemente el propósito principal de las reformas educativas se encauza a seguir el camino trazado por los países desarrollados en globalizar y reorganizar los sistemas educativos hacia la competitividad y el mercado, conjuntamente con (o bajo los dictados de) los organismos internacionales, encargados de estructurar y gestionar propuestas hacia ese fin.

La RIEMS se presenta como alternativa frente a la problemática de una insuficiencia de la oferta educativa inconexa, dispersa, heterogénea y de una rígida e ineficiente estructura así como, al rezago educativo, la baja cobertura y calidad, la deserción y reprobación entre

¹⁴⁷ Zorrilla, 2015: 8

¹⁴⁸ Citada en Zorrilla Alcalá, J. (2015). “Preguntas y sugerencias sobre el Sistema Educativo Nacional”, pp.7-16.

otras. Aspectos que reflejan las insuficiencias de este nivel educativo y al mismo tiempo, se constituyen en las principales causas para impulsar dicha reforma, como una política pública sobre una base de concertación institucional.¹⁴⁹

Los principales *bienes* que propone la reforma en media superior –al menos en el papel- entre otras cosas, es respetar los derechos laborales de los maestros, apoyarlos en su crecimiento profesional, reglas claras para reconocer a los profesores con base a sus méritos y garantizar una evaluación imparcial, transparente y objetiva; es decir propicia educación de calidad para impulsar el desarrollo de los alumnos.

Como *beneficios* de la reforma educativa para los docentes de EMS –también en el papel- se plantean promoción y reconocimientos basados en sus méritos, programas de capacitación y formación continua, respeto a la antigüedad y a los derechos laborales, acatamiento a los procesos de jubilación y retiro voluntario, información oportuna y clara sobre la evaluación, evaluaciones imparciales, objetivas y transparentes, evaluaciones que consideren el contexto regional y sociocultural y, confidencialidad de resultados y derecho a inconformarse y sobre todo que tengan más y mejores herramientas y oportunidades para hacer de manera sobresaliente su trabajo y crecer profesionalmente.

El INEE es el encargado de evaluar a los profesores, así como las autoridades educativas estatales, el director de cada plantel y los padres de familia que participan como observadores. Los criterios de evaluación serán la planeación de sus clases, el dominio de los temas que imparte, ambiente de aprendizaje que genera en el aula, las técnicas y recursos que utiliza, el método de evaluación de sus alumnos, su participación en proyectos de la escuela y la comunicación con padres de familia y tutores.¹⁵⁰

Después de evaluarse si el profesor obtuvo resultados satisfactorios en su evaluación de ingreso, se le asigna una plaza y nombramiento de base por buen desempeño los primeros 6 meses, tendrá el acompañamiento de un tutor por más de dos años, al cumplir un año con buen desempeño se le confirma el nombramiento. De los maestros en funciones que no obtuvieron resultados satisfactorios: tienen derecho a participar en programas de capacitación, puede ser evaluado en dos procesos más, si no aprueba ninguna de las 3, puede

¹⁴⁹ Rito, 2014:78

¹⁵⁰ Leyes de Reforma Educativa

trabajar en otras áreas u optar por el retiro voluntario. Si el maestro en funciones obtuvo resultados satisfactorios se evaluará cada 4 años.

Como ya se mencionó, para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del INEE. Será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Le corresponderá evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

El Congreso de la Unión y las autoridades competentes deberán prever al menos lo siguiente: el uso de la evaluación del desempeño docente para dar mayor pertinencia y capacidades al sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros, en el marco de la creación de un servicio profesional docente. La evaluación de los maestros debe tener, como primer propósito, el que ellos y el sistema educativo cuenten con referentes bien fundamentados para la reflexión y el diálogo conducentes a una mejor práctica profesional. El sistema educativo deberá otorgar los apoyos necesarios para que los docentes puedan, prioritariamente, desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades.¹⁵¹

Con la puesta en marcha de la RIEMS, cuya fase de capacitación inició en agosto de 2008, los docentes de este ciclo enfrentaron nuevos desafíos entre los que sobresalen: instrumentar un marco curricular común con base en desempeños terminales según ciertas competencias genéricas, disciplinares y profesionales establecidas de antemano y asumir ellos mismos el compromiso de cumplir con un perfil que les exige, entre otras cosas: “enseñar a aprender”, “dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo”, y planificar “los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias [y ubicarlos] en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios” Si bien son los docentes los encargados de poner en práctica programas e innovaciones que se gestan lejos de las aulas, poco sabemos sobre la manera como esos cambios son experimentados por los propios profesores. Sin preparación alguna los docentes

¹⁵¹ Leyes de Reforma Educativa

nos vimos obligados a poner en práctica una reforma que nos exigió asumir un modelo pedagógico complejo y desconocido para muchos de nosotros.¹⁵²

En el nuevo currículo de la EMS, entre los principios pedagógicos que guían la tarea docente y orienta las actividades escolares dentro y fuera de las aulas para favorecer el logro de aprendizajes profundos y el desarrollo de competencias en sus estudiantes, destacan las siguientes: poner al alumno y su aprendizaje en el centro del proceso educativo, tomar en cuenta los saberes previos del educando, ofrecer acompañamiento, mostrar comodidad por los intereses de sus estudiantes, dar un fuerte peso a la motivación intrínseca del estudiante, reconocer la naturaleza social del conocimiento, diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado, entender la evaluación como proceso relacionado con la planeación y el aprendizaje, modelar el aprendizaje, reconocer la existencia y el valor del aprendizaje informal, promover la relación interdisciplinaria, favorecer la cultura del aprendizaje, reconocer la diversidad en el aula como fuente de riqueza para el aprendizaje y la enseñanza y superar la visión de la disciplina como un mero cumplimiento de normas.¹⁵³

Apremia incorporar al trabajo docente nuevas tecnologías, enfoques y paradigmas, pero esto hay que hacerlo con la misma planta incorporada desde los años ochenta, la cual, por otro lado, carece de formación pedagógica y a la que se le ha postergado la asignación de un programa de formación, actualización y capacitación.

Los bachilleres son atendidos en poco más de 14 mil espacios educativos, por más de 272 000 docentes, en su mayoría profesores de tiempo parcial o por horas que no disponen de las condiciones adecuadas para profesionalizar su labor porque no viven exclusivamente de los ingresos de dicha actividad. Esto los coloca, a ellos y al subsistema, en una situación difícil que limita o impide la aplicación de estrategias formativas, de trabajo colegiado y de profesionalización de su labor docente. (En 2009, solo un 60% de la planta docente estaba titulado y 72% estaba formado en licenciaturas de muy diversas disciplinas; únicamente 10% poseyó una formación inicial pedagógica).¹⁵⁴

¹⁵² López y Tinajero, 2009: 1198

¹⁵³ SEP, 2017:846-851

¹⁵⁴ Fonseca, César. "Reforma integral de la educación media superior", p. 54

Y entonces... ¿cuál es finalmente el listado del docente idóneo y que tanto se parece al docente real?

Con el término docente me refiero a los educadores que trabajan en el sistema escolar, al hablar de su formación, incluyo tanto educadores de aula como a directores y supervisores. Abordo la cuestión de la formación docente dentro del concepto de aprendizaje permanente (o actualización permanente), es decir, entendiendo que los saberes y competencias docentes son resultado no sólo de la formación profesional sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la escuela y en el ejercicio mismo de la docencia.¹⁵⁵

¿Cómo se evalúa esto?

El docente real que está enseñando en las aulas de los países en desarrollo está muy lejos del listado del docente deseado. Verifiquémoslo...

En 2008, se establecen las competencias docentes para quienes impartan EMS en la modalidad escolarizada. En el artículo 3º dice que las competencias docentes son las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente y consecuentemente definen su perfil.

En el artículo 4, las competencias que han de definir el Perfil del Docente del Sistema Nacional de Bachillerato, son las que se establecen a continuación:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.¹⁵⁶

¹⁵⁵ Torres del Castillo, 1998: 16

¹⁵⁶ Acuerdo 447, 2008

En 2009, se modificó el acuerdo 447, la modificación tuvo por objeto establecer las competencias que deberán cumplir los docentes de las instituciones educativas que en sus distintas modalidades impartan educación del tipo medio superior y operen en el Sistema Nacional de Bachillerato. En realidad sólo se sumaron elementos.

Se agregó el artículo 5, que dice que los docentes que imparten en la EMS en las modalidades no escolarizada y mixta deben contar además de las competencias y atributos establecidos en el artículo anterior, con las siguientes: complementar su formación continua con el conocimiento y manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC's. Las integra en el proceso de enseñanza-aprendizaje y guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes.¹⁵⁷

Las preguntas continúan... ¿cómo evaluar estos elementos si son cualitativos y se dan en el desarrollo de vinculación del profesor? ¿Se puede considerar por igual en un profesor que lleva 25 años o más de servicio en la misma institución que el de nuevo ingreso?

Al revisar los anteriores elementos se percibe que hay reformas educativas en el nivel básico y medio superior en busca de uniformidad y continuidad entre ellos, pero, hay elementos muy importantes tal vez no visualizados: el nivel superior. No se ha pensado que los docentes de los niveles antes dichos son los egresados de los niveles superiores y por ende no se les está preparando por, ni para éste sistema, a mi ver, se debía empezar por reformar el sistema superior y paulatinamente los niveles básicos con este tan mencionado apoyo a los profesores, actualización, preparación, y sobre todo evaluación, así al año 2018, no se ha generado un cambio sustancial, entre otras cosas porque el nivel superior no ha realizado modificaciones.

Hay cambios en la Normal (1997 Con el Acuerdo Nacional para la Modernización con tendencia neoliberal y la curricular del 2012, quizá ésta con más tendencia a la preparación en competencias) pero no en concordancia con el nuevo enfoque que se aplicaría a la educación básica, volvemos a los años en que se hacen las reformas en básica y en media superior y el egreso de las generaciones con esta preparación. Ya que decir de los ingenieros, abogados, médicos, historiadores, profesionistas egresados de instituciones universitarias

¹⁵⁷ Acuerdo 488, 2019

que no cuentan con una fortaleza pedagógica, didáctica o teórica de la enseñanza, pero que son los que dan las clases en los niveles de secundaria y preparatoria.

En este apartado mismo -al intentar seguir una línea de procesos lógicos más que cronológicos- hay una discrepancia enorme de cómo se fueron suscitando los elementos que conforman la reforma educativa en general y específicamente la de Media Superior, pues hay los que se dieron en 2013, cuando ya se aplicaba la reforma en 2008 y los eventos del 2005.

Se habla en mayor medida del aspecto de la evaluación, no obstante queda muy ambigua ésta opción, pues ¿cómo se realiza una evaluación de ambiente, técnicas, recursos, participación en proyectos y otros elementos más en un examen, en formato electrónico y en un lugar muy distinto al área de trabajo?

Algo a resaltar en el presente subtema es el enorme listado de virtudes profesionales, personales, laborales, llamadas competencias que según los elementos constitucionales de la reforma plantean para los docentes de media superior (uniformando), así como su hacer, promoción, motivación, ser guía, facilitador y evaluador de la adquisición de las competencias de los estudiantes, pero en la práctica ¿cómo hacerlo cuando hay una diversidad de profesores que fluctúan entre los que sólo conviven con los estudiantes durante 45 minutos tres o cuatro veces a la semana y los que de nombre son de tiempo completo? Si hay reservas de la poca funcionalidad en educación básica donde un docente es el comisionado de toda la carga curricular, ¿cómo queda en secundaria y bachillerato que tienen una diversidad de profesores?

Quedan muchos elementos a considerar, ahondar, especificar y argumentar pero he aquí este trabajo para abrir más recapitulaciones de reflexión y sobre todo una serie de propuestas para la mejora.

- a) Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS)
¿opción real de capacitación?

Se creó en el año 2008 como una estrategia clave para el desarrollo de la RIEMS, cuenta con el reconocimiento del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato y su propósito fundamental es facilitar en los docentes y directivos de bachillerato, procesos de formación y actualización para sensibilizarlos en los alcances de la Reforma; actualizar y

revalorar la práctica docente; desarrollar competencias que favorezcan la flexibilidad y el enriquecimiento del currículum; así como diseñar, implementar, dar seguimiento y evaluar prácticas docentes centradas en el aprendizaje y el estudiante.¹⁵⁸

Este diplomado es, además, requerido por el proceso de certificación de planteles que lleva a cabo el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS). Esta certificación permite que el plantel en cuestión forme parte del Sistema Nacional de EMS.¹⁵⁹

Con dicho diplomado, se busca capacitar a los profesores en la adquisición de las competencias antes señaladas, no obstante diversos problemas de operación, control y registro han dificultado lograr la eficiencia terminal requerida y han afectado el porcentaje de certificación fijado como meta de la Reforma Integral. Es de apreciar la forma en que se está aplicando dicho programa, pero de manera especial valorar la respuesta de los profesores, sin dejar de considerar elementos que sin duda influyen como son las condiciones laborales, antigüedad docente y la experiencia adquirida, para su disposición a cursar los tres módulos que comprende el diplomado y el logro de la correspondiente certificación.¹⁶⁰

También ha sido definido dentro de la RIEMS como indispensable de ser cursado por los integrantes de las plantas docentes de los planteles que aspiran a ser admitidos en el Sistema Nacional de Bachillerato, los datos sobre este diplomado proporcionan información suficiente sobre cómo está incidiendo en la implementación de la reforma, particularmente sobre las repercusiones en el trabajo docente en cuanto al desarrollo del Marco Curricular Común y el enfoque por competencias.¹⁶¹

En diversas consultas aparece que el Programa es apreciado tanto por las instituciones como por los docentes por la información que brinda acerca del enfoque por competencias; sin embargo, este programa dista mucho de ser una formación directamente útil para el trabajo docente específico de alguna materia.¹⁶²

Un cambio importante en la instrumentación de la RIEMS es la participación de las universidades en el programa. Sin duda, lograr que las universidades se vinculen con las

¹⁵⁸ SEP, 2008, citado en Rito Terán Olguín, p. 88

¹⁵⁹ La construcción de alternativas de formación. Juan F. Zorrilla p. 5

¹⁶⁰ Rito Terán Olguín, p. 161

¹⁶¹ Rito Terán Olguín, p. 162

¹⁶² La construcción de alternativas de formación. Juan F. Zorrilla p. 5

instituciones de educación media superior mediante programas de capacitación docente puede ser un acierto. No obstante, las condiciones en las que se ha instrumentado, distan de ser las idóneas para las necesidades del sistema.¹⁶³

Debo reconocer que la oferta del PROFORDEMS ha sido nacional y que su cobertura ha cubierto a la mayoría de los docentes del sector público; es también necesario admitir que la obtención de una licenciatura sigue siendo el requisito indispensable para ser docente de la EMS. Pero hay que resaltar que existe poca claridad sobre la preparación pedagógica y didáctica.¹⁶⁴

¹⁶³ Guadalupe Bonilla Los docentes ante la reforma al bachillerato., p. 1213

¹⁶⁴ Juan F. Zorrilla La construcción de alternativas de formación. p. 5

Capítulo III. La *puesta en palabras* de mi clase de historia con análisis clínico

“...lo que cada uno tiene que decir
acerca de lo que hizo...
es por donde hay que empezar
para entender el mundo de la práctica
de la enseñanza en un tiempo
profundamente convulsionado por cambios
que desorientan al más preparado.”
Ana Zavala

En este capítulo trabajo en un primer apartado de cuatro que abordo y que titulo *contexto escolar: Preparatoria Novel de Morelia*, en él hablo de manera superficial de la institución, el “nacimiento” de la sección preparatoria, su misión y visión y el contexto reglamentario en el que se ubica. De igual manera retrato su infraestructura y resalto la presencia del Departamento Psicopedagógico y su función.

En otra sección, muestro la propuesta académica de preparatoria Novel, anotando el marco curricular propio, los programas institucionales, las actividades recreativas académicas que se realizan y se cierra con la “descripción” de la población estudiantil en general en la cual se ubica mi grupo de práctica y rescato el perfil de egreso solicitado que me permitirá saber en qué medida coadyuvé a lograr. En el apartado de docentes, a grandes rasgos anoté el perfil profesional y algunas generalidades de todos los docentes y ahondé en los que pertenecemos al área de Ciencias Sociales.

En un tercer momento hablo de las particularidades del grupo sujeto de estudio y establezco un marco socioeconómico de los estudiantes. Cierro con un apartado titulado *Yo docente* que da cuenta de mi caminar como docente para dar lugar a mi llegada a Novel que es la entrada al apartado siguiente *Mi abordaje Clínico*, el análisis de mi práctica que desgloso en el estudio del programa de Historia de México II y mi relación con él, en su aplicación y el logro o no de las competencias genéricas y disciplinares, empalmando todos los elementos en las planeaciones.

Hablo de mi rol docente teórico en el programa frente al rol representado realmente en clase, donde desato la práctica y su abordaje de manera minuciosa y, cierro el apartado con una reseña crítica del libro de texto impuesto que me llevó a modificar ciertos elementos de mi clase pues tuve que empatar libro, programa y mis prácticas o estrategias de las planeaciones.

III.1. Contexto escolar: Preparatoria Novel de Morelia

El Colegio Novel de Morelia es una institución fundada desde 1943 por las profesoras Luz María y María Cortés Reynoso, que surge para brindar “servicios de calidad educativa colaborando con la formación de la niñez michoacana”, teniendo como estandarte los valores de respeto, servicio, patriotismo, solidaridad y compromiso encerrado en su acróstico, Nuevo Orden Victoria Estudio y Lucha.

Con 66 años de existencia, se crea la sección de preparatoria en 2008 en la calle de Corregidora #333 en el centro de Morelia con una sección de tercer semestre y con una plantilla docente sólo para la atención a dicho grupo pero con una estructuración muy sólida. Su misión se encerró en

Brindar siempre a nuestros estudiantes un entorno de calidad académica, personal y de valores. Que fomenten el desarrollo y uso de competencias personales, sociales y conceptuales que le permitan continuar sus estudios a nivel superior en cualquier institución educativa dentro y fuera del país, destacando por su integridad, sensibilidad y confianza, desarrollándose como un agente de cambio, participativo y con actitud de servicio.¹⁶⁵

Es una escuela particular con registro de validez oficial incorporada a la SEP, que ofrece el bachillerato general escolarizado y que surge con la visión de

Ser una institución educativa de calidad, reconocida a nivel nacional en el sistema nacional de bachillerato, que sus egresados se caractericen por su desenvolvimiento sobresaliente en el nivel superior, obteniendo reconocimientos académicos y económicos.

Brindar en varios estados de la República Mexicana una oferta educativa vanguardista, basada en valores y sensible a las necesidades del entorno en sistemas escolarizados de formato semestral, cuatrimestral y modalidades matutina y vespertina.¹⁶⁶

Nace al mismo tiempo que los cambios y estructuras educativas por lo que sigue el enfoque por competencias desprendido de la Reforma Integral de la Educación Media Superior de 2008 desde el principio, está dentro de la Subsecretaría de Educación Media Superior, la Dirección General del Bachillerato y sigue los principios de las Escuelas Preparatorias Particulares Incorporadas, de ahí que su misión y visión ya planteen dichos elementos. Se evalúa con Enlace (actualmente Planea) y hace examen de admisión tipo CENEVAL y psicométrico.

¹⁶⁵ <http://preparatorianovel.com/inicio>

¹⁶⁶ <http://preparatorianovel.com/inicio>

En torno a su infraestructura, el espacio escolar está conformado por dos plantas: en la baja se encuentran dos aulas, las oficinas de dirección y de una de las asesoras psicopedagógicas. Los sanitarios son tres para hombres y otros tres para mujeres que comparten con docentes -lo que permite una interacción con los docentes extra aula- y el laboratorio de ciencias. En una segunda ala, se encuentra el patio/cancha, el centro de cómputo, otro salón para usos varios y la pequeña lonchería. Se trabaja a puerta cerrada. Hay dos conexiones wifi, una en cada planta.

En la segunda planta se encuentran 4 aulas, una pequeña biblioteca y la oficina de la otra asesora, cada aula tiene un proyector fijo y bocinas para sonido, hay disponibles tres laptops para uso docente. Hay alrededor de 15 a 22 bancas por aula, que cabe mencionar, son las clásicas con paleta, algunas para zurdos; una mesa que cumple la función de escritorio docente y una silla, un hecho notable es que no hay “podio” y el mobiliario es sencillo y por tanto permite movimientos.

Hay un pintarrón blanco al frente, la forma de acomodo se presupone: las bancas alineadas con vista al frente que es donde se ubica el mueble del docente y la pantalla de proyecciones. El número de bancas corresponde al número de estudiantes que tiene cada salón pues los grupos fluctúan entre los 15 y 21 estudiantes, es decir, grupos reducidos, lo que permite en cierta medida romper con el esquema, es decir, mover bancas, en círculos, quitarlas o acomodarlas según convenga a la clase.

Tiene un Departamento Psicopedagógico de tiempo completo que es un enlace efectivo entre los padres de familia, los estudiantes, profesores y dirección, tiene varias funciones pero está enfocado principalmente en el objetivo del desarrollo personal de los estudiantes, de acompañarlos durante su estancia en la institución, implementando programas preventivos y seguimiento académico a través de asesorías o tutorías.¹⁶⁷ Llevan registros de evaluaciones continuas, alumnos de bajo rendimiento, así como apoyo emocional y/o psicológico y disciplinar. En torno a los profesores también hay apoyo en todo sentido y además capacitación constante.

III.1.1 Propuesta académica

¹⁶⁷<http://preparatorianovel.com/oferta-educativa/>

Se rebasan los contenidos nominales logrando que los alumnos salgan mejor preparados para su examen universitario y desarrollo personal, para ello tiene convenios con instituciones de nivel superior y actividades de vinculación con instituciones públicas y privadas.

a) Mapa curricular propio.

Las orientaciones ya analizadas en capítulos anteriores se aplican para las escuelas dependientes e incorporadas a la Dirección General del Bachillerato, como es el caso de la preparatoria Novel, que opera el plan de estudios definido por ésta como parte de la Reforma de la Educación Media Superior promovida por la Subsecretaría de Educación Media Superior. El mapa curricular del Plan de Estudios del Bachillerato General se conforma de tres componentes de formación: básica, propedéutica y para el trabajo.¹⁶⁸

El componente de formación básica integra las competencias que todos los estudiantes deben adquirir, independientemente del plan y programas de estudio que cursen, en lo que se ha considerado como mínimo esencial para todo bachiller a nivel nacional, ya que le proporciona una cultura científica, tecnológica y humanística, así como las herramientas metodológicas que lo integren, de forma armónica y participativa, a la sociedad.

Se integra de 31 asignaturas distribuidas del primero al sexto semestre. Para la elaboración de la propuesta de mapa curricular, la institución debe respetar el orden de las asignaturas, así como el nombre, número de créditos y carga horaria, tal y como se indica en el Mapa Curricular del Bachillerato General¹⁶⁹, caso en el cual se encuentra la preparatoria Novel.

En el apartado de *Formación para el trabajo*, se integraron: los idiomas de inglés y francés por niveles certificables; informática en todos los semestres, animación y lenguajes de programación. Como *Actividades para escolares* aplica orientación vocacional desde

¹⁶⁸

https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academicamapas-curriculares/Actualizacion_Orientaciones_para_el_llenado_de_MC_2015.pdf.

¹⁶⁹

https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academicamapas-curriculares/Actualizacion_Orientaciones_para_el_llenado_de_MC_2015.pdf

primer semestre, programa intensivo de valores a partir de desarrollo humano y educación física para todos los semestres.

Los Planes y programas que se siguen son los brindados por la Dirección General del Bachillerato y son los implementados en cada asignatura, con apertura hacia modificaciones justificadas académicamente del docente en las dos planeaciones solicitadas por la dirección, una semestral y una por parcial.

b) Programas institucionales

Uno de los programas son las becas, las hay para talentos deportivos; por pronto pago en promoción anual y académicas por promedios altos.

c) Actividades recreativas

Cuenta son talleres artísticos: música, coro y teatro, Yoga y, eventos recreativos fuera de la institución, así como viajes temáticos y campamentos: el campamento anual y viajes académicos y recreativos semestrales programados fuera del estado para vincular el conocimiento adquirido en el aula en áreas prácticas.

d) Población estudiantil

Se busca que el alumno egresado de la preparatoria novel de Morelia adquiera una formación integral de calidad, con contenidos actuales y herramientas necesarias para desarrollar una alta capacidad, aplicar valores éticos y de servicio en sus relaciones interpersonales, sociales y académicas, a través de una formación disciplinaria que le permita ingresar de manera sobresaliente a cualquier institución de educación superior; ya que se trabaja en que cuente con aptitudes y actitudes, tales como: responsabilidad personal y social, amplio criterio sustentando un pensamiento analítico, respeto a la pluralidad, capacidad de comunicación, liderazgo para resolver problemas y que sea emprendedor ante situaciones

cotidianas.¹⁷⁰ Eso mismo es lo que habrá que verificar si con mi práctica en lo concerniente a Historia se cumple.

Se cuenta con un número de 120 estudiantes repartidos en los grupos de primer, tercer y quinto semestre o especialidades, el primer semestre está formado por el grupo A y B, mientras que el tercero es único –cuyas características y especificaciones se verán posteriormente- finalmente las especialidades son Físico matemáticas, Químico biológicas, Económico administrativas y Ciencias Sociales y Humanidades, es de rescatar que las especialidades comparten materias del área histórica como son Geografía, Historia Universal y en el semestre posterior Filosofía. La totalidad de los estudiantes fluctúan entre los 14 y 18 años, con una mayoría femenil, de situación económica variable y con todas las situaciones que conllevan la edad.

e) Población Docente

La flota docente en general está formada por especialistas en sus áreas con los perfiles de acuerdo a las asignaturas que imparten; todos licenciados titulados, algunos con especialidades, diplomados, certificaciones y cursos; hay ingenieros, psicólogos, médicos, abogados, historiadores, historiadores del arte, arquitectos, músicos, “teatros”, comunicólogos y toda una gama en profesionistas. Se llevan a cabo sesiones de reunión cada parcial, aproximadamente tres y una de inicio y fin de semestre, éstas giran en torno a las evaluaciones y las situaciones que se hayan generado en lo general, así como las observaciones y recomendaciones hechas por parte de dirección y asesores en el mismo sentido.

Dentro de lo social, los tres años de bachillerato lo conformamos tres docentes, dos licenciados en Derecho y yo de formación historiadora; así la distribución generalmente es: Introducción a las Ciencias Sociales, Historia de México I y Sociología, las lleva el abogado, yo continúo con Historia de México II, Estructura Socioeconómica de México e Historia

¹⁷⁰ <http://preparatorianovel.com/perfil-del-egresado/>

Universal y Geografía; la otra abogada se encarga de Ética, Literatura y Derecho. La historiadora del arte, sólo se encarga en las especialidades de la misma asignatura.

La formación profesional, más allá de la licenciatura es de algunas especialidades en sus ramas –incluyéndome- y en torno a enseñanza, hemos participado en todos los cursos de actualización propuestos por la institución que son cada semestre y algunos de más profundidad y dados en instituciones alternas a la preparatoria, algunos de los que hemos compartido es uno emitido por la Universidad Virtual de Morelia (UVM), para la búsqueda oficial de la certificación, solicitada en su momento por la SEP.

Ambos se desempeñan como abogados en sí con actividades diversas; la profesora y yo estamos en preparatoria Novel desde su nacimiento, mientras el profesor, dos años después se incorporó, esto nos permite conocer con profundidad el funcionamiento de la escuela.

III.1.2. Las particularidades

a) Mi grupo de tercero

Mi grupo está conformado de 23 estudiantes, de edades de entre 15 a 18, es un tercer semestre en donde teóricamente la edad a tener es de 16; sólo dos tienen 15, una mujer y un hombre; 17 son los que cumplen con el requisito de tener 17, de ellos 11 son mujeres y el resto varones. Finalmente sólo una chica es la que tiene 18 años. El grupo en cuanto a edades está muy equilibrado, y es el que corresponde según algunos autores a la edad para cursar un segundo año tercer semestre.

De los 23 estudiantes, 14 son mujeres lo que deja a 9 varones, condición que ha sido muy constante en la preparatoria Novel, pero a mi parecer generalizada en México en los últimos tiempos. Hay una tonalidad diversa del origen de mis estudiantes, no obstante resaltan los de origen Moreliano, pues suman 19 y el resto quedan una de Uruapan, de Guerrero, Guadalajara y una nacida en Mount Airy, North Carolina, EUA, esto último también peculiar en la preparatoria.

La gama en cuanto a contexto familiar es muy diversa hay de los que van a vivir con los abuelos, con familia -sin especificar más allá de ello- hermanos y tío, sólo con mamá, con mamá y hermano o hermana, con padres sin hermanos, padres y hermanos y finalmente con tíos y abuelos.¹⁷¹ Sólo tres mencionan no tener hermanos y en dos de esos casos, cuentan solo con mamá y una con ambos padres. Del resto que tienen hermanos sólo 5 tuvieron hermanos en la preparatoria, algo singular en este grupo pues generalmente hay un seguimiento, es decir si uno estuvo en la prepa automáticamente todos los demás también.

El grado de escolaridad parental es muy heterogéneo, hay desde, básico, secundaria y media superior, carrera técnica, técnicos, licenciatura, maestrías, “profesionistas” –sin ahondar en ello- hay los que no saben y quien no da información al respecto. De ello sobresale que papá o mamá o alguno o ambos tienen la licenciatura, lo cual deja la progresión muy abierta. Ello conlleva al contexto socioeconómico, donde ambos padres de 19 estudiantes trabajan, y el resto sólo papá.

En el anterior sentido, ocho estudiantes de mi grupo llegan en carro todos los días a la escuela -ubicada en el centro de Morelia- uno en su moto, otro en taxi; seis chicos fluctúan entre ir en carro y en transporte público y, siete se van exclusivamente en transporte público. De todo el grupo sólo tres chicos trabajan y estudian. 16 de ellos vienen de realizar secundaria en escuelas particulares, 4 del mismo Colegio Novel, 3 del Colegio Cázares, 2 del Hispano-Americano y uno de cada uno de los siguientes: Colegio de las Américas, Fray Antonio de Lisboa, Juan Pablo II, Colegio de Occidente, Colegio Tepeyac, Instituto Milenium e Instituto Plancarte; el resto vienen de las federales 1, 2, 9, 12, de la técnica 108 y de Telesecundaria; en Preparatoria Novel lo anterior también es una constante, la mayoría de estudiantes son de colegios particulares y en mayor cantidad del mismo Novel y Cázares.

Trece de los estudiantes tienen beca en diversos porcentajes y por diversas razones, las hay académicas, por talentos o por apoyo socioeconómico; de ellos 9 son mujeres, dejando sólo a 4 becados varones, prácticamente la mitad del grupo tiene beca. Los promedios del grupo en el semestre inmediato anterior fueron los más bajos de 7.1 y 7.5 perteneciendo a dos chicos, otros tres varones con 7.9 y un varón más de 8; en ascenso en

¹⁷¹ La “clasificación” fue hecha en base a los términos dados por los mismos estudiantes.

calificación hay dos chicas más con 8.3 y 8.4, otras dos con 8.6, con 8.7 y otra con 9; dos con 9.2 y finalmente ocho que no saben o no recuerdan.

10 estudiantes remiten no tener ninguna actividad extra clase -sólo uno de ellos es porque trabaja- es decir, se dedican exclusivamente a estudiar, el resto dice ir al gimnasio, *belly dance*, danza árabe, club de música, *tennis*, saxofón y, 2 más van a fútbol, 2 a gimnasio y 2 a inglés. Hay un caso en el grupo de un par de jóvenes con capacidades diferentes, un varón y una chica, ambos con cierto problema neuronal, la chica en mayor medida, incluso con problemas más graves de lenguaje, ella va a clases de las materias de la misma prepa por la tarde; el chico, en algunas materias tiene más problemas que en otras, pero su desempeño es más avanzado frente a la chica.

b) ¿Por qué elegir estudiar en preparatoria Novel?

Las razones fueron prácticamente individuales, cada uno manifestó su sentir al respecto resultando que la elección la hicieron por: amigos y por ser bilingüe, por recomendación y pase directo, cercanía del despacho de papá, por gusto, no hubo opción, para evitar paros y protestas, los papás la eligieron, por el fácil regreso a casa, por un amigo, por ser buena prepa, por el alto nivel académico, por estar cerca de la escuela de hermana, enfoque dado a las artes, seguir en el mismo colegio, se hizo interesante, se ve bien educativamente, practicidad y el programa artístico, por tener beca de excelencia, por situaciones personales, era la última opción, por recomendación del psicólogo y porque al final no sabía a cuál entrar. Es interesante lo manifestado, pues aparte de la facilidad por ubicación y todo lo ya antes dicho resalta la elección por su nivel académico.

Lo anterior se refuerza más al trazar lo que les gusta de la preparatoria: las actividades divertidas que realizan escolares y extraescolares, viernes de ropa, actividades de los maestros, buena convivencia, los profesores y clases; pocos alumnos dicen que por tener más atención, maestros buenos, que todos se conocen, la actitud de algunos docentes, los maestros, todo en general, la novia, las clases, algunos profes son muy atentos con los estudiantes, la forma en que los profesores ayudan y te orientan, que es dinámica, la manera en que dan clase y los talleres artísticos, que está bien estructurada, lo chiquita, que es abierta en cuestiones sociales, los amigos y algunos profesores bien preparados, aprender algo y que se atienden dudas personales y, finalmente las instalaciones.

Por el lado contrario, lo que no les gusta es: que son demasiado estrictos, no les gusta la escuela y la forma en que trabajan los maestros, que ya no pueden dar medicina, no hay interés al deporte, la forma educativa, es muy desorganizada, el ambiente en algunas actividades, algunos maestros, es pequeña en sus instalaciones, que los maestros no expliquen bien, profesores que no imparten las clases como debe ser, que intenten aparentar una increíble imagen, el programa educativo, el valor de los exámenes, la comida, la forma de socializar y preferencia a actividades no tan importantes y que sacan malas calificaciones.

Considerando los elementos de relatividad en las opiniones, con algunos sesgos por cuestión ideológica y de edad (adolescencia) además de intereses individuales, la generalidad coincide tanto en el gusto o disgusto respecto a la prepa en los profesores, por lo que es importante el papel que desempeñan éstos frente a los estudiantes, pues son en los que más se enfocaron al expresarse respecto a la escuela.

c) La asignatura de historia y el profesor anterior

Para establecer un contexto mayor y reforzando el hecho de que en la preparatoria será el último momento de un contacto con la historia más claro y definido y en cierta forma determinante para el gusto y relación con la misma, las carreras que tienen mis estudiantes pensado estudiar son: tres en medicina, dos químico farmacobiólogos, un biólogo marino, criminología forense, químico biológicas o matemáticas, técnico dental y veterinaria, 10 van al área de la salud; administración de empresas, ingeniería industrial, ingeniería en videojuegos, diseño gráfico, ingeniería en sistemas o industrial, administración de empresas turísticas y arquitectura, 7 se suman a las ciencias naturales, dejando sólo a lo social: dos en diseño de modas, uno a educación física, otro a comunicación o historia y una a ciencias de la comunicación.

14 de los 23, contestaron que les gusta la historia y argumentaron su interés en base a la intriga de como un suceso llevó a otro y marcó a muchas personas; los hechos históricos que sucedieron; para saber porque estamos aquí; porque permite conocer y razonar el pasado, lo que es muy interesante; porque recuerda sucesos del México antiguo; porque atraen demasiado los hechos pasados; por el gusto de aprender la historia sobre el humano, el planeta y el país; es una materia muy importante y necesaria; porque desde chica, papá hablaba mucho de historia y por el gusto de saber que ha pasado; llama mucho la atención y

es muy bonita la historia; es interesante y necesaria; hay interés de comprender el porqué de lo que está sucediendo ahora, para ello se necesita entender el pasado; aprender de lo que pasó y que nos llevó al hoy y, conocer un poco del pasado. Si hay interés sobre la historia de la mayoría del grupo lo que permitió cierta interacción en clase.

Los argumentos anteriores también me permiten observar la idea de la historia que tienen de la que sobresale saber, conocer y comprender el pasado para entender el presente. No obstante hay otras opiniones que también se tienen que considerar, incluso son las que mayor reto generan para mí como docente, hay cuatro estudiantes a los que les gusta poco y más o menos la historia, los argumentos: “...soy muy mala en historia, aunque es una materia muy importante porque siento que pudimos conocer todo lo que sucedió y nuestros pasados”¹⁷² “... nunca me gustó mucho”¹⁷³ “poco porque no me gusta mucho la teoría pero a la vez si porque sé de lo que sucedió aquí en México”¹⁷⁴ y lo último es que sólo considera que es para aprender de algo; un no mucho, también es de resaltar “no me llama la atención y además no soy muy buena”¹⁷⁵; aún en ellos tiene que ver esta idea de la historia con la que llegan al grado de preparatoria.

Cuatro estudiantes son los que plantean un rotundo no por el gusto de la historia, las manifestaciones van desde “...no le entiendo y no soy nada bueno...”¹⁷⁶ “...se me hace una materia muy tediosa, estoy consciente de que la Historia se utiliza en todo”¹⁷⁷, “no mucho porque no me gustan las fechas, pero me gusta saber que pasó antes y ver como lucharon o como defraudaron a México”¹⁷⁸ y “no tengo interés en ella, sólo no me gusta y no me apasiona”¹⁷⁹ ¿en qué medida la idea de la historia y los profesores de historia están incluidos en los anteriores argumentos? Comprobémoslo a continuación.

Muy pocos de mis estudiantes dicen no saber o no recordar si el profesor anterior (con el que trabajaron Historia de México I) les habló sobre la utilidad de aprender historia,

¹⁷² Encuesta para estudiantes preparatoria Novel, Bachillerato General diagnóstica (Yamile)

¹⁷³ Encuesta para estudiantes preparatoria Novel, Bachillerato General diagnóstica (José María)

¹⁷⁴ Encuesta para estudiantes preparatoria Novel, Bachillerato General diagnóstica (Brayan)

¹⁷⁵ Encuesta para estudiantes preparatoria Novel, Bachillerato General diagnóstica (Claudia A.)

¹⁷⁶ Encuesta para estudiantes preparatoria Novel, Bachillerato General diagnóstica (Alejandro)

¹⁷⁷ Encuesta para estudiantes preparatoria Novel, Bachillerato General diagnóstica (Claudia N.)

¹⁷⁸ Encuesta para estudiantes preparatoria Novel, Bachillerato General diagnóstica (Sonia)

¹⁷⁹ Encuesta para estudiantes preparatoria Novel, Bachillerato General diagnóstica (Anette)

son casi la totalidad los que dicen que si, lo que es muy importante, sin embargo no ahondaron en detalles al respecto excepto una chica que expresó “nos dijo que era importante para comparar los antecedentes de antes y ver si lo nuestro ha mejorado o sigue peor”¹⁸⁰ quiero pensar que palabras más o palabras menos si es un buen sentido del porqué de la importancia de la historia.

Lo anterior se reafirma o niega al hacer la descripción del grupo del desarrollo de una clase con su profesor preliminar, hay tantas opiniones o visiones como chicos que conforman el grupo, pero si es interesante rescatarlas para saber de una manera más amplia como es que se llevó la clase, por ejemplo, la profesora platica el tema mientras se hacen anotaciones, pone actividades creativas y está divertido; dice el tema y se tiene que anotar, ella habla y apuntan; se vieron imágenes para recordar, había explicaciones buenas, amenas con cosas divertidas, exposiciones y actividades, acotación de ideas principales mientras explica; clase, anota lo más relevante, pone actividades; explica y pone actividades, platica los eventos históricos y los imaginan, habla del tema y anota lo más importante en el pizarrón, escribe, pregunta y pone videos, dictados y pequeñas explicaciones, así que es visual y auditiva, muy dinámica, de manera oral y representativa; platica sobre el tema, es fluida y parece sencilla, la maestra desarrolla el tema o cualquier actividad, explica el tema, escribe en el pizarrón y ellos copian y los últimos sólo dicen que la clase es bien y súper bien.

Es interesante lo que se repite constantemente: *explica y anotamos* ésta es una muy vieja y tradicional forma de dar historia (ya se trató ampliamente en capítulos anteriores) y a eso le agregamos que piensan que el porcentaje de tiempo de clase que habló la profesora fluctúa entre 70% a toda la clase, sin embargo, los estudiantes no lo plantean cómo algo malo, sino todo lo contrario, como algo muy bueno y que además les parece bien o súper bien. La otra categoría es la de *actividades* que también sobresale en los comentarios y que sin profundizar al respecto también les parecen buenas y atractivas. Hasta aquí puedo decir que no es el caso de que la mala idea de historia o el disgusto por la misma viene del nivel inmediato anterior si no que es de una tradición que viene más hacía atrás y que haciendo un balance aquí, en general, la forma de la clase del profesor que me antecedió fue muy aceptada e incluso agradable para los estudiantes.

¹⁸⁰ Encuesta para estudiantes preparatoria Novel, Bachillerato General diagnóstica (Sonia)

No obstante hay otra serie de elementos que me ocupan y que tienen que ver con características más específicas y sobre todo con el desarrollo de competencias tanto genéricas como disciplinares de lo que se rescató la utilización de gráficos, de actos vivenciales, de medios de comunicación, del uso de computadora, de la realización de actividades de investigación, de la ayuda o guía del uso del internet, de la creación de análisis críticos, entre otros.

Reflejado numéricamente lo anterior: 12 estudiantes de 23 plantearon que si utilizó gráficos, otra agrega que “dibujitos”, 7 dicen que no los utiliza y 2 que a veces, lo que nos lleva a que parte de las actividades mencionadas anteriormente incluyeron el uso de gráficos; lo contrario ocurrió en el caso de los actos vivenciales, donde 14 estudiantes dijeron que no los usaba, incluso un comentario de que “un par de veces”. En torno a los medios de comunicación 16 fijan que si, frente a la minoría que dice que no existió su uso. Refieren internet y computadora, de la computadora específicamente, 17 dicen que si la utilizó en clase para mostrar fotos de los temas que se estaban viendo, o que sólo cuando llevaba videos. Estos elementos son importantes para el despliegue de ciertas habilidades y sobre todo de un aprendizaje significativo, sin embargo, el no hacer actos vivenciales no permite desarrollarlas.

Otra de las habilidades a desarrollar como competencia en el área de Ciencias Sociales y en este caso para la Historia de México I, que es el antecedente de mi trabajo en Historia de México II, es el de la investigación, para ello se les cuestionó si el profesor les pidió actividades en este sentido y, un poco más de la mitad, contestó que si, que en ocasiones, sobre centros históricos y edificios de Morelia y como proyectos finales. Al respecto algunos dijeron que no recordaban, no mucho, que ella siempre les daba el material o siempre trabajaban en el libro y en el espacio de clases en el salón, son comentarios atrayentes pues contrastan totalmente con lo que la gran mayoría dice al respecto.

En continuidad con lo anterior, en el caso de análisis críticos, quienes en un número muy cerrado de 10 dicen que no los hubo, dos no recuerdan y un a veces, acompañado de un “no escrito pero una vez fuimos a una exposición de la población de América y nos pidió que

le diéramos nuestra opinión”¹⁸¹ y los que dicen que si en algunas veces en algunas obras que se verían.

En esta misma sintonía de la utilización de elementos con los que los adolescentes de este siglo conviven cotidianamente y lo que el enfoque de competencias maneja como Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC's) se indagó sobre el uso del internet como herramienta para la clase, estudio de la historia o enseñanza de ésta, si se les ayudó o guio, a lo que una muy tajante mitad dijo que no, que en la clase solamente explicaba y hablaba, mientras que los que dicen que si hacía uso y les ayudaba lo visualizan así porque les pedía que entraran a ciertas páginas del libro para descubrir cosas o tener aprendizajes nuevos.

También para efectos de revisar la situación previa se les preguntó sobre la utilización de libros de historia y sobre el de texto, una revelación fue que al preguntar qué libros de historia han leído y por qué, la respuesta de 10 estudiantes fue que el libro de texto; otras respuestas, que ninguno, que la profesora nunca dejó uno a leer, no les recomendó ninguno o no se le ocurrió hacerlo, cuatro definitivamente no se acuerdan, sólo un caso escribe algunos títulos como Aura, el Poema del Mio Cid y dice que porque estaban trabajando con Historia Universal e hicieron ensayos. No obstante, sólo 17 tienen consciencia de que llevaron un libro de texto, los seis restantes dicen que no.

Finalmente hay una generalidad al pensar que su profesora si se interesó por ver que realmente aprendieron algo de historia con comentarios como que se interesó demasiado, le importaba que aprendieran y además hacía exámenes sorpresa¹⁸² a menudo, pero también hubo quien dijo que no y lo argumentó diciendo que sólo revisaba exámenes y no les daba una pequeña plática para mejorar.

Todo lo anterior se demuestra cuando al preguntar si sirve el estudio de la historia a su momento actual, contestan que si, y escriben manifestaciones como que para saber lo que sucedió en el entorno y /o país, porque es muy importante conocer y aprender lo que sucedió

¹⁸¹ Encuesta para estudiantes preparatoria Novel, Bachillerato General diagnóstica (María Guadalupe)

¹⁸² Es un examen muy breve de los últimos temas y que se aplica al terminar un bloque o cuando el maestro así lo determine, está marcado, tiene porcentaje de evaluación pero no tiene fecha programada, por eso lo de sorpresa.

en el pasado y por lo menos la historia del país, porque así se sabrá el inicio de nuestro país, para comprender mejor el entorno, deja saber el por qué de alrededor como la arquitectura, política, porque relaciona mucho el pasado, está bien estudiarlo ya que muestra cómo fuimos, se aprende sobre sucesos importantes en la comunidad, para no repetir los mismos errores, porque se comprenden muchas cosas que suceden actualmente, por si se necesita investigar sobre un hecho pasado y se necesita revisar documentos antiguos; porque conocemos el pasado y sirve para el futuro, para comparar lo anterior con lo de ahora, para saber sucesos que se vivieron en el México antiguo, para saber porque estamos como estamos, como cultura general y porque ha hecho reflexionar sobre la vida y sus situaciones.

A manera de cierre he observado que la clase de Historia de México I que tuvo mi grupo con el que realicé mi práctica para la investigación, tuvieron una agradable relación entre la asignatura de historia, el profesor que desarrolló la clase, las actividades y estrategias utilizadas, aunque no queda muy claro el desarrollo de las competencias pertinentes; es importante entender el contexto familiar, socioeconómico del grupo, actividades extracurriculares que tienen, el cómo visualizan la preparatoria novel y la relación que han tenido hasta ahora con la historia pues eso determinará los elementos que representarán papeles fundamentales en el aula en clase de Historia de México II que se explicarán más adelante.

d) Yo docente

Estudí la Licenciatura en Historia en la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, obtuve una beca en el Archivo Histórico de la misma universidad para realizar mi tesis sobre las estudiantes de la Universidad Michoacana, lo que me llevó a relacionarme con el estudio de la historia de la educación y otras líneas en el camino de la historia.

Aún antes de mi titulación de licenciatura, inicié mi labor como docente en secundaria, dos años pasaron y comencé a trabajar en el nivel bachillerato primero en una escuela de la Universidad Michoacana, dos años más y finalmente llegué a la preparatoria que actualmente es mi sujeto de estudio, la preparatoria Novel, desempeñándome en ella hasta la fecha. He de decir que he tenido la oportunidad de dar clase en nivel secundario,

bachillerato, licenciatura y algunas participaciones en talleres para niños, siempre en el sentido de la enseñanza de la historia.

Pero lo que me ocupa aquí es lo de mi experiencia en las aulas de la preparatoria Novel de Morelia como docente de la materia de Historia de México II, del tercer semestre en el ciclo escolar non 2018-2019, aplicando el enfoque por competencias.

De inicio, en la entrevista con el director de preparatoria, antes de comenzar el ciclo escolar non del 2008, me comentó que se trabajaba en la escuela por el enfoque antes mencionado, que he de decir que en ese momento no estaba tan familiarizada (si lo revisamos cronológicamente) pues apenas comenzaba a aplicarse, así que me tuve que dar a la tarea de prepararme, buscando planes y programas de las materias que me fueron asignadas del área de ciencias sociales, los libros o libro a utilizar, estrategias didácticas, y sobre todo fue importante para mi conocer el enfoque pues, no podía y sigo sin poder, dar clase en y sobre algo que no entiendo, entre otras cosas.

Es importante plantear que al momento de la formalización del enfoque yo me encontraba totalmente desprovista de todo elemento pedagógico al respecto, pues como dije, aunque el enfoque ya se aplicaba a nivel básico, en el bachillerato era la primera vez y por supuesto se aplicó sin una capacitación o preparación previa y en un bachillerato privado con mayor razón pues son los “más vigilados” por la supervisión de la Secretaría de Educación Pública, a la cual pertenece la escuela, con el argumento de no quitar la validez oficial.

Así que se empezó a generar la autogestión en cuanto a mi capacitación, primero al exterior de la preparatoria y después dentro de la misma escuela que tiene ésta como constante por parte de las mismas asesoras y en otras ocasiones con algunos especialistas. Reuní 10 años trabajando en preparatoria Novel con el enfoque por competencias y como la misma literatura del enfoque plantea era momento de una evaluación de mi aplicación en el aula, que tanto me apegó a la teoría o que tan funcional es para mí y mis estudiantes, en esta práctica he tenido ciertas particularidades que se convirtieron en mis constantes y que también explicaré en *mi abordaje clínico*.

III.2 Mi abordaje clínico

a) Programa de Historia de México II. Análisis crítico y aplicación de las Competencias disciplinares extendidas

Mi relación como docente con el programa de la asignatura de Historia de México II y el desarrollo o no de competencias genéricas y disciplinares en la práctica.

b) Aplicación y retrato de ello, rol del docente (clase)

El rol del docente en el programa frente al rol representado en clase.

El análisis de mi práctica de la enseñanza de historia de México II, en la escuela preparatoria Novel de Morelia es un asunto complejo y huido, difícil de formalizar, de decir y sobre todo cargado de significaciones y de compromisos de muy variado sentido. Por ello entender mi práctica de la enseñanza de historia desde mi lugar como sujeto de la acción demandó *otro tipo* de herramientas. Es decir, necesité herramientas para analizar la enseñanza de la historia, mi enseñanza, desde la singularidad de la acción de mí en mi aula, para ello realicé un “abordaje clínico”.

“La historia que yo enseño es la que aprendí en los libros de historia”¹⁸³ al leer esta frase, la primera pregunta que vino a mi mente para empezar a analizar mi práctica ¿qué concibo como la enseñanza de la historia? ¿qué función tiene como disciplina escolar? ¿qué historia enseño? ¿cómo la enseño? ¿cuáles son las razones que me llevaron a convertirme en profesora y de historia? ¿por qué me gusta?

Antes de la clase.

Previo al ingreso al aula, tuvimos todos los profesores una reunión por parte de la dirección de la escuela y las asesoras para puntualizar la información de inicio de semestre. Se trataron varias cosas que iré desglosando. Primero me interesa rescatar un elemento que es la *propuesta de trabajo* que consistió en tener -y subrayo la palabra tener porque a este momento en que lo escribo y retomo me doy cuenta que no fue mi amplia decisión hacerlo- realizar un diagnóstico inicial. Generalmente lo hago e incluso pensándolo bien, aunque dirección no me lo exigiera, lo haría, no obstante, si es importante explicar por qué y lo haré en su momento.

¹⁸³ Zavala Ana, *Mi clase de historia bajo la Lupa*, p.18

Otro apartado a rescatar es el de hablar de la exigencia, de una programación semestral y parcial a entregar a dirección en determinado tiempo, acentuando que se tenía que hacer en base al enfoque por competencias que se maneja institucionalmente en la preparatoria sujeto de estudio y además había que dar un oficio con indicadores de evaluación, que es el que dice cómo se evaluará numéricamente.

Se nos habló de los programas institucionales que se llevan a cabo en el plantel, igual que de las actividades semestrales, ya fueran académicas fuera de la institución, retos grupales, que consisten en lograr ser el grupo de toda la preparatoria con mayor promedio de calificación; y por otro lado las de integración y pertenencia.

En otro rubro se nos habló del mal uso hecho por los estudiantes de las redes sociales y por ende su “prohibición”, se nos hizo también una serie de recomendaciones sobre el control grupal basado en casos específicos que estaban generando problemas. Para cerrar se nos dio impreso un calendario de los meses de agosto y septiembre con los días marcados de actividades, fechas límites de entregas, entre otras cosas.

Me encuentro después de esto con varias cosas rondando mi mente. Iniciaré a desmenuzar empezando por mí y mi relación con la institución, pues ahora veo que eso determina muchas cosas dentro de mi aula, mi idea de historia y varias cosas más.

Soy Licenciada en Historia por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, ello gracias a una profesora de historia que me dio clase en la preparatoria y que me mostró que la historia era más que nombres y fechas en la memoria, cosa que cito porque es algo que tengo en mente siempre que voy a iniciar un curso o clase, porque aunque no es una generalización, en el nivel de preparatoria con un seguimiento de estudio de historia desde los primeros años escolares ya llegan con cierto disgusto por la asignatura. Así que mi primera misión autoimpuesta es acabar con esa idea.

Tengo que retomar que “los fines trascendentes (es decir políticos, y en definitiva ideológicos) atribuidos a la enseñanza de la historia, ha tenido un peso enorme en todas las discusiones con relación a otros aspectos, como pueden ser los contenidos a enseñar, las formas de ejercitación, la evaluación o los textos de los manuales.”¹⁸⁴ Por ello es importante buscar ésta desde mi relación con la institución donde trabajo y toda la demás gama que lo rodea, pues es el conglomerado ideológico y político y lo que no, que se determinará.

¹⁸⁴ Zavala Ana, *Mi clase de historia bajo la Lupa*, p. 19 y 20.

Egresada de la licenciatura y enfrentándome al área laboral como docente, me doy cuenta que no cuento con las herramientas necesarias para empezar la labor que desde siempre camina conmigo: formas “alternativas” si es que así las puedo llamar, de dar clase de historia; solo una cosa tenía y tengo muy clara: me gusta dar clase, pero estoy muy consciente de todo lo que ello implica, así me embarqué en esta aventura que me ha llevado a estar 10 años en la misma institución, el Colegio Novel de Morelia, en la sección preparatoria, encargada de todas las materias de Historia dadas según el plan académico y a todos los grados.

Fue el 2008 cuando me integré a la institución y hasta ahora, la fecha es trascendente pues en México se estableció el enfoque por competencias en el bachillerato y como la sección preparatoria recién empezó, fue un inicio con un sistema ya delimitado desde principio.

Profesionalmente he de decir que me considero inquieta en el sentido de que como arriba mencioné, estaba preparada en el rubro de la asignatura gracias a mi licenciatura, tenía, tengo dominado el aspecto temático, pero en cuestión de didáctica, pedagogía y enseñanza no lo estaba tanto, me sentía superada en ese sentido, así que me preparé, busque diplomados, cursos, bibliografía, entre otras cosas, también me integré a todo lo que tuviera que ver con el “nuevo” enfoque de la época, así me consideré llevé a cabo clases. Es hasta mi ingreso a la Maestría en Enseñanza de la Historia y en contacto con nuevas propuestas didácticas y pedagógicas que me propuse realizar un análisis sobre mi propia práctica docente enmarcada en el enfoque por competencias.

Hasta este momento tenía claras cada cosa que realizaba, cómo lo realizaba e incluso por qué, pero al comenzar a teorizar o realizar el análisis clínico mucho más consciente, las dudas e incluso angustias me sobrepasaron. Empecé a notar que en mi práctica diaria había algo que tenía claro:

lo importante para entender la enseñanza de la historia reside en averiguar cómo aprenden los alumnos, qué dificultades tienen, o cómo se vincula eso con algunas características del conocimiento histórico... naturalmente en el entendido de que sabiendo cómo aprenden o qué dificultades tienen para aprender, se proporcionan herramientas para enseñar mejor, y lograr que los alumnos aprendan lo que se les enseña.¹⁸⁵

¹⁸⁵ Zavala Ana, *Mi clase de historia bajo la Lupa*, p.21

Lo anterior muestra claramente el inicio de mi práctica cada semestre, efectivamente como ya lo había escrito realizo un diagnóstico, el oficial, es decir, el pedido por la dirección de la escuela, que es el de contenido y que es el que presenté y otra serie de pruebas y exámenes seleccionados por mí, pre hechos que me arrojan otra pauta de información como los tipos de inteligencia, gusto o disgusto de la historia, experiencias con docentes antecesores de la misma asignatura, y todo lo que pudiera arrojarme información importante para la real planeación de la clase.

Planeación

La clase

Después de clase

Evaluación

III.3 El libro de texto de Historia de México II de la preparatoria Novel, obligatorio, pero no gratuito

El libro titulado *Historia de México 2. DGB, Serie integral por competencias*, de los autores Francisco Javier Menchaca Espinosa, Héctor Martínez Ruiz y Blanca Estela Gutiérrez Grageda del grupo editorial Patria, fue en el semestre non 2018-2019 mi libro de texto obligatorio. Con él comenzamos el semestre con una rara relación en donde no teníamos idea de que trabajaríamos juntos.

Cuando empecé la realización de mi investigación para obtener el grado de maestría en Enseñanza de la Historia, planeé dentro de mi trabajo una parte de práctica: la aplicación del enfoque en mi aula, para la cual solicité a la dirección de la escuela preparatoria particular Novel de Morelia, la asignación de la materia de Historia de México II, pues mi planteamiento así lo requería; mi propuesta fue aceptada y se me dio, no obstante, un semestre anterior había dejado de laborar en la preparatoria para dedicarme a la maestría de tiempo completo. Reingresé con varias novedades y una fue que ya se había asignado un libro de texto obligatorio y con costo para todos los estudiantes del grupo de tercer semestre por parte de la profesora que daría esa clase; desde ahí la relación con el libro ya no fue tan buena, ya

que estábamos en clase y no lo había analizado, revisado, seleccionado con anticipación, lo que generó mi disgusto y prejuicios sobre trabajar con un libro impuesto y que yo no conocía.

Lo anterior sobre todo porque, claro que manejo libros y diversos materiales en clase, para diseñar contenidos y actividades, pero nunca había usado alguno como “texto obligatorio” pues considero que esto me permite a mí como docente una diversidad de estrategias mayor que sólo limitarse a trabajar con el libro; a los estudiantes de igual manera, sobre todo para historia, ven el conocimiento como acabado y se predisponen a “memorizar”¹⁸⁶ todo lo contenido en el libro, sin otras alternativas.

Sobre el tiempo y adecuándome ya en clase, todos los estudiantes con el libro comprado y con la exigencia por parte de la dirección de la institución de alcanzar determinado avance de su uso –pues había que justificar frente al padre de familia el gasto realizado- lo siguiente fue plantearme una pregunta clave que desataría muchos factores ¿qué es este nuevo instrumento que me ayudaría o coartaría en mi “creatividad” didáctica?

El libro es de una serie de textos de apoyo para bachillerato, en este caso de Historia de México, es la secuela del libro de Historia de México I, está hecho de acuerdo al programa de competencias y conforme al plan de estudios vigente.

a) Los autores

De los autores en el texto no se indica mayor cosa que en la contraportada por parte del grupo editorial Patria, que dice que esta obra se

ha creado con la colaboración de expertos pedagogos para cumplir con los objetivos marcados en los planes de estudio de la **Dirección General del Bachillerato (DGB) y la Secretaría de Educación Pública (SEP)**. Nuestros autores cuentan con gran experiencia docente y una trayectoria destacada, han creado contenidos actuales y significativos por cada materia.¹⁸⁷

¹⁸⁶ Término muy complejo en el aspecto pedagógico pero que tiene sus aristas. Iván Izquierdo, *El arte de olvidar ¿Por qué olvidamos tal o cual hecho? ¿Cómo funcionan nuestros recuerdos?*, Buenos Aires, Edhasa, 2008, 142 pp.

¹⁸⁷ Francisco Javier Menchaca Espinosa, Héctor Martínez Ruiz y Blanca Estela Gutiérrez Grageda, *Historia de México 2*. DGB, Serie integral por competencias.

Al investigarlos un poco resalta que Francisco y Héctor, son también los autores del libro de *Historia de México 1*, el antecedente del reseñado aquí. Los tres conjuntaron un trabajo llamado *Guía para el docente Historia de México II*, edición especial para Tabasco en una cuarta edición de 2017.¹⁸⁸ De Francisco Javier Menchaca Espinosa no se encuentra nada de su preparación académica.

Héctor Martínez Ruiz, por su parte, tiene otras publicaciones con la editorial Cengage Learning, en libros de nivel bachillerato en el área de ciencias sociales: *Historia Universal*, *Introducción a las Ciencias Sociales*, *Metodología de la Investigación*, *Filosofía y Estructura Socioeconómica de México* en varias ediciones. En la editorial Patria, además de los ya mencionados tiene uno sobre *Sociología I* y en la editorial Palibrio/Author Solutions, uno titulado *Educación y el cambio cultural en Villa Progreso, Ezequiel Montes, Querétaro*.¹⁸⁹

Martínez tiene un Doctorado en Psicología y Educación y, en Ciencias Especialidad Pedagogía, Maestría en Historia, Licenciatura en Educación Media, Ciencias Sociales y Licenciatura en Antropología; es parte del Núcleo Académico Básico del Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía en la Universidad Autónoma de Querétaro.¹⁹⁰ En este caso, es evidente su trayectoria en el diseño y creación de libros de textos del nivel de bachillerato, aunque no hay referencia de si tiene experiencia en docencia en Nivel Medio Superior.

Blanca Estela Gutiérrez Grageda tiene varios libros publicados con carácter histórico editados en la Universidad de Querétaro sobre el mismo Estado, del de Colima y otras coordinaciones y capítulos, así como artículos en diversas editoriales, pero a lo que compete a este trabajo realizó uno con los mismos autores del reseñado en donde surgió *Historia de México I y II*, 1ª edición, El Colegio de Bachilleres de Oaxaca y Grupo Editorial Patria y

¹⁸⁸ [http://cobatab.edu.mx/descargas/GUIAS%20DOCENTES%202107B/AREA%20DE%20HISTORICO%202017B/Hist%20de%20Mex%202%20Guia%20para%20el%20docente%20DGB%20Tabasco%20MENCHACA%20\(Inte%20riores\).pdf](http://cobatab.edu.mx/descargas/GUIAS%20DOCENTES%202107B/AREA%20DE%20HISTORICO%202017B/Hist%20de%20Mex%202%20Guia%20para%20el%20docente%20DGB%20Tabasco%20MENCHACA%20(Inte%20riores).pdf)

¹⁸⁹ <https://www.todostuslibros.com/autor/martinez-ruiz-hector>

¹⁹⁰ http://posgradofif.uaq.mx/docs/DITE/CV/11_HectorMartinezRuiz.pdf

otro para bachillerato general en la misma coautoría: *Historia de México II. Bachillerato General*, 1ª edición, Publicaciones Cultural en 2005, y una 2ª edición en 2013.¹⁹¹

Gutiérrez es Doctora en Ciencias Sociales, especialidad en Relaciones de Poder y Cultura Política por la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, tiene la Maestría en Historia Regional por la Universidad de Colima y la Licenciatura en Historia por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, además una vasta experiencia como docente, aunque sólo a nivel universitario.¹⁹²

La forma en que se reunieron para este trabajo editorial, fue porque el Dr. Francisco Menchaca, maestro de bachilleres,

asistió a varias reuniones a nivel nacional en donde se estaba discutiendo los contenidos, la metodología en la enseñanza en Ciencias Sociales en ese nivel (nivel medio superior) [...] y él fue el encargado a nivel nacional de coordinar los trabajos de la Reforma [...].¹⁹³

A partir de eso la editorial contacta al Dr. y le propone que coordine el libro acorde a lo que estaban discutiendo en las reuniones de rediseño curricular y planteó a la Dra. Blanca participar en la parte de la que es especialista: el siglo XIX y XX y así se armó el equipo entre los autores. Como dinámica de trabajo tuvieron reuniones, cada quien aportó lo que desde su periodo conoce, se definió una estrategia general y cada quien trabajó su apartado y periodo para luego socializar y discutirlo para hacer los ajustes sugeridos.¹⁹⁴

A decir de la Dra. Blanca, hubo una total libertad por parte de la editorial, se hizo más que como trabajo para una cátedra, como una investigación, se trabajó bajo una perspectiva totalmente académica, retomando aspectos historiográficos más representativos de los respectivos periodos y con la visión de vincular los conocimientos de la historia con el presente, que la historia no sea asociada con el pasado, sino una reflexión vinculada con las problemáticas del presente.¹⁹⁵

¹⁹¹ <http://www.blancagutierrez.net/publicaciones/> y <http://www.blancagutierrez.net/curriculum/>

¹⁹² <http://www.blancagutierrez.net/curriculum/>

¹⁹³ Entrevista realizada por la autora a la Dra. Blanca Gutiérrez el 11 de julio de 2019 en Querétaro, Querétaro.

¹⁹⁴ Entrevista realizada por la autora a la Dra. Blanca Gutiérrez el 11 de julio de 2019 en Querétaro, Querétaro.

¹⁹⁵ Entrevista realizada por la autora a la Dra. Blanca Gutiérrez el 11 de julio de 2019 en Querétaro, Querétaro.

Si algo se habrá notado del texto es su calidad como trabajo de investigación, en eso las observaciones al texto serían mínimas; es de rescatar que los autores si tuvieron en mente, al realizar el trabajo, algunos de los principios del enfoque por competencias que son los de vincular pasado-presente y la reflexión sobre hechos históricos, sin embargo creo que si debe ser de trascendencia tener presente que es un libro de texto que ayudará a una clase y será manejado por docentes y estudiantes, así que ese sentido también se debió cuidar.

En lo personal creo que es importante conocer o saber quiénes son los autores de los textos pues eso puede predeterminar varios elementos de él, por ejemplo, no hay duda de la calidad académica de los autores, sin embargo es de notar que la experiencia docente en el nivel al cual están dedicando el libro de texto, es significativamente diversa, el Dr. Menchaca, tiene alrededor de 20 años, el Dr. Martínez alrededor de ocho y la Dra. es la que menos, alrededor de 2 años, entonces, de ahí se podrían entender muchas de las características que a veces sobrepasan el carácter teórico de eficacia en la práctica del texto.

b) Reseña

Es un texto con mucho color, tercera edición, 275 páginas, con una portada y contraportada sencilla de algún inmueble -sin referencia de donde es- remite a que es basado en la DGB, como serie integral por competencias, lo que anuncia su enfoque. Tiene mayor texto en la contraportada con la breve nota -ya referida- de los autores, además una parte de los editores que anuncian su *producto*:

cuenta con numerosas y bien diseñadas secciones que facilitan la comprensión de los temas, el aprendizaje y la labor docente. En esta serie encontrarás:

- Situaciones y secuencias didácticas
- Lecturas
- Actividades de aprendizaje
- Actividades que fomenten el uso de las TIC,
- Portafolio de evidencias,
- Instrumentos de evaluación (exámenes, autoevaluaciones, coevaluaciones, heteroevaluaciones, listas de cotejo, rúbricas y guías de observación).

En esta edición incluimos un mejor diseño, que resulta atractivo y práctico tanto para los estudiantes como para los maestros, así como referencias a nuestras herramientas pedagógicas; guías académicas y estrategias docentes.¹⁹⁶

Se anuncia un excelente contenido con propuestas interesantes como las actividades y herramientas que podrían permitirme, como docente, con instrumentos y materiales didácticos con una amplia gama de fórmulas para trabajar y sobre todo “resolver” lo que el enfoque por competencias me pide lograr para Historia de México en el bachillerato.

c) Contenido

El contenido del texto está dividido en 7 bloques, que a su vez se subdividen en los temas a tratar, el título de cada uno está redactado en torno a las competencias, pues comienzan con verbos, en segunda persona:

Describe las ideologías que formaron a México como Estado Nación; *Define* las dificultades internas y externas para consolidar a México como país; *Explicas* las características del régimen porfirista y las causas de su decadencia; *Analizas* las diferentes etapas de la Revolución Mexicana y las pugnas entre las diferentes facciones; *Reconoces* la importancia de la institucionalización de México en la época posrevolucionaria y su impacto en la actualidad; *Examinas* la consolidación del Estado moderno mexicano y, finalmente, *Analizas* los problemas del México contemporáneo, aportando posibles soluciones.¹⁹⁷

Lo anterior es así porque de acuerdo a la directriz de la SEP ya no son una sucesión de temáticas a tratar sino una serie de “competencias” a desarrollar, es decir, la primera competencia para el texto en el campo de Historia de México II es poder *describir* las ideologías que formaron a México como Estado Nación; y así sucesivamente se van desplegando otros temas como definir, explicar, analizar; al menos eso es lo que plantea el texto.

En la Introducción hay una presentación de la asignatura del libro, habla del componente de formación básica y del campo de conocimiento al que pertenece; expresa de manera breve sobre su fin, según el Marco Curricular Común, de este campo de conocimiento que dice que tiene la finalidad de “desarrollar en los estudiantes las habilidades de situar

¹⁹⁶ Francisco Javier Menchaca Espinosa, Héctor Martínez Ruiz y Blanca Estela Gutiérrez Grageda, *Historia de México 2*, DGB, Serie integral por competencias.

¹⁹⁷ La cursiva de los verbos es mía. Francisco Javier Menchaca Espinosa, Héctor Martínez Ruiz y Blanca Estela Gutiérrez Grageda, *Historia de México 2*. DGB, Serie integral por competencias. p. V y VI.

hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y en el mundo, para interpretar su realidad social.”¹⁹⁸ Y argumenta que para lograr lo anterior es que se establecieron las 10 competencias disciplinares básicas de este campo. Hay que revisar si es real o no, si coinciden con las intenciones según el programa.

En esta misma parte el Dr. Francisco -quien redactó la Introducción- traza una ubicación de la asignatura (después de Introducción a las Ciencias Sociales e Historia de México I) y lo interesante es que se establece lo que se debió adquirir como competencias en dichos antecedentes, en Ciencias Sociales,

desarrolló una serie de habilidades intelectuales¹⁹⁹ como la aplicación de conceptos básicos en el análisis de los procesos sociales actuales y situaciones o problemas concretos de su vida de manera integral, a tal grado que se iniciará en el perfeccionamiento gradual y sucesivo de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que el estudiante desarrollaría durante el transcurso del bachillerato.²⁰⁰

Y, en Historia de México I

contribuyó a que el estudiante comenzara a distinguir que el estudio de los hechos del pasado no proporciona respuestas definitivas, ni explicaciones para predecir el futuro, por el contrario, le permite comprender los procesos humanos a través del tiempo y su impacto en el presente.²⁰¹

Según la afirmación anterior, el grupo que recibo para Historia de México II lleva trabajando un año en dichas habilidades que, a mi parecer, serían las ideales para la enseñanza de la historia, que se marcan en el programa SEP y por ende se tendrían que reflejar al menos teóricamente, en este caso, según el libro de texto, en clase. Lo anterior, considerando que en el grupo muestra de este trabajo las variables fueron diversas, por ejemplo, no se tuvieron los

¹⁹⁸ Francisco Javier Menchaca Espinosa, Héctor Martínez Ruiz y Blanca Estela Gutiérrez Grageda, Historia de México 2. DGB, Serie integral por competencias. p. VII

¹⁹⁹ El desarrollo de las habilidades intelectuales, que posteriormente se convertirán en capacidades tienen como base fundamental para la adquisición de conocimientos, el cómo conocemos los objetos, comprendemos la lectura, resolvemos un problema y otros más; es precisamente mediante determinadas habilidades intelectuales como la observación, comparación, descripción, definición, clasificación, seriación y otras que podemos realizar una asimilación consciente de los nuevos conocimientos. Martínez Simón, Omar A., Méndez Ramírez Angélica G. y Salas Morales José H. *Desarrollo de habilidades y capacidades intelectuales*. Serie Apoyo didáctico, número 5, UNAM, Escuela Nacional de Trabajo Social, p. 8.

²⁰⁰ Francisco Javier Menchaca Espinosa, Héctor Martínez Ruiz y Blanca Estela Gutiérrez Grageda, Historia de México 2. DGB, Serie integral por competencias, p. VII.

²⁰¹ Francisco Javier Menchaca Espinosa, Héctor Martínez Ruiz y Blanca Estela Gutiérrez Grageda, Historia de México 2. DGB, Serie integral por competencias, p. VII

mismos profesores, ni la misma línea de libro de texto; pero “legalmente” las competencias disciplinares del Campo de Ciencias Sociales y las genéricas son las mismas en los tres años del bachillerato, en un tercer semestre, algunas ya deberían estar resueltas, pues a mi entender la función es que se logren todas las competencias tanto genéricas y disciplinares de cada campo, al finalizar el bachillerato, así que se pueden ir adquiriendo gradualmente.²⁰²

Lo anterior representa lo que Humberto Ecco dice en el *lector modelo*,

un texto quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa, aunque normalmente desea ser interpretado con un margen suficiente de univocidad. Un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar.²⁰³

Ese es el caso de las competencias en general desde el enfoque mismo y más aún en los libros de texto, que a su vez deja esa apertura, pues no hay una explicación uniforme y clara de ello.

Las metas de estudio de la Historia de México -según el texto- es que

se fomente la investigación por medios diversos, la lectura y el tratamiento crítico de la información, la comprensión de la causalidad, la valoración del patrimonio comunitario y el fortalecimiento de valores sociales y personales y, la reflexión sobre la importancia de construir el [la] investigación y Filosofía.²⁰⁴

En lo anterior también estoy de acuerdo, pero ¿será que es lo que el enfoque realmente quiere y propone o es algo que piensa quien redactó la Introducción? Lo veremos al checar el programa en base al enfoque y en el siguiente análisis de la introducción.

El texto introductorio, tiene en una imagen el propósito central de la asignatura que propone

que el estudiante utilice elementos teórico-metodológicos y los conocimientos de dichas asignaturas con el fin de ampliar su visión de la vida cotidiana como parte de la realidad social,

²⁰² Hay que recordar que las competencias en bachillerato se conforman por genéricas, específicas, disciplinares ya dadas anteriormente.

²⁰³ Umberto Eco. *El lector modelo*, Lector In Fabula, Barcelona, Lumen, 1987. Versión electrónica <https://pdfs.semanticscholar.org/17f0/8367687dc9898534177ad6adb6876a10d2d9.pdf>

²⁰⁴ Francisco Javier Menchaca Espinosa, Héctor Martínez Ruiz y Blanca Estela Gutiérrez Grageda, Historia de México 2. DGB, Serie integral por competencias. p. VII

desarrollar conciencia histórica, política y social, así como una actitud propositiva y analítica de síntesis, crítica y autocrítica ante la realidad actual y el devenir histórico.²⁰⁵

Al hablar de los elementos teóricos metodológicos, la Dra. Blanca afirma que éstos no están explícitos pero es el resultado de la formación de los autores, por ejemplo las teorías marxistas, en el sentido de ver los grupos subalternos y no sólo la estructura del poder; las ideas de los franceses y, la microhistoria italiana, entre otros, entrelazadas en la narrativa histórica del libro.²⁰⁶

A pesar de nuestro inicio difícil –entre el libro y yo- al ahora examinar más minuciosamente, comenzamos a coincidir en los elementos descritos, no obstante, ¿por qué a la distancia con su uso en el aula, no hubo los resultados aquí propuestos? Considero que porque la estructura del libro no es la adecuada para que se alcancen los propósitos que el mismo texto plantea.

Continúa la introducción con el énfasis en la ubicación curricular y la relación entre las asignaturas del campo, sólo que ahora en una imagen, a mi parecer repetitiva, pues ya se había mencionado el “dato” por lo menos dos veces anteriores; igual que un cuadro donde está el concentrado de los títulos de cada bloque. A decir de la Dra. Gutiérrez, lo anterior porque las materias no son aisladas, van integradas a un campo conceptual donde, la ubicación horizontal y vertical es importante para insertar en qué conjunto se ubican la historia, las humanidades, las ciencias sociales pues no son islas, tienen que estar integradas en un todo.²⁰⁷

La Dra. al igual que yo coincidimos en que algunas de las deficiencias del conocimiento es la segregación de éste, las humanidades por un lado, las ciencias sociales por otro y en sentido opuesto las ciencias exactas y, entonces aprendimos a acercarnos al conocimiento de la realidad de una manera fraccionada, de ahí la insistencia en su ubicación para romper con éste esquema y se vea la asignatura como parte de un todo.²⁰⁸

²⁰⁵ Francisco Javier Menchaca Espinosa, Héctor Martínez Ruiz y Blanca Estela Gutiérrez Grageda, Historia de México 2. DGB, Serie integral por competencias. p. VII

²⁰⁶ Entrevista realizada por la autora a la Dra. Blanca Gutiérrez el 11 de julio de 2019 en Querétaro, Querétaro.

²⁰⁷ Entrevista realizada por la autora a la Dra. Blanca Gutiérrez el 11 de julio de 2019 en Querétaro, Querétaro.

²⁰⁸ Entrevista realizada por la autora a la Dra. Blanca Gutiérrez el 11 de julio de 2019 en Querétaro, Querétaro.

Lo interesante para este estudio es que hace una breve descripción del contenido capitular con la sugestiva presencia de acciones, es decir verbos, aunque en este caso con otros sentidos muy diferentes a los de los títulos temáticos: *se abordan*, *se exponen*, *se examinan*, *se estudian*, *se reconocen* y finalmente *se presentan*; éstos me dan la impresión de un tratamiento totalmente teórico ¿dónde quedaron el desarrollo de las habilidades intelectuales de las que se habló anteriormente, la de desplegar conciencia, entre otras? Cabe mencionar que son –según el discurso oficial y el mismo texto- las competencias que el profesor debe amplificar en el estudiante, por ello es importante que el libro las tenga visualizadas y así ayude a que el docente las pueda interpretar.

En un cierre explicativo se habla de la contribución de la asignatura al desarrollo de competencias genéricas e incluye cuáles se darán en el caso específico de Historia de México; que además no las ponen tal cual están en los documentos oficiales, porque hacen una interpretación o parafraseado de ellas, lo que a mi parecer como docente y sustentando la anterior afirmación, si no estás familiarizado -y cabe decir muy familiarizado- con el enfoque es complicado entender el sentido.

Sólo a manera de reflexión y no contribuyendo a la confusión (¿?) para comprobar lo anterior analizaré uno de estos elementos, considerando las mismas tablas que presenta el texto en las páginas posteriores sobre las competencias genéricas del Bachillerato Común y las Competencias disciplinares básicas del campo de las Ciencias Sociales. A decir al calce en el libro,

La asignatura de Historia de México 2 contribuye en gran forma al desarrollo de las competencias genéricas en el estudiante, cuando se autodetermina y cuida de sí expresando sus emociones y las maneja de forma constructiva tanto en mensajes orales como escritos, cultiva la comunicación interpersonal que contribuye a su desarrollo humano y de quienes lo rodean; expresa y comunica de forma oral y escrita pensamientos propios, opiniones personales y emociones sobre el proceso histórico del país; piensa crítica y reflexivamente formulando explicaciones, organizando ideas, reconstruyendo información, seleccionando textos y entablando conversaciones referentes a las temáticas tanto históricas como de actualidad; aprende de forma autónoma buscando fuentes que contribuyan a obtener información que le permita construir su conocimiento y entablar un intercambio de ideas y con ello trabaja en forma colaborativa respetando opiniones diferentes y apoyándose en compañeros para alcanzar metas de aprendizaje; participa con responsabilidad en la sociedad tomando en cuenta que los procesos históricos son realizados por las personas en su conjunto y no por personas aisladas con el fin de mejorar las condiciones sociales y promover su bienestar.²

209

²⁰⁹ Francisco Javier Menchaca Espinosa, Héctor Martínez Ruiz y Blanca Estela Gutiérrez Grageda, Historia de México 2. DGB, Serie integral por competencias. p. IX.

Competencias Genéricas del Bachillerato General

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Sigue y practica estilos de vida saludables.
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos e ideas propios.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

210

Competencias disciplinares básicas	Bloque de Historia de México 2						
	1	2	3	4	5	6	7
1. Identifica el conocimiento social y humanista en constante transformación.	X	X		X	X		X
2. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo en relación con el presente.	X	X	X	X	X	X	X
3. Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado.	X	X	X	X	X	X	X
4. Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género, y las desigualdades que inducen.	X	X	X	X	X	X	X
5. Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.	X	X	X	X	X	X	X
6. Analiza con visión emprendedora los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socioeconómico.		X	X		X		X
7. Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo.	X	X		X			X
8. Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos.	X	X				X	X
9. Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida.		X		X	X	X	X
10. Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema.		X			X	X	X

211

Al cruzar el texto anterior con las dos tablas de las competencias, se puede entender que en este primer elemento habla de la competencia genérica 1, pero incompleta, pues no habla de los problemas, retos objetivos que tiene; también se aplica a la 2, porque habla de expresiones en distintos géneros, pero se descartó la parte de la sensibilidad al arte; ¿expresando sus emociones, se referirá a la 3, estilos de vida saludables? Y así podría seguir con las genéricas, pero y ¿las disciplinares? Que además están muy bien definidas (en el cuadro) por bloques qué competencias disciplinares se lograrán, identifica el conocimiento social, ¿sitúa hechos históricos al autodeterminarse a si mismo? ¿Establece la dimensión

²¹⁰ Francisco Javier Menchaca Espinosa, Héctor Martínez Ruiz y Blanca Estela Gutiérrez Grageda, Historia de México 2. DGB, Serie integral por competencias. p. X

²¹¹ Francisco Javier Menchaca Espinosa, Héctor Martínez Ruiz y Blanca Estela Gutiérrez Grageda, Historia de México 2. DGB, Serie integral por competencias. p. XI

política económica al cultivar la comunicación interpersonal? Es complicado y sin profundizar en este sentido, un docente no sabría si su objetivo al enseñar historia es, el planteado en la introducción, desarrollar las competencias genéricas o enfocarse en el aspecto disciplinar y el texto en vez de ayudar a resolver lo anterior, en esta presentación deja lugar a muchas más dudas.

Las secciones de la serie es lo que lleva como título el siguiente componente, es la explicación de cómo están organizadas las partes que contiene el libro en cuanto al contenido y al aspecto didáctico: actividades, etc. Se divide básicamente en dos lo que hay al principio de los bloques, en lo cual el lenguaje conceptual es basado en el enfoque por competencias, pues plantea *objetos de aprendizaje, competencias por desarrollar, desempeños por alcanzar* y una parte diagnóstica: *¿Qué sabes hacer ahora?*

Todo lo anterior es constante en la primera plana de cada bloque, lo interesante aquí, es que traza las competencias específicas que por bloque se tienen que desarrollar en los estudiantes en base a la acción que te da el título de los temas, los objetos de aprendizaje y los desempeños a alcanzar ¿mucho a considerar? Y bueno aún falta esperar el resultado del diagnóstico, obviamente ajustar, y sólo es lo que plantea el texto ya veremos su relación con el programa.

La evaluación diagnóstica, tiene formatos diversos, aunque es sencilla, hay preguntas abiertas, tablas para organizar la información, textos para completar con palabras dadas, reactivos de verdadero-falso y un crucigrama. Varias cosas empiezan a llamar mi atención: el tiempo para sólo esta parte del libro, recordando que se cuenta con 45 minutos de clase y hay que explicar que es lo que se pretende en este bloque, competencias, desempeños, objetos y la evaluación, habrá que hacerlo en cada inicio de bloque; y el tipo de preguntas, me remiten a lo ya conocido y no tan bien “visto” al menos por los estudiantes, por ejemplo: *escribe la fecha de inicio y consumación de la guerra de Independencia, ¿Qué tipo de gobernante fue Porfirio Díaz? ¿Qué personajes importantes recuerdas de la Revolución Mexicana? ¿A qué se le denomina Maximato?* Suena oficialista e inductiva.

En la siguiente parte, inmediatamente después se encuentra en todos los bloques una evaluación de desempeños, que a decir verdad es prácticamente la misma en todos, lo que al

paso del tiempo, a mi parecer, empieza a perder sentido en el avance del trabajo en el texto, sin olvidar la cuestión tiempo. Las preguntas van desde *contesté la evaluación diagnóstica, vinculé los conocimientos previos con el tema que se va a revisar en el bloque, solicité el apoyo del profesor para que me orientara en las dudas que tuve, realicé el ejercicio con limpieza, en orden y en el tiempo debido y evalué mi desempeño de forma honesta* y la forma de contestar es con un si o no *¿qué me faltó?* y *¿qué debo hacer?* Todo ello sólo para realizar el diagnóstico, ¿complejo? Y eso que –el libro no lo menciona- pero el enfoque por competencias plantea una constante retroalimentación.

Se prosigue con una *situación didáctica, una secuencia didáctica y una rúbrica*²¹² la primera es una situación por resolver para adquirir un conocimiento y desarrollar las competencias a través de un reto. La secuencia es una guía para organizar las actividades, describe los pasos y etapas para resolver un problema y según el texto la rúbrica servirá para valorar de manera práctica y concreta los desempeños, actitudes, procedimientos y conocimientos adquiridos. Es un buen anuncio de proceder con el bloque a trabajar, no obstante al interior otra es la historia, ni la situación didáctica es un “reto” ni está vinculado con su contexto actual (como lo plantea competencias); la secuencia didáctica está muy lejos de ser la parte metodológica para resolver el reto o problema pues se limita a hacer preguntas igualmente muy oficiales y que conllevan a sólo la transcripción de información, por ejemplo *¿Cuáles fueron los grupos políticos que surgieron al consumarse la independencia de México? ¿qué entiendes por Leyes de Reforma?* Incluso plantea una *exposición esquemática por parte del maestro de los principales proyectos revolucionarios.*²¹³

Y la rúbrica, bueno, qué decir, considerando que es una evaluación cualitativa prácticamente es la misma para todo el trabajo en cada bloque a excepción de un par en donde se pide un ensayo sobre los proyectos de la Revolución Mexicana y un cuadro comparativo

²¹² Según Díaz Barriga las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. También se puede decir que las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas. Díaz Barriga, Frida. *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, McGraw Hill, México, 2005. Goodrich, H. Understanding Rubrics. Recuperado del sitio <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/rubricar.htm>

²¹³ Recordar en el segundo capítulo la perspectiva pedagógica tradicional

entre el porfiriato y el México de hoy, los indicadores son los mismos: *participé en la investigación, contesté las preguntas, vinculé la lectura con el tema que se va a revisar en el bloque, solicité el apoyo del profesor, realicé el ejercicio con limpieza, orden y en el tiempo debido, evalué mi desempeño de manera honesta* y al igual que en la diagnóstica las mismas posibilidades de respuestas; a este momento el texto comienza a ser denso y repetitivo en las actividades y sobre todo está evaluando de manera igual todos los temas programados en el temario, algo que ¿cómo permitiría desarrollar competencias específicas dadas para cada bloque? Todo lo anterior se desarrolla en un promedio de 4 páginas, sin embargo, ya es un trabajo arduo que el docente, según el texto que además es obligatorio, debe llevar al pie de la letra y reitero en un semestre de sesiones de 45 minutos tres veces a la semana.

Por si todo lo anterior no fuera suficiente hay muchos más elementos en el contenido del texto, las anuncia como *actividades de aprendizaje, uso de tic, talleres y actividades experimentales, ejercicios, aplica lo que sabes, para tu reflexión y ejemplos*, por supuesto no podían faltar líneas de tiempo, esquemas, mapas conceptuales, organizadores gráficos, tablas y por medio de iconos de materiales auxiliares como portafolios de evidencias, recursos en línea: videos, documentos adicionales (pdf's), audios para reforzar temas y pronunciación, y recursos docentes: guías para el docente y estrategias docentes; si bien todo ello es lo que plantea el enfoque por competencias, no obstante no en el sentido estricto forzado (como en este caso del texto) tener todo en todos los temas.

Al igual que el enfoque, el texto maneja un inicio y desarrollo de los que ya se habló y plantea un cierre o en este caso a título del texto: *al final del bloque*; que es una serie de instrumentos de evaluación y un “modelo” de portafolio de evidencias²¹⁴ para reunir los productos por bloque, se lleva 13, 15, 7, 11, 7, 16 y 8 páginas con todo este material, claro es opcional y puede o no llevarse a cabo al pie de la letra todas las evaluaciones (que cabe

²¹⁴ El portafolio de evidencias de manera elemental, se considera como un espacio físico, digital y/o virtual que sirve para recopilar trabajos, escritos diversos, fotografías y cualquier otro elemento que señale algún registro que se desea realizar. De forma más compleja, el portafolio toma como base la idea anterior, pero tendría, además, una intención de aprendizaje o didáctica, especificada en objetivos y reflejada en el hilo conductor de su desarrollo. Murillo Sancho, Gabriela. "EL PORTAFOLIO COMO INSTRUMENTO CLAVE PARA LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR". Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" 2012, p. 1-23.

decir que el enfoque no plantea eso como propiamente el cierre) pero ¿cómo explicar a la dirección, los estudiantes y padres de familia la no utilización de 77 páginas del texto?

Y ¿en qué consisten las evaluaciones? ¿tienen sentido para el desarrollo de las competencias específicas que plantea el texto por bloque? Muy a manera de ejemplo pero que se generaliza a lo largo del libro tomaré un solo bloque para analizar lo anterior; lo que se solicita en una primera evaluación, es un cuadro comparativo de las formas de gobierno después de la Independencia, posteriormente, explicar las formas de gobierno que existen en la actualidad y fuentes consultadas; para evaluar sin trabajo previo al respecto, un tanto complicado, en el desarrollo del contenido de este primer bloque no se hace ninguna referencia ni hay alguna actividad que detone llegar a ese resultado.

Siguiendo en la línea anterior, hay una lista de cotejo²¹⁵ con las posibles respuestas ya conocidas: si, no, que faltó, etc. Se solicita a continuación un ensayo del contexto político y social del país entre 1822 y 1824, pide un trabajo previo de investigación de “causas” y se tendrá que acompañar con un mapa de la República, en donde el puntaje será de 10, desglosado: por mencionar las causas, 2; el mapa 2, redacción 2, ortografía, 1, caligrafía 1 y valores 2; esta evaluación, a mi forma de ver, es muy desequilibrada pues puede no determinarme el conocimiento real del tema y la balanza va más en sentido de redacción y adquisición (debería ser refuerzo?) de valores. Debo aclarar que ni estoy en contra de promover los valores, ni mucho menos considero que parte de enseñar historia no es enseñar a investigar, redactar y todo ello, pero creo que es lo “natural” que se debería hacer no sólo en clase de historia si no en todas las asignaturas y que además tiene que ver con lo que plantean las competencias genéricas pero, no se debe sacrificar las competencias disciplinares por las genéricas, porque entonces el contenido se diluye cada vez más.

²¹⁵ Para la SEP y todos sus programas, una lista de cotejo, es un conjunto de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, acciones, procesos, habilidades y actitudes que se desean evaluar. La lista de cotejo es considerada un instrumento de observación y verificación porque permite la revisión de ciertos indicadores durante el proceso de aprendizaje, su nivel de logro o la ausencia del mismo. Generalmente se organiza en una tabla de tres columnas en las que se incluyen los aspectos más relevantes de un proceso, mismos que se integran en orden, de acuerdo con su secuencia de realización. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/evaluacion/pdf/instrumentos/sec/2do/Instrumento-FCyE-2do-sec.pdf>

Dentro de este mismo apartado siguen apareciendo en el texto, una rúbrica, una lista de cotejo, hasta llegar a una prueba que se asemeja a un examen que se reduce a “ordena en secuencia cronológica los siguientes sucesos históricos” y contesta las siguientes preguntas: De los proyectos de nación... ¿el más viable? Y más listas de cotejo, una autoevaluación actitudinal, el ejemplo y función del portafolio de evidencias, una lista de cotejo con una escala de clasificación sobre las mismas listas de cotejo aplicadas (¿sentido?) y dos rubricas más, una de discusión grupal y otra del texto.

Aterrizando y en mi práctica, el anterior bloque analizado que es el primero (aunque repito, prácticamente es igual para todos) de lo que tendré que hacer -sólo de acuerdo al texto y en 4 horas- en mi caso, tres sesiones semanales de 45 minutos será: aplicar un diagnóstico, evaluarlo, retroalimentarlo y trazar de acuerdo a ello, las temáticas a tratar posteriormente; plasmar lo esbozado en la situación didáctica y la secuencia didáctica; revisar por medio de rúbrica, confeccionar un mapa conceptual, una ficha de comentario, un cuadro comparativo, una ficha de trabajo; trabajar en contestar un lista de cotejo, revisarla, retroalimentar; dejar otro ensayo, efectuar rúbrica POR ESTUDIANTE sobre su participación; otra lista de cotejo, la evaluación tipo examen, coevaluación y autoevaluación, con su respectiva retroalimentación y un portafolio de evidencias con información tipo expediente, por estudiante también; realizar otra lista de cotejo, escala de clasificación, y rúbricas; en mi experiencia, imposible, a pesar de tener 22 alumnos (que es un beneficio, pues generalmente se trabaja con 40, 60 o más estudiantes por grupo) y que ciertas actividades puedan quedar para casa, ¿en qué momento analizamos juntos, discutimos, identificamos conocimiento social y humanista, interpretamos realidades, valoramos diferencias y todas las competencias disciplinares específicas del campo, marcadas para el bloque? ¿Y las habilidades intelectuales?

Lo anterior en cuanto a la parte práctica y activa, el contenido temático por otro lado, considero que también está en un sentido muy lineal, se plantean los personajes históricos icónicos: Guadalupe Victoria, por ejemplo, Bustamante, Alamán, Mora y Gómez Farías, así como los respectivos “hechos históricos” que competen a dichos personajes, incluso partes biográficas, no se sale de ellos, ni hay temas con perspectiva de género, de masas, incluso de “los otros”; se ciñe a leyes, hechos bélicos, cambios geográficos sólo visibles en mapas, no

explicitados, algunos cuadros organizativos sin mayor trascendencia que el de ordenar cronológicamente por gobernante y su año, por ejemplo; hay muy pocas referencias al arte, pero sin relación con el texto, aparece Carlota, algunas fotografías del porfiriato, pero todas las imágenes por sí solas podrían crear una “historia” pues no hay un sentido de estar relacionadas con lo redactado; un solo pie de foto respecto a las soldaderas de la Revolución, un párrafo de 5 renglones para hablar del muralismo; la misma línea ya planteada en los programas, claro cómo debe de ser, cronológico, pero ceñida a lo ya visto en preescolar, primaria y secundaria.

Siguiendo con en el “acomodo” del contenido, a partir de Carranza y hasta Peña Nieto, todo se convierte en sexenios y deja atrás los “hechos históricos”. Plantea movimientos culturales, como un tema disgregado y único de *la época*, a pesar de estar constante en toda la historia de México, igual que *ciencia, educación y cultura*. En este sentido no le encuentro mayor aporte frente a otros libros de historia que no están redactados y diseñados por competencias e incluso podría atreverme a decir que con cambios sólo en cantidades de información difieren de los libros de educación básica. Se puede decir que la función de este libro es reiterar lo que los alumnos aprendieron desde primaria y secundaria.

Se cierra el libro con dos apartados interesantes e importantes, un glosario y una lista de bibliografía. El glosario tiene términos interesantes: *absolutismo, agrarismo, terrateniente, tiranía, porfiriato*, entre otros, pero, de las 62 palabras plasmadas no me queda claro el sentido. Según la Real Academia de la Lengua, un glosario es un catálogo de palabras de una misma disciplina, de un mismo campo de estudio, definidas, comentadas, ordenadas alfabéticamente y que su finalidad es la de explicar las palabras difíciles de comprender dando su significado. Si al finalizar el texto aún se requiere una revisión de términos como agrarismo, antireelección, Estado, inflación, Neoliberalismo incluso la palabra revolución, ¿qué aprendizaje hubo, si por lo menos no se resolvieron, entendieron y analizaron todos esos elementos al interior de los contenidos? O ¿ese glosario es un concentrado de términos que ya deben manejar, después de haber trabajado en el libro y que sólo se muestran para dejar evidencia de lo que forzosamente se debió aprender?

Al respecto, la autora Blanca, menciona que la forma en que se realizó el glosario fue que cada autor hizo una selección en su apartado, puso las palabras claves y el desglose del contenido en función de la parte conceptual y previendo que cuando las lee por primera vez y no entiende puede ir a checarlas al glosario. Otra vez esta parte en teoría suena muy bien, pero en la práctica si el docente no indica el uso del glosario, difícilmente los estudiantes por sí solos lo consultan, hay que recordar que en la actualidad es más fácil (según los estudiantes) “googlearlo”.

En cuanto a la bibliografía, es un paginado de 6 hojas seguido de enciclopedias electrónicas, una serie de filmografías, un video y algunas direcciones electrónicas. La dinámica de trabajo de ésta fue la que se llevó en todo el texto, cada autor aportó elementos complementarios a partir de la experiencia y en lo que correspondía a cada período. A mi parecer son fuentes de información sustentables y de buena “calidad” académica, aunque lo que llamó mi atención es que hace referencia a sólo un video y que además es sólo biográfico, cuando la gama es muy amplia para toda la temática contenida en el texto; tampoco todo lo que podría apoyar el internet se contempla.

La bibliografía se remite a contenido y -como un libro basado en el enfoque por competencias- podría haberse anexado algunas sobre el enfoque, los instrumentos y las actividades que plantea para fortalecer el conocimiento del profesor, se puede pensar que tengo una contradicción, por un lado explico la densidad del texto para seguirlo y ahora pido mayor información o dirección hacia todavía más “burocracia de papel” no obstante, es en el apartado de bibliografía en donde planteo lo anterior, es decir, total y absolutamente libre de seguir; si como docente no sigues referencias de algunas dudas que pudieran surgir de la utilización del libro o el sustento teórico del enfoque, los padres, dirección o los estudiantes, no lo demandarían, al menos no de manera directa, pero en este caso para mi práctica, en mi labor docente si me hizo falta.

d) Texto frente al programa

A manera de observación general del texto he de decir que si bien tiene un buen intento teórico de lo que deberá ser una clase de historia en el bachillerato general, sustentado en el enfoque por competencias, al analizarlo a profundidad reitero el resultado desprendido

de la práctica, no tiene funcionalidad real, si bien hay un buen manejo de los temas a resolver, la profundidad de los temas no es lo suficiente para poder plantear otras líneas históricas y se remite a lo mismo visto en clases en niveles anteriores, sin aporte ni teórico-metodológico o de contenido que se refleja en las mismas actividades uniformadas para la diversidad temática, lo que lleva a una no promoción de las competencias en su gama contextual o como lo plantea competencias, con un aprendizaje significativo, con contextos reales y con un aprendizaje para la vida.

La forma de operar del texto va en el aspecto secuencial y temporal, considerando que es un libro de texto y que debe ser utilizado en su máxima expresión, pero que con la densidad de recursos, seguida de pocas actividades planteadas para el desarrollo del aprendizaje por competencias, no es óptimo, los temas están algunos desarrollados, otros más acotados, pero sobre todo, como ya lo mencioné anteriormente, no son equilibrados, se habla más de lo histórico, lo oficialista, se trata de manera disgregada de “otras historias”, otros contextos y cómo algo ajeno, aun cuando en temporalidad llega hasta este siglo. Hay cambios en el discurso y en el tratamiento de los temas, pero mantiene su línea, los contenidos son los mismos que en primaria y secundaria; en torno a los recursos gráficos, también están desligados rotundamente de sentido junto al texto y que si en determinado momento no se crea conciencia de ello, los estudiantes pueden tener más confusiones al confrontar texto-imagen, si el docente no está observando lo anterior. Al respecto, se puede entender, pues las imágenes fueron seleccionadas por la editorial y no hubo más “consenso” de ellas que con el Dr. Francisco.

Hay 3 ediciones del texto, del 2010, 2013 y 2016, un tiempo bastante significativo, en lo cual no hubo modificaciones sustanciales; en sentido aular, se hizo retroalimentación con los profesores Héctor, a partir de su experiencia personal directa y Francisco en base a sus reuniones a nivel nacional, lo que le decían los profesores del Colegio de Bachilleres de las diversas regiones lo integró; lo más importantes entre estas ediciones, a decir de la Dra. Blanca, fue “agregar” nuevas aportaciones de bibliografías que surgieron en los años de ediciones y en otros casos se ajustaron las actividades, pero los cambios fueron menores.²¹⁶

²¹⁶ Entrevista realizada por la autora a la Dra. Blanca Gutiérrez el 11 de julio de 2019 en Querétaro, Querétaro.

No hay una impresión para docentes y uno para estudiantes, es el mismo para ambos, pero existen algunas guías o manuales docentes de Historia de México II, edición del Colegio de Bachilleres en Tabasco y Guerrero.

Y con la anterior revisión surge la pregunta ¿por qué tanta rúbrica de evaluación? y muy repetitiva, si cada bloque tendría que desarrollar competencias específicas; a decir de la Dra. Blanca, se pensaron en el entendido de que estos procesos o instrumentos de evaluación ayudan a reafirmar los conocimientos en la medida en que el estudiante está revisando el texto, recordando e insistiendo en ciertas temáticas, es decir, “insistir para reafirmar”²¹⁷; estoy de acuerdo con ese eje rector, pero creo que empieza a diluirse al avance del texto pues al ser las mismas se convierten en un tedio para los estudiantes y en cierto sentido también para el docente, quizá la diversidad de ellas o como se anuncia en el mismo libro, obedeciendo a cada propósito a lograr, sería más enriquecedor y tendrían más sentido.

El aporte que tiene este libro frente a otros de su misma línea para la Dra. Gutiérrez son dos aspectos importantes que le dan “personalidad” al texto, el primero, que fue escrito por investigadores profesionales, académicos dedicados al estudio de la historia, no aficionados; y segundo, hay una retroalimentación basada en la experiencia.²¹⁸ En esta observación estoy totalmente de acuerdo, el texto denota un excelente trabajo de investigación, en lo único que yo pondría un pero es en la parte didáctica y pedagógica, pero de igual manera no en lo teórico, sino en la puesta en práctica de todo lo que se presenta, es decir, en el contenido acorde a las actividades solicitadas y la evaluación de las mismas; para entender lo anterior habrá que partir del hecho de que es un libro usado como un “cuaderno de trabajo” y que el peso del contenido debe ser igual de importante al de las actividades.

Otro aspecto a mencionar es que el texto, pretende hacer la búsqueda de una reconfiguración del concepto oficialista de la Historia que es el de la reivindicación de ciertas figuras y la omisión de otras, por el concepto de la Historia polifónica y no sesgada, a decir, de la Dra, Gutiérrez.

Otra observación importante del texto es que es un libro que no puede ser utilizado en todos los contextos, sistemas y subsistemas del bachillerato, aunque teóricamente fue

²¹⁷ Entrevista realizada por la autora a la Dra. Blanca Gutiérrez el 11 de julio de 2019 en Querétaro, Querétaro.

²¹⁸ Entrevista realizada por la autora a la Dra. Blanca Gutiérrez el 11 de julio de 2019 en Querétaro, Querétaro.

diseñado para ello, pues se sigue con la idea de que la Historia de México sólo es la historia del centro del país, (en el mismo caso se encuentran otros textos de este estilo de otras editoriales y autores); a decir de la autora, hay acontecimientos y características regionales peculiares que son más ricas que una “historia macro” o las generalidades que recaen sólo en el centro, en cambio una “historia local” da particularidades y se centra en lo propio, por tanto, puede ser más significativo²¹⁹, sin embargo, no es el caso de este texto, ni otros de bachillerato, de historia, de ahí la percepción de que es el mismo seguimiento y tratado que en los niveles educativos precedentes.

La utilización del lenguaje del texto a decir, de la autora, es accesible, ligero, pero sin perder el rigor, para atrapar al joven, como la de un artista como lo dice Luis González y González.²²⁰ En esto estoy de acuerdo, es un texto muy histórico y ameno, con lenguaje sencillo, aunque esa opinión es como historiadora y docente, habría que ver la opinión de los estudiantes.

La Dra. Gutiérrez, comenta que, lamentablemente el discurso académico suele ser muy acartonado, muy dirigido a especialistas; literatos, artistas, cineastas, han aportado el elemento artístico que hace más digerible la historia y que es ahí donde los historiadores hemos perdido presencia entre los lectores, en el afán de querer ser científicos, les dimos la espalda y nos hicimos aburridos²²¹; y si a eso le agregamos que los receptores específicos de este texto son adolescentes de 15 a 18 años, que es un libro de texto y que existe una infinidad de información en internet (alguna de buena calidad, otras no), no queda claro por qué en el texto sólo se hace referencia a un video, es algo contradictorio, pues puede ser una buena oportunidad de que a partir de una serie de videos recomendados en el texto, se ingrese al internet y no a la inversa.

En torno a la retroalimentación estudiantil del texto, la doctora menciona que es una constante de los autores que están frente a grupo, que dentro del equipo serían el Dr. Francisco y el Dr. Héctor,²²² pues ambos son docentes en bachillerato, aunque a decir de la misma doctora anteriormente, no ha habido modificaciones sustanciales en el texto al

²¹⁹ Entrevista realizada por la autora a la Dra. Blanca Gutiérrez el 11 de julio de 2019 en Querétaro, Querétaro.

²²⁰ Entrevista realizada por la autora a la Dra. Blanca Gutiérrez el 11 de julio de 2019 en Querétaro, Querétaro.

²²¹ Entrevista realizada por la autora a la Dra. Blanca Gutiérrez el 11 de julio de 2019 en Querétaro, Querétaro.

²²² Entrevista realizada por la autora a la Dra. Blanca Gutiérrez el 11 de julio de 2019 en Querétaro, Querétaro.

respecto o considerando la retroalimentación de los estudiantes, al trabajar con el texto, lo que se puede ver como una contradicción.

Para realizar un libro de este corte, lo obvio es que se tuvo que confrontar planes y programas oficiales, no obstante la doctora dijo que no se hizo la revisión, el proceso fue el de plantear que era un texto de Historia de México II, que abarca de tal periodo a tal periodo y se hizo la discusión de qué podía aportar cada uno —en el caso de la doctora, siglo XIX y XX, de la Reforma Liberal a la Revolución—. ²²³ Este proceder fue el que hizo ver al texto desligado con el programa y el enfoque, lo que sustenta la afirmación de que el texto en cuanto a contenido y corte histórico es intachable pero que lo muy criticable es su funcionalidad y que cumpla el objetivo de ser un libro de texto de Historia de México para bachillerato basado en el enfoque por competencias.

²²³ Entrevista realizada por la autora a la Dra. Blanca Gutiérrez el 11 de julio de 2019 en Querétaro, Querétaro.

CONCLUSIONES

El enfoque por competencias en México, no es una creación actual sino que se viene gestando desde la década de los 80's con la idea de la modernización. Es importado del resto del mundo y creado por los países ricos y desarrollados, he ahí lo primero criticable para la aplicación nacional pues las características y descripciones de cada estado, localidad y contexto en México son heterogéneas y por tanto un modelo extranjero es poco aplicable.

México tiene una gran diversidad cultural, el estado de Michoacán sus particularidades, Morelia sus especificidades y en el ámbito escolar de la iniciativa privada más. A ello le agregamos la amplia gama de programas que ofrece el bachillerato que genera riqueza académica, pero al mismo tiempo desventajas para una continuidad y tránsito entre escuelas.

En otro aspecto, la poca atención hacia la Educación Media Superior y su intento apenas naciente (aún en los años posteriores al cierre de esta investigación) obstaculizan una verdadera línea educativa o modelo a seguir. Lo anterior es importante para entender que la educación en México está regida por la Secretaría de Educación Pública, en el sistema que se tenga, sea público o privado y se está obligado a seguir lo decretado oficialmente. Esto a su vez se refleja en nivel local, las escuelas y las aulas, porque todo docente está sujeto a la dirección de la escuela, ésta, a la supervisión –que son los encargados de verificar que los mandatos de la SEP se cumplan- y así en la “cadena de mando”.

¿Y qué se tiene que cumplir? En lo que respecta a este trabajo, que se esté enseñando competencias de Ciencias Sociales en las aulas con todo lo que conlleva: planes, programas, objetivos, estándares evaluativos, instrumentos, actividades, incluso las competencias docentes que se deben tener que incluyen capacitaciones constantes.

La presente investigación dejó ver cómo es la aplicación del enfoque por competencias en la asignatura de Historia de México II, en la Preparatoria Novel de Morelia, para saber que no se cumplen los objetivos en la enseñanza cuando se les guía por competencias, pues éstas no se logran desarrollar y se debe a muchas causales que están al interior del mismo, de la organización del sistema de Media Superior y la poca atención a los docentes con verdaderas capacitaciones para razonar muy bien el enfoque y poder aplicarlo; no responde a las características específicas de cada contexto en que se aplica: público, privado, rural, urbano, entre otros.

El papel que le están dejando al enfoque en tan importante preparación, es decir a la función social de la historia es muy ambiguo y esas confusiones son las que se están transmitiendo o justo por ellas se deja de lado y se regresa a viejas prácticas.

Se encauzó en el papel del docente, por ser el encargado de la aplicación, funcionalidad y seguimiento de las premisas y porque se tuvieron resueltas todas las variables posibles que surgieron según el mismo enfoque, por parte de las demás instancias inmiscuidas dentro del proceso enseñanza-aprendizaje: directores, otros profesores, los estudiantes, la institución misma.

En congruencia con lo anterior, se seleccionó la preparatoria Novel, particular, incorporada a la SEP que ofrece el bachillerato general escolarizado, nace en 2006 junto a los cambios y estructuras educativas, su línea a seguir es el mencionado, sin “contaminantes” de modelos anteriores, lo que la hizo idónea, además de que la autora lleva 10 años de experiencia en la asignatura y la sección.

El periodo rodeó a los últimos dos sexenios porque son en los que se retomó la reorganización del nivel Medio Superior en México con la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior, la Reforma Integral de la Educación Media Superior, el Consejo para la Evaluación de la Educación de Tipo Medio Superior y algunas acciones para el nivel, del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, además porque según los mismos teóricos del enfoque un resultado real se podría evaluar después de 10 años de su aplicación, con la generación que empezó a trabajar en él desde la primaria, secundaria y bachillerato.

Algunos elementos que estuvieron resueltos en los estudiantes fueron el aspecto socioeconómico, el ingreso y el nivel académico con que llegaron fue el recomendable, lo que permitió atender lo que en sentido estricto académico arrojó el estudio. En cuanto a la sección, es de reciente creación y nació trabajando con competencias, contó con los recursos materiales necesarios lo que hizo un medio óptimo para trabajar en este nuevo modelo. Pero quedó claro que los docentes, para el caso, del área de Ciencias Sociales, tuvieron influencia en sentido positivo y negativo, como antecesores o subsecuentes, pues el enfoque marca un seguimiento de las asignaturas y sobre todo del desarrollo de las competencias. Subsistió la preparación y elementos base que se desprendieron del proceso de selección para el ingreso, sin embargo fue en el aula en la que se generó el problema, pues al hacer una aplicación rigurosa, exhaustiva y al pie de la letra de cómo se plantea el trabajo docente, el resultado fue

desastroso, pues de inicio conjuntar planes, planeaciones, y libro de texto fue complejo pues se generaron contradicciones y confusiones.

El proceso de enseñanza en la asignatura de Historia de México II en Preparatoria Novel se llevó a cabo mediante los métodos, procedimientos, estrategias, técnicas y recursos específicos marcados por el enfoque, de manera exacta, fiel, puntual y con los elementos centrales: la experiencia y el capital cultural del docente, apoyados en la idea básica de que lo importante es propiciar aprendizajes, no obstante hubo momentos en los cuales ello no fue posible pues se propiciaban aprendizajes o se seguía al pie de la letra la teoría.

Se buscó lograr las competencias cuando se aplicaron por temas, en cada bloque, pretendiendo lograr lo que el plan de estudios y el libro de texto planteó, pero se concluyó que no es eficiente el enfoque por competencias en Historia en el bachillerato, no se adquiere el conocimiento o habilidades históricas buscadas porque hay demasiadas incongruencias, exceso de actividades y cosas que no tienen sentido para lograr tener las competencias específicas del área de Ciencias Sociales; la Historia en este nuevo enfoque queda desprovista de algún criterio concreto a seguir, como es el caso de la lectura y matemáticas; los objetivos que se buscan no están definidos y se quedan a decisión del docente o del libro de texto a seleccionar para seguir, pero hay momentos en que las tres opciones (incluyendo el programa) son opuestos; su enseñanza -según la teoría- está más o menos bien cimentada, hay un perfil de egreso y un perfil del estudiante a cumplir, pero no es específico del área social y sobre todo no se puede desarrollar igual en todos los estudiantes; según la práctica, no hay funcionalidad real del enfoque sin los respectivos aportes del docente que conoce el contexto en el que está trabajando, qué si hacer o no en el aula para obtener un óptimo aprendizaje y el desarrollo de las competencias, ello responde a que el marco teórico metodológico no es el aplicable en México ni específicamente en Preparatoria Novel, pues hay precedentes que no se cumplen, a pesar de pensar que si, por ser una institución de carácter privado.

El proceso de enseñanza en la asignatura de Historia de México II en competencias de Preparatoria Novel fue de manera lineal, exacta de lo que plantea el programa y el libro de texto llevado en la práctica y, se comprobó que no se cumplen los objetivos planteados, al menos no al pie de la letra y con los resultados esperados, porque al contrastar la teoría con

la práctica, hay una merma entre ellas, pues hay recapitulaciones que no se pueden aplicar tal cual o no funcionan como se pide. Se aplicaron los elementos de la enseñanza de la Historia de México II por competencias pero al evaluar la eficiencia del enfoque en preparatoria Novel, hay mucho que proponer, modificar, aclarar o en todo caso adaptar.

Las frases *nadie puede enseñar lo que no sabe y nadie puede despertar el interés en lo que no le interesa a sí mismo* son el reflejo del cómo no se pueden aprovechar los postulados del enfoque si no se conocen, entienden o analizan, que aunque no son pensados para contextos mexicanos, son los que a nivel mundial se están trabajando y no podemos dejarlos atrás porque eso es lo que genera el rezago educativo y aún más una pérdida de la memoria y conciencia histórica, es trascendente trabajar los postulados pero desde una enseñanza pensada de México con proyección al mundo, que sea libertadora, de formación humana de hombres y mujeres de cada sociedad, enseñar a pensar históricamente, de buscar educar en un pasado vívido, vivo, que tenga relación con el presente, aunque no precise ésta práctica ser amena o divertida, pero tampoco aburrida y solemne, ni restarle rigor científico.

Fortaleciendo resultados y propuestas.

En base a un formato para alumnos, diseñado, evaluado y aplicado por la dirección de la preparatoria, con alrededor de 12 reactivos más comentarios para el docente, la asesora y el director, surgió una evaluación de la práctica realizada en el grupo muestra ya especificado en la investigación y de la asignatura mencionada, el resultado fue un 8.5, la más baja que he obtenido en los 10 años de trabajo docente en la Preparatoria Novel, aplicando el enfoque por competencias y con ese mismo instrumento de evaluación. Pocas fueron las observaciones pero si significativas: “mucho trabajo en clase y fuera de ella” “poco tiempo para profundizar en temas que nos interesaron”, comentarios que cabe decir, no habían aparecido en mis anteriores evaluaciones, porque aunque siempre he trabajado en este sistema, siempre se adecuaba al contexto, estudiantes y algunas actividades marcadas y diversas se realizaban, pero sólo las necesarias para lograr el objetivo.

Los reactivos fueron en varios sentidos: en lo general, trato respetuoso, ambiente adecuado en clase, implicación de valores y procesos reflexivos, conocimientos relacionados con situaciones de la vida cotidiana, promoción de disciplina y orden. En lo académico se preguntó si el docente muestra un conocimiento amplio y actualizado de la materia; si el contenido temático se imparte de manera clara; si en los exámenes son claras las

instrucciones y el contenido; si el docente responde dudas y hace las aclaraciones necesarias; si se usa el equipo multimedia o promueve diferentes técnicas de trabajo y, en torno a la evaluación parcial si es continua y con criterios claros; la última interrogante fue sobre el porcentaje de aprendizaje que de acuerdo al estudiante considera que obtuvo en la materia de Historia de México II; se finaliza con una pregunta abierta para poder decir qué faltó para que el porcentaje que anotó sea mayor; la anotación más generalizada: debatir, reflexionar, analizar.

Prácticamente todos los reactivos son lo que concierne a lo que plantea el enfoque por competencias, desde respeto y valores, el sentido académico y lo que hace el docente en clases en torno a recursos didácticos, el único problema que observo es que es una prueba estandarizada que se aplica a todas las asignaturas y docentes por igual, así que la información que arroja es generalizada.

Como propuesta al respecto, estoy de acuerdo en la evaluación del desempeño docente, diseñada por alguien que no esté fuera de la institución, pues sólo los que están dentro, pueden saber qué objetivos según SEP se deben cumplir (recordar que hablamos de una institución privada con validez oficial), la institución en sí, por medio de la dirección y el docente que es el que recibe las observaciones a considerar. Ello le permite al docente saber en qué está bien o en que no, claro que hay que considerar las reservas de la información obtenida pues los estudiantes -aunque es una prueba anónima- plantean también sus emociones y sentimientos, no precisamente la información académica objetiva.

La forma de dar los resultados -que también me parece una buena propuesta- es de manera individual en un oficio dirigido al docente por parte de la dirección de la Preparatoria Novel donde es evidente el objetivo de la prueba: la aplicación del enfoque por competencias en el aula, pero además no se hace pública la información y cada docente puede ahondar en sus resultados, el mismo oficio dice

“contempla los siguientes rubros: manejo de competencias, seguimiento y asesoría de aprendizaje, comprensión de contenidos, evaluación escrita y continua, disciplina y orden en el grupo, conocimiento y actualización, comportamiento ético y uso de técnicas y materiales”

Además se agrega que la evaluación “pretende retroalimentar los compromisos y responsabilidades como docente de esta institución” e instrumento de trabajo y supervisión. Cabe decir que para dirección y asesores psicopedagógicos, éste instrumento les sirve también para plantear capacitaciones en torno a los resultados.

La propuesta salida de lo anterior es que se debe tener una constante evaluación para retroalimentar la práctica docente de la asignatura de Historia de México II para considerar que ningún grupo de estudiantes es igual a otro, por tanto, es importante la diversidad, actualización y preparación en todo lo concerniente a enseñanza de la historia, partiendo de algunos de los elementos que se desprendan de dicha evaluación que se debe decir, es hecha por los estudiantes.

Esto último me lleva a la presentación y propuesta de otro instrumento utilizado para verificar un resultado de esta práctica: al finalizar el curso siempre genero una evaluación, de parte de los alumnos con algo tan abierto como *escribe en una hoja por un lado, lo bueno de la clase de Historia de México II y por el otro lo malo*.

Con una breve instrucción de escribir en una hoja para entregar el último día de clase, ya con calificaciones asignadas (esto es importante porque permite entender al estudiante que no habrá represalia alguna, diga lo que diga) lo bueno que observó de las clases durante todo el semestre y en el otro lado lo malo, pero además, agregar propuestas para resolverlo.

Las opiniones de los estudiantes fueron muy diversas, pero me enfocaré en presentar las más importantes en torno a la parte académica o bien a lo que ayudó a esta investigación para hacer la propuesta respectiva.

9 respuestas de lo bueno contemplan toda la página, 5 dejaron un par de renglones sin contestar, 4 anotaron casi la mitad de la hoja y 5 alrededor de 10 renglones, en lo que concierne a lo malo, se generalizó un poco más, prácticamente 20 escribieron la mitad de la hoja, sólo tres estudiantes escribieron dos líneas, pusieron 19 propuestas para mejorar y 4 no hicieron propuesta alguna.

Algunos comentarios en torno a lo bueno fueron:

“Intentó guiarnos y ayudarnos a ser didactas, con las distintas actividades hechas en clase nos ayudó a relacionarnos y conectarnos con los hechos ocurridos, por ejemplo realizar exposiciones en equipo, preguntas, uno que otro intercambio de opiniones en forma de debate [...] contribuyó a ponernos a prueba con distintas cosas para desarrollar nuestras habilidades, sentimientos, emociones, mejorar el pensamiento, entre otros más.

Me parecieron entretenidas las sesiones porque como mencioné hicimos cosas diferentes para ver los temas que teníamos que aprender y revisar”

Es interesante escuchar estas opiniones porque alrededor del texto considero que el número de actividades fueron muchas, sin embargo para un estudiante no fue así ya que escribe

“Lo bueno de este semestre fue que hicimos muchas actividades al igual que las clases son muy interesantes y que algunos temas eran muy interesantes pero me encantaría ver más temas y que los temas que vimos, me encantaría verlos más a fondo que las clases eran algo entretenidas porque en algunos nos poníamos a planificar y eso estaba bien para mí.”

Como comentario a lo anterior es que deja evidente varios rubros a considerar, por ejemplo, empieza a coincidir en los comentarios surgidos de la evaluación institucional y segundo es importante ver que no todos los estudiantes aprenden igual, hay quien estuvo bien con las actividades pero hay los que no, y eso es lo que se necesita saber para equilibrar la enseñanza y no quedarse sólo con un tipo de trabajo sino, en las habilidades de todos los estudiante.

Consideré aleatoriamente las opiniones pero pensando en lo significativo que puede ser si eso fue representativo en lo bueno, ¿cuál será la apreciación de ellos mismos? Así que la presento para analizar y considerar como propuestas. En lo malo “nos hizo falta tiempo, pero pudimos lograr hacer lo que pudimos en cuanto a nuestras actividades” en realidad es algo que ya se había observado y que se confirmó con esta declaración.

Por otra parte la persona que dijo que las actividades estaban bien, puso

“Lo malo de este semestre es que no explicaba muy bien, que las exposiciones no me gustaban porque las dejaba el mismo día para exponer y que algunas clases las perdíamos porque discutíamos ciertas cosas [...] y que los temas los veíamos rápido.”

Estoy totalmente de acuerdo, recuerden que había un libro de texto sobre el cual, se evalúa avance temático.

En torno a las propuestas hechas, el primer sujeto plantea que “debería haber algún tipo de debate sobre los temas, en el que todos participaran”; el otro dice que “que las clases las hiciéramos un poco más divertidas, que hiciéramos canciones, u obras de teatro con los temas que veíamos”

Lo anterior es muy importante y es parte de éste trabajo como conclusión la aplicación de este tipo de instrumentos para una mejor retroalimentación, así tenemos muchos elementos

que pueden complementar una evaluación del desempeño docente: una con las calificaciones promediadas que se le asigna al estudiante, la evaluación por parte de dirección y la opinión directa del estudiante, eso le puede permitir una buena retroalimentación y ello puede derivar en una mejora en la práctica docente.

FUENTES DE CONSULTA

Fuentes documentales

Acuerdo 447, 2008

Acuerdo 488, 2019

Diario Oficial de la Federación, 21 de octubre de 2008, Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. PDF.

Diario Oficial de la Federación, miércoles 1 de octubre de 2003, p.2

Encuesta para estudiantes preparatoria Novel, Bachillerato General diagnóstica (Yamile)

Encuesta para estudiantes preparatoria Novel, Bachillerato General diagnóstica (José María)

Encuesta para estudiantes preparatoria Novel, Bachillerato General diagnóstica (Brayan)

Encuesta para estudiantes preparatoria Novel, Bachillerato General diagnóstica (Claudia A.)

Encuesta para estudiantes preparatoria Novel, Bachillerato General diagnóstica (Alejandro)

Encuesta para estudiantes preparatoria Novel, Bachillerato General diagnóstica (Claudia N.)

Encuesta para estudiantes preparatoria Novel, Bachillerato General diagnóstica (Sonia)

Encuesta para estudiantes preparatoria Novel, Bachillerato General diagnóstica (Anette)

Encuesta para estudiantes preparatoria Novel, Bachillerato General diagnóstica (Sonia)

Encuesta para estudiantes preparatoria Novel, Bachillerato General diagnóstica (María Guadalupe)

Entrevista realizada por la autora a la Dra. Blanca Gutiérrez el 11 de julio de 2019 en Querétaro, Querétaro.

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

Leyes de Reforma Educativa

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS para La Educación, La Ciencia y la Cultura. *Miradas sobre la educación en Iberoamérica: avances en las Metas Educativas 2021*. Madrid, OEI, 2014

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Miradas sobre la educación en Iberoamérica: desarrollo profesional docente*. Madrid, OEI, 2013

SEP, *Planes de estudio de referencia del Marco curricular común de la Educación Media Superior*, México, 2017, PDF.

SEP, *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013*, PDF.

SEP. *Desarrollo de competencias en el bachillerato general. Curso taller 2008, manual del participante*, SEMS, DGB, México, D.F., 2008.

SEP. *Historia de México II*, serie Programas de Estudio, Subsecretaría de Educación Media Superior/Dirección General del Bachillerato/Dirección de Coordinación Académica, 2013.

UNESCO, *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, Francia, 2015.

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA Ciudad de México. *La política educativa del sexenio “2013-2018. Alcances y límites.”* Documentos de Investigación, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, No. 7, México, D.F. 2015.

Fuentes bibliográficas

ABBAGNANO, Nicolás y A. Visalberghi. *Historia de la pedagogía*. México, FCE, 1964, p.711.

ALCÁNTARA Armando y Juan Fidel Zorrilla. “Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular” en *Perfiles Educativos*, Vol. 32, No. 127, México, 2010.

AMARO Aranda, María Eugenia. *Aportes de la historiografía Mexicana al aprendizaje de la historia*. PDF.

https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros%20Nacionales/I%20Encuentro/Seminario%20de%20Educacion%20Historica/Aportes_de_la_historiografia_mexicana_Ma_Eugenia.pdf

ANDRADE Cázares, Rocío Adela y Sara Catalina Hernández Gallardo. “El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México” en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), 2010, pp. 481-508.

ANDRADE Cázares, Rocío Adela. “El enfoque por competencias en educación” *Ide@s CONCYTEG*, Año 3, 39, 8 septiembre de 2008, p.53-64.

ARNAUT, Alberto y Silvia Giorguli (coordinadores). *Los grandes problemas de México*, tomo VII, Educación, el Colegio de México, México, D.F., 2010.

BIZBERG, Ilán y Lorenzo Meyer (coordinadores). *Una historia Contemporánea de México*. Tomo 4, Las políticas, México, El Colegio de México/Océano, 2009.

BROM, Juan. Para comprender la Historia, p.15 Brom, Juan. *Para comprender la Historia*, México, Grijalbo, 2003

CARRETERO, Mario y Manuel Montanero. “Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales” en *Cultura y Educación*, No. 20 (2), 2008, pp. 133-142.

CARRETERO, Mario; Alberto Rosa y María Fernández González (compiladores). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Paidós, Buenos Aires, 2006.

CHÁVEZ García, Luis Alfonso. *De la teoría a la práctica. La enseñanza de la historia en los centros de bachillerato tecnológico del Estado de México*, Tesis para obtener el grado de maestro en Enseñanza de la Historia, Morelia, IIH-UMSNH, 2017.

CHEREM, Silvia (coordinadora). *Examen final. La educación en México (2000-2006)*, tomo I, Entrevista a Reyes S. Tamez Guerra, México, CREFAL/DGE equilibrista, 2006.

CHEREM, Silvia (coordinadora). *Examen final. La educación en México (2000-2006)*, tomo II, La voz de los expertos, México, CREFAL/DGE equilibrista, 2006.

CHONG Muñoz, Mercedes Arabela y Rosalba Castañeda Castro. “Sistema educativo en México: El modelo de competencias, de la industria a la educación” en *Sincronía*, revista de Filosofía y Letras de la Universidad de Guadalajara, Año XVII, No. 63, enero-junio 2013, pp. 1-6.

CORNEJO López Raúl Arturo y Xóchitl Tania García García. *Análisis de competencias que adquieren los alumnos de educación básica y las requeridas para integrarse con éxito a la educación media superior y superior*. Universidad Autónoma Metropolitana, PDF.

DELGADO De Cantú, Gloria M. *México. Estructura política, económica y social*, México, Pearson, segunda edición, 2009.

DELVAL Juan y Paz Lomelí. *La educación democrática para el siglo XXI*, México, Siglo XXI, 2013, 164 p.

DÍAZ BARRIGA Arceo, Frida. “Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato” en *Perfiles Educativos*, vol. 20, No. 82, 1998, pp.40-66

DÍAZ Barriga, Ángel, (coordinador). *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013*, México, IISUE educación/UNAM, 2017.

DÍAZ Barriga, Ángel. “Competencias en Educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula” en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 2, No. 5, México, septiembre 2011.

DÍAZ Barriga, Ángel. “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?” en *Perfiles educativos*, Vol. XXVIII, No. 111, 2006, pp. 7-36.

DÍAZ Barriga, Frida. *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill. Goodrich, H. Understanding Rubrics, 2005, Recuperado del sitio <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/rubricar.htm>

Diccionario de las Ciencias de la Educación, México, Santillana-Océano, 2006.

Diccionario de Psicología y pedagogía, México, Euroméxico, 2004.

ECO, Umberto. *El lector modelo*, Lector In Fabula, Barcelona, Lumen, 1987. Versión electrónica: <https://pdfs.semanticscholar.org/17f0/8367687dc9898534177ad6adb6876a10d2d9.pdf>

ELÍAS De Ballesteros, Emilia. *La globalización de la enseñanza, instrumento educador de la escuela nueva*, México, Patria, 1965.

FACULTAD DE HISTORIA de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. *Miradas críticas a las competencias educativas*, Congreso 18 y 19 de noviembre 2011.

FONSECA, César. “Reforma integral de la educación media superior”, en *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, Núm.13, 2011, p. 44-52 <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/278606>

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas actuales de la educación*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.

GAGO Hughet, Antonio. “El CENEVAL y la evaluación externa de la educación en México” en *REDIE*, Revista Electrónica de Investigación educativa, vol. 2, No. 2, noviembre, Universidad Autónoma de Baja California, 2000.

GARCÍA Garduño, José María “Los estándares de evaluación docente y la eficacia escolar: desarrollo, tendencias” en Ángel Díaz-Barriga (coord.) *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013*, IISUE-UNAM, México, 2017, pp. 283-326

GIROUX Henry, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI, 1993.

GIROUX, Sylvain y Ginette Tremblay. *Metodología de las ciencias humanas. La investigación en acción*, trad. de Beatriz Álvarez Klein, (Colección Educación y Pedagogía), México, FCE, 2004, p. 280.

GÓMEZ, Alberto Luis. *La enseñanza de la historia ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*. Colección investigación y Enseñanza, Seri: Fundamentos, No. 12, España, Díada, 2000, 192 p.

GONZÁLEZ Lara, Mireya. *La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010*, tesis para optar al título de Maestría en Historia, Facultad De Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana, Cali, 2011 p. <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/csociales/tesis249.pdf>

GONZÁLEZ Mangrané, M. Inmaculada. *La enseñanza de la Historia en el bachillerato: la visión de los alumnos*. Tesis doctoral, Universitat de Lleida, Barcelona, 1993.

GOROSTIAGA, Jorge M. y Lucía Ferrere. “Las políticas sobre educación básica en América Latina: las perspectivas de los organismos internacionales” *Educação em*, Revista Educ. rev. vol.33 Belo Horizonte, Epub, Nov 27, 2017 <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698167194>

GUTIÉRREZ Legorreta, Lourdes Araceli. “El devenir de la educación Media Superior. El caso del Estado de México” en *Tiempo de educar*, vol. 10, No. 19, enero-junio, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, 2009, pp. 171-204.

HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. *Metodología de la Investigación*, México, D. F., Mac Graw Hill, cuarta edición, 2006, p.

HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. *Metodología de la Investigación*, México, D. F., Mac Graw Hill, quinta edición, 2010, p.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *Encuesta Nacional de Inserción Laboral de los Egresados de la Educación Media Superior 2012. Nota metodológica del diseño estadístico*, ENILEMS/INEGI, México, 2013.

IZQUIERDO, Iván *El arte de olvidar ¿Por qué olvidamos tal o cual hecho? ¿Cómo funcionan nuestros recuerdos?*, Buenos Aires, Edhasa, 2008, 142 pp.

JURADO Valencia Fabio. “El enfoque sobre competencias: una perspectiva crítica para la educación” en *Revista Complutense de Educación*, Vol. 20, No. 2, 2009, pp. 343-354.

LÓPEZ Bonilla, G. y Tinajero Villavicencio, G. “Los docentes ante la reforma del bachillerato” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, [en línea] 14(43), 2009, pp.1191-1218. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14011808009>

MALDONADO, Alma “Los organismos internacionales y la Educación en México. El caso de la Educación Superior y el Banco Mundial”, en *Perfiles Educativos*, núm. 87, enero-marzo, 2000 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Distrito Federal, p. 1

MARHINHEIRO Fernandes José Mauro, “La pedagogía del oprimido y la enseñanza de la historia”, en Ana María Saúl (coordinadora), *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*, Siglo XXI, México, 2002, 367 páginas.

MARTÍNEZ Espinosa, Miguel Ángel (coordinador). *La Educación Media Superior en México. Balances y perspectiva*, FCE, SEP, Subsecretaría de Educación Media Superior, México, 2012 p. 10.

MARTÍNEZ Simón, Omar A., Méndez Ramírez Angélica G. y Salas Morales José H. *Desarrollo de habilidades y capacidades intelectuales*. Serie Apoyo didáctico, número 5, UNAM, Escuela Nacional de Trabajo Social, p. 8.

MATUS Parada, Jaime y Celia Linares Vieyra. “La carrera docente y la profesionalización de la docencia” en *Reencuentro*, No.71, enero-junio, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, 2016, pp. 85-106.

MEDINA, Medófilo (editor). *Historia común. Memoria fragmentada. La enseñanza de la historia en América Latina. Experiencias y reflexiones 2003-2005*. Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2007, 251p.

MENCHACA Espinosa, Francisco Javier, Héctor Martínez Ruiz y Blanca Estela Gutiérrez Grageda, *Historia de México 2*, DGB, Serie integral por competencias.

MORENO Olivos, Tiburcio. “La evaluación de competencias en educación” en *Sinéctica. Revista electrónica de Educación*, No. 39, Tlaquepaque, julio-diciembre, 2012.

MUNARRIZ Begoña. “Técnicas y métodos en investigación cualitativa”, en Eduardo Abalde Paz, Jesús Miguel Muñoz Cantero (Coordinadores) *Metodología educativa I*. Jornadas de Metodología de Investigación Educativa (A Coruña, 23-24 abril 1991) Universidad de la Coruña, Servicio de Publicaciones, 1992, p. 101-116.

MURILLO Sancho, Gabriela. "El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior". *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica, vol. 12, núm. 1, 2012, pp. 1-23

NARVÁEZ, Eleazar. "Una mirada a la escuela nueva", *Educere*, vol. 10, núm. 35, octubre-diciembre, 2006, pp. 629-636, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603508.pdf>

NAVARRETE Guerrero, Susana Karina. *La enseñanza de la historia en la educación media superior en México: Cobach, Conalep y Cecytes, 1973-2008*, Tesis para obtener el grado de Doctor en Historia, Morelia, IIH-UMSNH, 2017.

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

NIETO López, José de Jesús. *Didáctica de la historia*, Santillana, colección Aula XXI, Distrito Federal, 2001.

OPPENHEIMER, Andrés *¡Basta de historias!: La obsesión latinoamericana con el pasado y las doce claves para el futuro*, Penguin Random House Grupo Editorial, México, 2011.

ORDEN Oz, Arturo de la. “El problema de las competencias en la educación general” en *Bordón*, No. 1, Vol. 63, 2011, pp.47-61.

ORNELAS, Carlos. *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*, México, FCE, 2014.

ORTIZ García, Juan Manuel. “Guía descriptiva para la elaboración de protocolos de investigación” en Secretaría de Salud del Estado de Tabasco, *Salud en Tabasco*, vol. 12, núm. 3, septiembre-diciembre, Villahermosa, México, 2006, pp. 530-540.

PAGÉS, Joan. “Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de distintos currículos” en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, No. 2, abril 2007, pp. 29-39.

PETERSEN, W.A. *La enseñanza por objetivos de aprendizaje: fundamentos y práctica*, Madrid, Santillana, 1976.

RIBES Iñesta, Emilio. “El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación” en *Bordón*, No. 63, 2011, pp.33-45

RITO Terán, Olguin, “La implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (2009-2012) en el Bachillerato de dos Universidades Públicas de México” Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional, México, D. F., 2014, 288 p.p.

RUBIO Oca, Julio (coordinador). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*, México, FCE/SEP, 2006.

SALMERÓN, Alicia y Laura Suarez de la Torre. *¿Cómo formular un proyecto de Tesis? Guía para estructurar una propuesta de investigación desde el oficio de la Historia*, México, Instituto Mora/Trillas, 2013.

SÁNCHEZ Amaro Luis. “La enseñanza de la Historia de México I, en el bachillerato nicolaita. El caso de la Preparatoria Ing. Pascual Ortiz Rubio” en *Ethos Educativo*, No. 39, mayo-agosto, 2007, pp. 103-124.

SÁNCHEZ Puentes, Ricardo. *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades*. Colección Biblioteca de la Educación Superior, México,

D.F, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad y ANUIES, 1995, p.

SÁNCHEZ Quintanar, Andrea. *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México, Paidea/Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2002, 356 p.

SAÚL, Ana María (coordinadora) *Paulo Freire y la formación de educadores. Múltiples miradas*, Siglo XXI, México, 2002, p. 367.

TACCA Huamán, Daniel Rubén. “El “nuevo” enfoque pedagógico: las competencias” en *Investigación Educativa* vol.15, No. 28, Julio-diciembre, 2011, pp. 163-185.

TOBÓN, Sergio. “El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos” *Acción pedagógica*, N° 16 / Enero - Diciembre, 2007, pp. 14 – 28

TOBÓN, Sergio; Julio H. Pimienta Prieto y Juan Antonio García Fraile. *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación, México, 2010.

TORRES del Castillo, Rosa María. “Nuevo papel docente ¿qué modelo de formación y para qué modelo educativo?” en *Perfiles Educativos*, vol. 20, No. 82, 1998, pp. 6-23.

TREJO Barajas, Deni y Juana Martínez Villa (coordinadoras). *La historia enseñada a discusión. Retos epistemológicos y perspectivas didácticas*, IIH-UMSNH/ BUAP/ UAQ, Morelia, 2015.

VARIOS. *La Escuela Nueva en México*, Colección el Valor de leer, no. 52 de la jefatura del programa académico de Maestría en pedagogía del IMCED, Morelia, 2001.

YURÉN Camarena María Teresa. *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*, México, Trillas, 2008.

ZAVALA Ana (Coordinadora), *de la práctica a la escritura. Trece ejercicios en torno a la práctica de la investigación y a la de la enseñanza*, UMSNH-Universidad Centro Latinoamericano de Economía Humana, Morelia, 2017, 358 p.

ZAVALA Ana, *Mi clase de historia bajo la lupa*, Trilce, México, 2012.

ZORRILLA Alcalá, Juan Fidel “La construcción de alternativas de formación docente para el bachillerato y para la licenciatura en México”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII,

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México, 2015, pp. 35-54.

ZORRILLA Alcalá, Juan Fidel. “Preguntas y sugerencias sobre el Sistema Educativo Nacional”, *Perfiles Educativos*, 2015 [en línea] XXXVII, pp.7-16. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13242744002>

ZORRILLA Alcalá, Juan Fidel. “Prioridades formativas para el bachillerato mexicano: La agenda mínima”. *Perfiles educativos* [online]. 2012, vol.34, pp.70-83. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500007&lng=es&nrm=iso

ZORRILLA, Alcalá, Juan Fidel, *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, México, IISUE, 2010.

Fuentes electrónicas.

[http://cobatab.edu.mx/descargas/GUIAS%20DOCENTES%202107B/AREA%20DE%20HISTORICO%202017B/Hist%20de%20Mex%202%20Guia%20para%20el%20docente%20DGB%20Tabasco%20MENCHACA%20\(Interiores\).pdf](http://cobatab.edu.mx/descargas/GUIAS%20DOCENTES%202107B/AREA%20DE%20HISTORICO%202017B/Hist%20de%20Mex%202%20Guia%20para%20el%20docente%20DGB%20Tabasco%20MENCHACA%20(Interiores).pdf)

http://posgradofif.uaq.mx/docs/DITE/CV/11_HectorMartinezRuiz.pdf

<http://preparatorianoel.com/inicio>

<http://preparatorianoel.com/oferta-educativa/>

<http://preparatorianoel.com/perfil-del-egresado/>

<http://www.blancagutierrez.net/curriculum/>

<http://www.blancagutierrez.net/publicaciones/>

<http://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato.php> actualizada al 30/04/2013, [consultada el 10/06/2018].

http://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php# actualizada el 8/05/2013, [consultada el 10/06/2018].

<http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/csociales/tesis249.pdf>

<http://www.mexterior.sep.gob.mx/sisedMEX.html> [consultado el 10 de enero de 2017].

<http://www.mexterior.sep.gob.mx/sisedMEX.html> consultado el 10 de enero de 2018.

<http://www.redalyc.org/pdf/356/35603508.pdf>

http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes actualizada el 14/10/2013, [consultada el 10/06/2018].

http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes_dgb actualizada el 14/10/2013, [consultada el 10/06/2018].

http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/atribuciones_dgb actualizada el 15/10/2013, [consultada el 10/06/2018].

http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/atribuciones_sems actualizada el 06/03/2017, [consultada el 10/06/2018].

http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/estructura_sems actualizada el 03/03/2017, [consultada el 10/06/2018].

http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/leyes_reforma_educativa (fecha de consulta 2 de mayo 2018)

http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_10_acuerdo_488.pdf (fecha de consulta 4 mayo 2018)

http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_4_acuerdo_447_competencias_docentes_ems.pdf (fecha de consulta 2 mayo 2018)

https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academicamapas-curriculares/Actualizacion_Orientaciones_para_el_llenado_de_MC_2015.pdf.

https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/escuelas_preparatorias_particulares_incorporadas.php actualizada el 22/01/2014, [consultada el 10/06/2018].

<https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/evaluacion/pdf/instrumentos/sec/2do/Instrumento-FCyE-2do-sec.pdf>

<https://www.todostuslibros.com/autor/martinez-ruiz-hector>

ANEXOS

ENCUESTA PARA DOCENTES DE HISTORIA

Preparatoria Novel, Bachillerato General

(Diagnóstica)

Esta encuesta tiene como objetivo conocer las generalidades de los docentes sobre la enseñanza de la historia en este nivel educativo con la finalidad de incluirlas en un trabajo de investigación académica orientado a la preparación de una tesis en el Programa de Maestría en Enseñanza de la Historia del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. La información que proporcione se utilizará de forma confidencial y le pedimos que responda de manera honesta. Agradecemos sinceramente su colaboración.

Profesión:

Licenciatura_____ Maestría_____ Doctorado_____

Especificar: _____

Especialidad: No_____ Si_____ ¿en qué?_____

Otro tipo de estudios (especificar): _____

Antigüedad como docente: _____

Tiempo de laborar en esta institución: _____

Tiempo de dar la misma materia: _____

1. ¿Conoce los enfoques educativos? ¿Cuáles?
2. ¿Qué grado de conocimiento tiene de los planes y programas del bachillerato general?
3. ¿Y de los específicos de la asignatura o asignaturas que imparte?
4. ¿Cuál es el tipo de planeación que realiza: diaria, semanal, mensual, semestral, anual, todas las anteriores o ninguna? ¿Por qué?
5. ¿Qué tanto se cumple en la práctica la planeación? ¿por qué?
6. ¿Conoce elementos de teorías, metodologías y técnicas de enseñanza?
7. ¿Conoce elementos de teorías, metodologías y técnicas de aprendizaje?
8. ¿Ha hecho cambios en su forma de dar clase desde que inició a la actualidad? ¿por qué?

¿Qué estrategias didácticas ha utilizado en los últimos 15 días de clases?			
Estrategia:	si	no	¿Por qué?
Gráficos			
Actos vivenciales			

Medios de comunicación			
Computadora			
¿Les pide actividades de investigación?			
¿Les ayuda o guía en el uso de internet?			
¿Pide análisis críticos de lecturas previas?			
¿Alguna diferente a las anteriores?			
¿Se ha enfrentado a problemas en el uso de las Tic's?			
¿Lleva un libro de texto?			

9. ¿Qué mencionaría como lo más trascendente de una de sus clases?
10. ¿Y lo más llamativo o que más les hay gustado a sus estudiantes?
11. ¿Lo más significativo para usted en una clase?
12. ¿Qué porcentaje de tiempo de clase habla el estudiante? ¿por qué?
13. ¿Qué porcentaje habla usted como profesor en clase? ¿Por qué?
14. ¿Conoce la importancia de la asignatura de historia en la educación integral del estudiante?
15. ¿Considera que se interesan los estudiantes por el aprendizaje de la historia? ¿por qué?
16. ¿Analiza con los estudiantes la utilidad de aprender historia? ¿Por qué?
17. Comentarios

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES

Preparatoria Novel, Bachillerato General

(Diagnóstica)

Esta encuesta tiene como objetivo conocer las generalidades de los docentes de este subsistema sobre la enseñanza de la historia en este nivel educativo con la finalidad de incluirlas en un trabajo de investigación académica orientado a la preparación de una tesis en el Programa de Maestría en Enseñanza de la Historia del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Por lo anterior, te pido que respondas de manera amplia y honesta ya que la información que proporciones se utilizará de forma confidencial y general. Agradezco sinceramente tu colaboración.

Nombre:

Edad: Sexo: F M Grado:

1. ¿Cuál es tu lugar de nacimiento?
2. ¿Con quién vives?
3. ¿Tienes hermanos? ¿Cuántos?
4. ¿Tienes o tuviste hermanos en la prepa novel?
5. ¿Qué grado escolar tienen tus padres?
6. ¿Trabajan ambos padres? ¿a qué se dedican?
7. ¿Tienes beca por parte de la escuela?
8. ¿Qué promedio tienes en el semestre anterior?
9. ¿Cuál es tu transporte para llegar a la escuela?

10. ¿Trabajas? ¿en qué? ¿por qué trabajas?
11. ¿Tienes actividades extra clase? ¿cuáles?
12. ¿En qué escuela realizaste la secundaria?
13. ¿Por qué elegiste prepa novel?
14. ¿Qué te gusta de prepa novel?
15. ¿Qué no te gusta de prepa novel?
16. ¿Qué vas a estudiar? ¿por qué?
17. ¿Te gusta la materia de historia? ¿por qué?
18. ¿El profesor anterior te habló sobre la utilidad de aprender historia?
19. Con tu profesor anterior ¿Cómo se desarrolló una clase de historia?
20. Tu profesor anterior, en clase ¿utilizó gráficos?
21. Tu profesor anterior ¿utilizó actos vivenciales?
22. Tu profesor anterior ¿utilizó medios de comunicación?
23. Tu profesor anterior ¿utilizó computadora?
24. Tu profesor anterior ¿les pidió actividades de investigación?
25. Tu profesor anterior ¿les ayudó o guio en el uso del internet?
26. Tu profesor anterior ¿te pidió análisis críticos?

27. Con tu profesor anterior ¿qué libros de historia leíste? ¿por qué?

28. Con tu profesor anterior ¿Llevaron libro de texto en historia?

29. Tu profesor anterior ¿se interesó por ver que realmente aprendieron algo de historia?

30. Con tu profesor anterior ¿qué porcentaje de tiempo de clase habló el profesor?

31. ¿Sirve el estudio de la historia a tu momento actual? ¿por qué?

Comentarios

Preguntas para entrevista Dra. Blanca Estela Gutiérrez Grageda.

¿Cómo fue la convocatoria para la elaboración del texto?

¿Cómo fue la dinámica de trabajo para la realización del texto entre usted y los otros autores?

¿Cuánta libertad de “cátedra” considera que hubo para este texto?

¿Qué grado de experiencia docente en bachillerato tienen los autores del texto?

El autor Francisco Javier Menchaca Espinosa, ¿qué profesión y preparación tiene?

¿Quién redactó la introducción?

¿Por qué tanta insistencia en la ubicación curricular de la asignatura?

¿Las imágenes las consensan o quién decide cuales y con qué criterios?

Hay 3 ediciones del texto, del 2010, 2013 y 2016, un tiempo bastante significativo, ¿hubo para cada una de ellas alguna modificación en sentido aular? es decir, ¿se hizo retroalimentación con algunos profesores sobre su utilidad o no? O ¿cuáles fueron las modificaciones más importantes entre estas ediciones?

¿Hay una impresión para docentes y uno para estudiantes? ¿es el mismo para ambos? ¿por qué?

¿Por qué tanta rúbrica de evaluación? Y muy repetitiva, si cada bloque tendría que desarrollar competencias específicas

¿Qué aporte tiene este libro frente a otros de su misma línea?

¿Qué aporte o diferencia tiene este texto frente a los de educación básica?

¿Considera que el libro puede ser utilizado en todos los contextos, sistemas y subsistemas del bachillerato o es un texto focalizado en lo urbano?

¿Qué tanto “manipularon”, conocieron o aportaron en el SALI²²⁴ del grupo editorial Patria?

²²⁴ SALI: Sistema de Aprendizaje en línea.

¿En base a qué se determinaron las palabras que formaron el glosario, se seleccionó la filmografía y el video sugerido?

¿Cuánta retroalimentación estudiantil se ha buscado para este texto?

Como historiadora, para realizar un libro de este corte ¿tuvo que confrontar planes y programas de la materia oficiales?

¿Qué tipo de historia se plantea en el libro? Oficialista, de bronce y ¿cómo es que se decidió ese aspecto?

Preguntas para entrevista Dra. Paulina Latapí Escalante sobre la serie de libros *comprometidos con...* acentuando el de Historia de México

¿Cómo fue la convocatoria para la elaboración de los libros para secundaria?

¿Cómo fue la dinámica de trabajo para la realización del texto?

¿Cuánta libertad considera que hubo para este texto?

¿Qué grado de experiencia docente en secundaria tiene?

¿Cuál es la idea de la historia plasmada en los libros de la editorial Mc Graw Hill?

¿Las imágenes del contenido las consensan o quién decide cuales y con qué criterios?

En las ediciones de los textos, hubo para cada una de ellas alguna modificación en sentido aular? es decir, ¿se hizo retroalimentación con algunos profesores sobre su utilidad o no? O ¿cuáles fueron las modificaciones más importantes entre las ediciones?

¿Hay una impresión para docentes y uno para estudiantes? ¿es el mismo para ambos? ¿por qué?

¿Qué aporte tienen estos libros frente a otros de su misma línea sobre todo a los oficiales SEP?

¿Qué aporte o diferencia tiene este texto frente a los de educación media superior?

¿Considera que los libros pueden ser utilizados en todos los contextos, sistemas y subsistemas del bachillerato o es un texto focalizado en lo urbano?

¿Cuánta retroalimentación estudiantil se ha buscado para estos textos?

¿Cuál sería el procedimiento para evaluar un recurso como un libro de texto?

Como historiadora, para realizar un libro de este corte ¿tuvo que confrontar planes y programas de la materia oficiales?

¿Qué tipo de historia se plantea en el libro? Oficialista, de bronce y ¿cómo es que se decidió ese aspecto?

¿Cuál es su idea de historia?

¿Qué corrientes teórico metodológicas dentro de la historia se tomaron en cuenta a la hora de construir el discurso histórico?

¿Cómo cree que su libro combate en los alumnos la idea de que “la historia es aburrida”?

¿Piensa que su libro es transdisciplinar (multidisciplinar, interdisciplinar), o solo se enfoca al área de la historia?

¿Considera que los alumnos logran entender el contenido del libro y el valor de la historia?

Después de haber utilizado el texto ¿qué conocimientos cree que se queden grabados en los estudiantes?

¿Considera que este libro es una herramienta útil para el profesor? ¿Qué tanto debe utilizarlo el profesor en el salón de clase y qué otras estrategias piensa que le pueden servir para que el alumno logre entender la importancia de la historia?

¿Considera que el lenguaje es apropiado para los lectores a los que va enfocado el libro?

¿Cree que es un libro interactivo, proactivo o cómo lo clasifica?

¿Qué impresión tiene de las nuevas tecnologías en la educación?

En esta era de la información en la que los chicos tienen acceso a tanta información ¿cómo cree que debe un profesor de historia enseñar?

En la introducción del texto *Caminos en la enseñanza de la historia*, en el apartado de la participación política en los libros de texto de historia en educación primaria 2014 se habla sobre el cómo trataron el aspecto “la participación política no electoral ... especificada en el programa integral de formación cívica y ética está incluida como una de las competencias del curriculum de educación básica

¿Los libros están hechos en base a la propuesta oficial y más específicamente en el enfoque por competencias?

¿Por qué si en 2013 ya se hizo obligatorio el nivel medio superior, está tan descuidado dentro de la investigación educativa y aún más en el caso de los libros de texto?

Hay en el IISUE UNAM, 225 títulos entre tesis, revistas, libros e investigaciones pero ninguno sobre libros de texto de bachillerato.



SECRETARIA DE EDUCACIÓN EN EL
ESTADO

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PREPARATORIA NOVEL DE MORELIA

PLANEACION SEMESTRAL

MATERIA: Historia de México II

PROFESOR (A) :
Yazmín Tinoco
Guzmán

SEMESTRE: Tercer semestre

GRUPO: ____A____

FECHAS / SESIONES	CONTENIDO	PROPÓSITO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	APOYOS DIDÁCTICOS	EVALUACI ÓN
	UNIDAD I. Proceso de conformació n del Estado- Nación (1821-1876)	El estudiante: explicará el proceso de conformación del Estado- Nación a partir de la comparación sistemática de los proyectos de nación de liberales y conservadores, de la identificación de las características de las intervenciones extranjeras y de los aspectos económico, político y social de la República Restaurada, en			Se calificará el semestre con tres evaluacione s, que serán el resultado de cuatro aspectos: examen parcial, con 50% tareas, investigacio nes y participación , 30%, trabajo en clase, 10% y examen rápido 10%

semana del 3-7 de agosto 3 sesiones	I.1. Proyectos de Nación. I.1.1. Monárquico: el Imperio de Iturbide I.1.2 Republicano: 1a República Federal, la Constitución de 1824, Gobiernos de Guadalupe Victoria y Vicente Guerrero, las Logias masónicas. I.1.3. Conservador. Programa político y económico: Lucas Alamán y el Banco de Avío, La República: 1a Rep. Central, Guerra de los Pasteles, 2a Rep. Central y Venta de La Mesilla.	los periodos comprendidos de 1821 a 1876, fortaleciendo su identidad nacional. I.1 Describirá diferentes proyectos de nación mediante el análisis comparativo de las característica de la república, así como de los programas de liberales y conservadores.	Consulta documental, lectura y análisis de textos, redacción de ensayos, cuadros comparativos, exposiciones individuales y en equipo, reseña, auto y co-evaluación	Material bibliográfico, diapositivas, cañón , computadora, mapas, fichas de resumen, material audiovisual.	
--	---	---	---	---	--

semana del 10-14 de agosto 3 sesiones	I.1.4. Liberal: la reforma de 1833 José Ma. Luis Mora y Valentín Gómez Farías, República Federal (1846-1853) Plan de Ayutla, Gobiernos de Juan Álvarez e Ignacio Comonfort, la Reforma Liberal: Constitución de 1857, Leyes y Guerra de Reforma, los Tratados de MonAlmonte y Mc Lane Ocampo. I.2. Las intervencion es extranjer as I.2.1. Contexto Nacional e internacional I.2.2. Invasión norteamerica na: separación de Texas, la	I.2. Determinará las circunstancias internacionales en las que se dieron las invasiones extranjer as, mediante un análisis crítico de los procesos de intervención extranjer a y de la defensa de la soberanía que le permitan fortalecer su identidad histórica.			
--	--	--	--	--	--

semana del 17-21 de agosto 3 sesiones	Guerra del 1846-1848. I.2.3. Intervención Francesa: Antecedentes de la Intervención, Napoleón III, Segundo Imperio Maximiliano de Habsburgo, Defensa de la Soberanía. Benito Juárez.				
semana del 24-28 de agosto 3 sesiones	I.3. La República Restaurada. I.3.1. Aspectos económicos: agricultura, minería, Industria, comercio I.3.2. Aspectos políticos: gobierno de Benito Juárez, gobierno de Lerdo de Tejada I.3.3. Aspectos sociales: La guerra de castas y Rebelión de la Sierra Gorda.	I.3. Verificará los procesos dados en la Restauración de la República, mediante el análisis de los aspectos económicos, políticos y sociales de este periodo.			

	El estudiante: contratará el proyecto de nación del Porfiriato con los proyectos de nación surgidos en el proceso revolucionario y los cristalizados en la Constitución de 1917, mediante el análisis crítico de los aspectos económicos, políticos y sociales de dichos procesos, valorando los esfuerzos por alcanzar los principios de democracia, justicia y paz. II.1. Explicará el proyecto de nación del porfiriato, a través del análisis de las relaciones entre los aspectos económicos, políticos y sociales, ubicándolo en la etapa expansionista del capitalismo mundial. II.1.1. Contexto Mundial: expansionismo capitalista II.1.2. Aspecto Político: liberalismo conservador,		Planteamiento y solución de problemas, elaboración de líneas del tiempo, uso de mapas geográficos.	Material bibliográfico, mapas, computadora, cañón, material audiovisual.	
--	---	--	---	---	--

semana del 31 de agosto al 4 de septiembre 3 sesiones	centralismo político. II.1.3. Aspecto económico: inversión extranjera, exportación y desequilibrios regionales: modernizació n de la infraestructur a: bancos, ferrocarril, Luz, teléfono; Latifundismo II.1.4. Aspecto social: servidumbre agraria, luchas sociales, Educación y Cultura, el Positivismo. II.1.5. Crisis del Porfiriato y revolución social: crisis política y económica; Liberales y el Partido Liberal Mexicano: huelgas obreras. Entrevista Díaz- Creelman; Crisis mundial de 1907; la sucesión de 1910 y el movimiento antireeleccion ista. II.2 Proyectos revolucionari os de nación.	II.2. Contrastará los diferentes proyectos de nación del periodo			
--	---	---	--	--	--

		revolucionario que desembocaron en la Constitución de 1917, a través del estudio de cada uno de los proyectos confrontados y de los acontecimientos relacionados con ellos.				
semana del 7-11 de septiembre 3 sesiones	II.2.1. Naturaleza y causas de la Revolución II.2.2. Proyectos: anarco-sindicalista (Flores Magón), proyecto Liberal (Madero, Carranza, Obregón y Calles), proyecto Agrarista (Zapata y Villa). II.2.3. Etapas: El Maderismo, La Decena Trágica, La Convención de Aguascalientes, El Constitucionalismo, La Soberana Convención de Aguascalientes.					
semana del 14-18 de septiembre 3 sesiones	II.2.4. El triunfo del Constitucionalismo y La Constitución de 1917.					

II.2.5. Balance Histórico de la Revolución	Verificará la repercusión del movimiento revolucionario en la reconstrucción nacional y en la conformación del régimen posrevolucionar io, a través del análisis crítico de los movimientos, políticas y reformas que caracterizaron este periodo, que le permitan ubicarlo como un referente fundamental de las transformacion es económicas, políticas y sociales que caracterizaron el siglo XX. III.1. Verificará las transformacion es políticas surgidas en el periodo posrevolucionar io, a través del análisis crítico de los movimientos armados y de los gobiernos de Obregón y Calles, ubicándolas en el contexto nacional.				
UNIDAD III. La reconstrucci ón nacional y la conformació n del régimen posrevolucio nario (1917- 1940)		Mapas y redes conceptuales, elaboración de álbumes históricos, exposiciones, fichas de resumen, esquemas, cuadro comparativo, ensayos, debate, trabajos de investigación.		Materi al Bibliog ráfico, cañón, compu tadora , fichas, lámina s, proyec tor, materi al audiov isual, exposi ciones , debat es.	
III.1 Del caudillismo a la Institución (1917-1934). III.1.1 Contexto Nacional					

semana del 21-25 de septiembre 3 sesiones	III.1.2. Movimientos armados: Plan de Agua Prieta y Rebelión De la Huertista. III.1.3. Gobiernos de Obregón y Calles. Característica s: Movimiento Cristero, El Maximato, La reelección de Obregón, PNR, Autonomía de la UNAM.					
semana del 28 de septiembre al 2 de octubre 3 sesiones	III.2. Grupos Sociales y Políticas públicas en la posrevolució n (1917-1934) III.2.1. Contexto Internacional III.2.2.El agrarismo hecho gobierno. III.2.3. Movimiento obrero y sus organizacione s. III.2.4. Políticas educativas: Artículo 3o, Educación Rural, La	III.2. Explicará las transformacion es sociales que se dieron a partir de la Constitución de 1917, analizando los principales movimientos económicos, políticos y sociales del contexto internacional.				

	gestión de José Vasconcelos y la SEP.				
	III.3. El Cardenismo (1934-1940).	III.3. Revisará el proyecto cardenista analizando los aspectos económicos, políticos, sociales y educativos en la perspectiva de su repercusión a nivel local y nacional.			
semana del 5-9 de octubre 3 sesiones	III.3.1 Política y Movimiento obrero. CTM. III.3.2. Política y movimiento campesino. CNC. III.3.3. La educación socialista y la Cultura. III.3.4. Disidencia y movilizaciones políticas. PAN, Sinarquismo y Rebelión Zedillista. III.3.5. Economía Mixta: Política de nacionalización. III.3.6. Institucionalización del Sistema Político Mexicano: antecedentes, PNR-PRM, el Sistema Corporativo (CNC, CTM, CNOP). La				
semana del 12-16 de octubre 3 sesiones					

	política de masas.				
		El estudiante: explicará los soportes de la estabilidad del régimen político mexicano, sus contradicciones económicas, políticas y sociales, la transición democrática y el modelo económico neoliberal, a través del análisis de sus principales características del desarrollo histórico nacional y del proceso de globalización, con una actitud participativa, crítica y constructiva.			
	UNIDAD IV. Consolidación, crisis del Estado Mexicano y su inserción en el modelo neoliberal (1940-2000).	IV.1. Discutirá los elementos políticos que conllevaron a la denominada Unidad Nacional, mediante la reflexión sistemática de las estrategias políticas implementadas en los diferentes periodos presidenciales y la oposición surgida.	Elaboración de collage, crónicas noticiosas, entrevistas, exposiciones, cuadros comparativos, discusiones grupales, línea del tiempo, panel, discusión, debate.	materiales bibliográficos, computadora, cañón, fichas de resumen en láminas, mapas y materiales audiovisuales.	
semana del 19-23 de octubre 3 sesiones	IV.1. La Unidad Nacional. IV.1.1. Gobierno de Manuel Ávila Camacho. IV.1.2. México en el				

semana del 26-30 de octubre 3 sesiones	escenario de la 2a Guerra Mundial. IV.1.3. El Sistema Político presidencialista (PRI). Gobiernos de Alamán Váldez, Ruiz Cortines, López Mateos, Díaz Ordaz. IV.1.4. Los partidos políticos de oposición y las reformas electorales (1940-1982).PAN	IV.2. Revisará la política económica del periodo, analizando comparativamente los diferentes modelos establecidos y sus consecuencias y ubicándolos en el marco del Estado Benefactor.			
	IV.2. Política económica. IV.2.1. El Estado Benefactor (1940-1981). Modelos de sustitución de importaciones (1941-1954), Desarrollo estabilizador (1954-1970), Desarrollo compartido (1970-1976). Crecimiento acelerado o Alianza para				

	la producción (1976-1981).				
	IV.2.2. Crecimiento urbano, industrialización y rezago agrario.	IV.3. Explicará el carácter público de la educación, mediante el análisis de su influencia para la consolidación de la clase media.			
semana del 2-6 de noviembre 3 sesiones	IV.3. El Estado y la Política educativa. IV.3.1. Escuela Nacionalista IV.3.2. Reformas educativas: Plan de Once años, regionalización de la educación y Planes nacionales de educación. IV.4. Crisis del sistema político mexicano y la transición democrática (1968-200), Gobiernos de Echeverría, López Portillo, de la Madrid y Zedillo.				
semana del 9-13 de noviembre 3 sesiones	IV.4.1. Disidencia Política, movimientos sociales y	IV.4. Contrastará los modelos estabilizadores y neoliberal, analizándolos en su contexto e identificando los retos del país a mediano plazo			

	subversión guerrillera.				
	IV.4.2. La transición democrática y las luchas políticas (1982-2000): los primeros años de gobierno de Vicente Fox.				
semana del 16-20 de noviembre 3 sesiones	IV.5. Crisis del modelo estabilizador e inserción del modelo neoliberal (1981-2003).	IV.5. Explicará la crisis del modelo estabilizador y su inserción en el modelo neoliberal, a través del análisis e inferencias sobre las reformas estructurales, de la apertura de fronteras y de sus consecuencias.			
	IV.5.1. Reformas estructurales y la apertura de fronteras (TLC)				
semana del 23-27 de noviembre 3 sesiones	IV.5.2. Consecuencias económicas y sociales del neoliberalismo o. La Globalización.				

OBSERVACIONES
JERARQUIZACION DE TEMAS

ENRIQUECIMIENTO DEL PROGRAMA

JAIME
FLORES
PUEBLA
DIRECTOR
DE
PREPARATO
RIA

SUPERVISOR
ESCOLAR

M.YAZMÍN
TINOCO
GUZMÁN

DOCENTE



SECRETARIA DE EDUCACION EN EL ESTADO
SUBSECRETARIA DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR
PREPARATORIA NOVEL DE MORELIA
PLAN DE CLASE PROGRAMATICO

MATERIA: Historia de México II

PROFESOR (A) : Yazmín Tinoco Guzmán

SEMESTRE: Tercer semestre

GRUPO: A

TURNO: MATUTINO

MES: OCTUBRE

Observaciones: _____

DIA	TEMA	ACTIVIDADES	APOYOS DIDACTICOS
semana del 28 de septiembre	UNIDAD III. La reconstrucción nacional y la conformación del régimen posrevolucionario (1917-1940) III.1 Del caudillismo a la Institución (1917-1934). III.1.1 Contexto Nacional	Mapas y redes conceptuales, elaboración de álbumes históricos, exposiciones, fichas de resumen, esquemas, cuadro comparativo, ensayos, debate, trabajos de investigación.	Material Bibliográfico, cañón, computadora, fichas, láminas, proyector, material audiovisual, exposiciones, debates.

al 2 de octubre 3 sesiones	III.1.2. Movimientos armados: Plan de Agua Prieta y Rebelión De la Huertista. III.1.3. Gobiernos de Obregón y Calles. Características: Movimiento Cristero, El Maximato, La reelección de Obregón, PNR, Autonomía de la UNAM. III.2. Grupos Sociales y Políticas públicas en la posrevolución (1917-1934)		
semana del 5-9 de octubre 3 sesiones	III.2.1. Contexto Internacional III.2.2.El agrarismo hecho gobierno. III.2.3. Movimiento obrero y sus organizaciones. III.2.4. Políticas educativas: Artículo 3o, Educación Rural, La gestión de José Vasconcelos y la SEP.		
semana del 12-16 de octubre 3 sesiones	III.3. El Cardenismo (1934-1940). III.3.1 Política y Movimiento obrero. CTM. III.3.2. Política y movimiento campesino. CNC. III.3.3. La educación socialista y la Cultura.		
semana del 19-23 de octubre 3 sesiones	III.3.4. Disidencia y movilizaciones políticas. PAN, Sinarquismo y Rebelión Zedillista. III.3.5. Economía Mixta: Política de nacionalización. III.3.6. Institucionalización		

semana del 26-30 de octubre 3 sesiones	del Sistema Político Mexicano: antecedentes, PNR-PRM, el Sistema Corporativo (CNC, CTM, CNOP). La política de masas. UNIDAD IV. Consolidación, crisis del Estado Mexicano y su inserción en el modelo neoliberal (1940-2000). IV.1. La Unidad Nacional. IV.1.1. Gobierno de Manuel Ávila Camacho. IV.1.2. México en el escenario de la 2a Guerra Mundial. IV.1.3. El Sistema Político presidencialista (PRI). Gobiernos de Alamán Valdés, Ruiz Cortines, López Mateos, Díaz Ordaz.	Elaboración de collage, crónicas noticiosas, entrevistas, exposiciones, cuadros comparativos, discusiones grupales, línea del tiempo, panel, discusión, debate.	Material bibliográfico, computadora, cañón fichas de resumen láminas, mapas y material audiovisual.
---	--	--	--

Ing. Jaime Flores
Puebla
Director de
Preparatoria

M. Yazmín Tinoco
Guzmán

Docente



SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

DIRECCIÓN GENERAL DEL BACHILLERATO

DIRECCIÓN DE COORDINACIÓN ACADÉMICA

HISTORIA DE MÉXICO II

SERIE

PROGRAMAS DE ESTUDIO

HISTORIA DE MÉXICO II

SEMESTRE	TERCERO	CAMPO DISCIPLINAR	CIENCIAS SOCIALES
TIEMPO ASIGNADO	48 HORAS	COMPONENTE DE FORMACIÓN	BÁSICO
CRÉDITOS	6		

En este programa encontrará las competencias genéricas y competencias disciplinares básicas relativas a la asignatura de HISTORIA DE MÉXICO II integradas en bloques para el logro del aprendizaje.

HISTORIA DE MÉXICO II

ÍNDICE

CONTENIDO	PÁGINA
Fundamentación	4
Ubicación de la materia y asignaturas en el Plan de estudios	8
Distribución de bloques	9
Competencias Genéricas en el Bachillerato General	11
Competencias disciplinares básicas del campo de Ciencias Sociales	12
Bloque I	13
Bloque II	16
Bloque III	20
Bloque IV	24
Bloque V	29
Bloque VI	33
Bloque VII	37
Anexos	41
Información de apoyo para el personal docente	47
Créditos	48
Directorio	49

3

DGB/DCA/2013

HISTORIA DE MÉXICO II

FUNDAMENTACIÓN

A partir del Ciclo Escolar 2009-2010 la Dirección General del Bachillerato incorporó en su plan de estudios los principios básicos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, cuyo propósito es fortalecer y consolidar la identidad de este nivel educativo, en todas sus modalidades y subsistemas; proporcionar una educación pertinente y relevante al estudiante que le permita establecer una relación entre la escuela y su entorno, y facilitar el tránsito académico de los estudiantes entre los subsistemas y las escuelas.

Para el logro de las finalidades anteriores, uno de los ejes principales de la Reforma Integral es la definición de un Marco Curricular Común, que compartirán todas las instituciones de bachillerato, basado en desempeños terminales, el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, la flexibilidad y los componentes comunes del currículum.

A propósito de éste, destacaremos que el enfoque educativo permite:

- Establecer en una unidad común los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que el egresado de bachillerato debe poseer.

Dentro de las competencias a desarrollar, encontramos las genéricas, que son aquellas que se desarrollarán de manera transversal en todas las asignaturas del mapa curricular y permiten al estudiante comprender su mundo e influir en él, le brindan autonomía en el proceso de aprendizaje y favorecen el desarrollo de relaciones armónicas con quienes les rodean. Por otra parte, las competencias disciplinares básicas refieren los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida. Asimismo, las competencias disciplinares extendidas implican los niveles de complejidad deseables para quienes opten por una determinada trayectoria académica, teniendo así una función propedéutica en la medida que prepararán a los estudiantes de la enseñanza media superior para su ingreso y permanencia en la educación superior.¹ Por último, las competencias profesionales preparan al estudiante para desempeñarse en su vida con mayores posibilidades de éxito.

Dentro de este enfoque educativo existen varias definiciones de lo que es una competencia; a continuación se presentan las definiciones que fueron retomadas por la Dirección General del Bachillerato para la actualización de los programas de estudios:

¹ Acuerdo Secretaría Núm. 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General, DOf, abril 2009.

4

DGB/DCA/2013

HISTORIA DE MÉXICO II

Una competencia es la "capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situación" con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas.²

Tal como comenta Anahí Mastache³, las competencias van más allá de las habilidades básicas o saber hacer ya que implican saber actuar y reaccionar; es decir, que los estudiantes sepan saber qué hacer y cuándo. De tal forma que la Educación Media Superior debe dejar de lado la memorización sin sentido de temas desarticulados y la adquisición de habilidades relativamente mecánicas, sino más bien promover el desarrollo de competencias susceptibles de ser empleadas en el contexto en el que se encuentren los estudiantes, que se manifiesten en la capacidad de resolución de problemas, procurando que en el aula exista una vinculación entre ésta y la vida cotidiana, incorporando los aspectos socioculturales y disciplinarios que les permitan a los egresados desarrollar competencias educativas.

El plan de estudio de la Dirección General del Bachillerato tiene como objetivos:

- Proveer al educando de una cultura general que le permita interactuar con su entorno de manera activa, propositiva y crítica (componente de formación básica);
- Prepararlo para su ingreso y permanencia en la educación superior, a partir de sus inquietudes y aspiraciones profesionales (componente de formación propedéutica);
- Y finalmente promover su contacto con algún campo productivo real que le permita, si ese es su interés y necesidad, incorporarse al ámbito laboral (componente de formación para el trabajo).

Asimismo, a partir del ciclo escolar 2010-2011 se ha adoptado el enfoque intercultural en el diseño y contenidos del plan y programas de estudios del Bachillerato General, con el fin de enriquecer la propuesta curricular y proporcionar los elementos para el desarrollo de competencias interculturales, con base en el conocimiento, respeto y valoración de las diversas manifestaciones culturales que conviven en nuestra sociedad, así como los derechos fundamentales que tienen todas las personas con independencia de su adscripción étnica, género, preferencia sexual o cualquier otra diferencia.

Por lo tanto, en algunas de las actividades de enseñanza y aprendizaje del presente programa, se promueve la construcción de prácticas ciudadanas que tienen como base los valores

² Philippe Perrenoud, "Construir competencias desde la escuela" Ediciones Dolmen, Santiago de Chile.

³ Mastache, Anahí et al. *Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*. Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires / México, 2009.

HISTORIA DE MÉXICO II

cívicos del respeto, la tolerancia, la apertura, el diálogo, así como la participación activa y constructiva en su comunidad y Nación; las cuales pretenden, entre otras, atender problemáticas específicas relacionadas con la tolerancia y el respeto a la diversidad que en la actualidad forman parte de las prácticas cotidianas de los jóvenes mexicanos.

Como parte de la formación básica anteriormente mencionada, a continuación se presenta el programa de estudios de la asignatura de Historia de México II, que pertenece al campo disciplinar de las Ciencias Sociales, donde también se encuentran las asignaturas de Introducción a las Ciencias Sociales, Historia de México I, Literatura I y II, Estructura Socioeconómica de México, Historia Universal Contemporánea y Metodología de la Investigación. Este campo, conforme al Marco Curricular Común, tiene el propósito de contribuir a la formación de ciudadanas y ciudadanos reflexivos y participativos, que puedan interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, a la vez que puedan valorar prácticas distintas a las suyas en un marco de interculturalidad. Para lograr este objetivo, se tomaron en cuenta los atributos de las competencias genéricas y las competencias disciplinares básicas del campo de las Ciencias Sociales.

Es preciso reconocer la interculturalidad y la perspectiva de género para fomentar el respeto a la diversidad y a la diferencia; impulsando la convivencia armónica en el entorno social. La educación básica contribuye al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja. Esto exige considerar el papel de lo socialmente adquirido, la movilización de su acervo cultural y la capacidad de aprender permanentemente para contribuir a la formación de los individuos con una sólida formación social y cívica.

Si bien todas las asignaturas contribuirán al desarrollo de las competencias genéricas, cada una de ellas tiene una participación específica. No olvidemos que la asignatura de Historia de México II favorece de manera amplia el desarrollo de dichas competencias, por ejemplo: cuando las alumnas y los alumnos avanzan en su desarrollo como individuos autodeterminados y cuidan de sí al enfrentar las dificultades que se les presentan y al resolver problemas; cuando son capaces de tomar decisiones de manera crítica; cuando expresan y comunican sus ideas respecto a la interrelación entre la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente en contextos históricos y sociales específicos; cuando analizan las relaciones entre dos o más variables de un proceso social para determinar o estimar su comportamiento y valoran las preconcepciones personales o comunes sobre diversos fenómenos a partir de evidencias científicas; cuando evalúan argumentos o eligen fuentes de información al analizar o resolver situaciones o problemas de su entorno; cuando aprenden de forma autónoma y revisan sus procesos de construcción del conocimiento social (metacognición) para relacionarlos con su vida cotidiana; cuando mantienen una actitud proclive a la interculturalidad y respetuosa de la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales; finalmente, cuando trabajan en forma colaborativa al aportar puntos de vista distintos o proponer alternativas de solución a los problemas de su localidad, de su región o de su país.

HISTORIA DE MÉXICO II

En el Bachillerato General, se busca consolidar y diversificar los aprendizajes y desempeños, ampliando y profundizando en el desarrollo de competencias relacionadas con el campo disciplinar de las Ciencias Sociales; por ello, la asignatura de **Historia de México II** mantiene una relación vertical y horizontal con el resto de las asignaturas, lo cual permite el trabajo interdisciplinario con:

- Introducción a las Ciencias Sociales, Historia de México I y Estructura Socioeconómica de México. Las tres pertenecen al componente básico y en el primer caso, contribuyó a que el alumnado identificara y aplicara de forma general las herramientas teórico-metodológicas de las Ciencias Sociales a situaciones o problemas concretos de manera integral, lo cual permitió a alumnas y alumnos describir el entorno social en que viven bajo el marco de la interculturalidad y la perspectiva de género, además de identificar instituciones gubernamentales y no gubernamentales que son básicas en su desarrollo personal y social. Con respecto a Historia de México I, favoreció para que las y los estudiantes desarrollaran competencias en torno a su pasado, además de permitirle identificar la diversidad cultural asentada en su país, e identificar las que se ubican en su región; resaltando las aportaciones de las mujeres y el papel que jugaron en la historia, además de valorar los cambios en su contexto sociocultural, su región, estado y el país. Finalmente, en Estructura Socioeconómica de México se ofrecen componentes para el análisis de las políticas económicas que se han aplicado en el país.
- Literatura I y II. Al ser parte del componente básico del currículo, son herramientas que permiten desarrollar habilidades de lectura y comprensión de textos históricos, los cuales se convierten en elementos indispensables para entender el mundo contemporáneo.
- Historia Universal Contemporánea y Metodología de la Investigación, que pertenecen al componente básico, permite examinar la vinculación e interdependencia de los procesos sociales nacionales e internacionales.

HISTORIA DE MÉXICO II

COMPETENCIAS GENÉRICAS

Las competencias genéricas son aquellas que todos los bachilleres deben estar en la capacidad de desempeñar, y les permitirán a los estudiantes comprender su entorno (local, regional, nacional o internacional) e influir en él, contar con herramientas básicas para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, y practicar una convivencia adecuada en sus ámbitos social, profesional, familiar, etc. Por lo anterior, estas competencias construyen el **Perfil del Egresado** del Sistema Nacional de Bachillerato. A continuación se enlistan las competencias genéricas:

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

HISTORIA DE MÉXICO II

COMPETENCIAS DISCIPLINARES BÁSICAS DEL CAMPO DE CIENCIAS SOCIALES	BLOQUES DE APRENDIZAJE						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
1. Identifica el conocimiento social y humanista en constante transformación.	X	X		X	X		X
2. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente.	X	X	X	X	X	X	X
3. Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado.	X	X	X	X	X	X	X
4. Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen.	X	X	X	X	X	X	X
5. Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.	X	X	X	X	X	X	X
6. Analiza con visión emprendedora los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socioeconómico.		X	X		X		X
7. Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo.	X	X		X			X
8. Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos.	X	X				X	X
9. Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida.		X		X	X	X	X
10. Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema.		X			X	X	X

12

DGB/DCA/2013

HISTORIA DE MÉXICO II

Bloque	Nombre del Bloque	Tiempo asignado
I	DESCRIBES LAS IDEOLOGÍAS QUE FORMARON A MÉXICO COMO ESTADO/NACIÓN	4 horas
Desempeños del estudiante al concluir el bloque		
Identifica las distintas ideologías que existieron en Europa y que llegaron a México durante el inicio del siglo XIX.		
Explica los procesos socioeconómicos que influyeron para la creación de México como Estado.		
Objetos de aprendizaje	Competencias a desarrollar	
Contexto histórico en el que surge México como país independiente.	Aporta sus puntos de vista de manera reflexiva acerca del proceso de independencia de México, así como valorar el periodo histórico en el cual se desarrolló dicho proceso.	
Las diferentes ideologías del S. XIX.	Establece la relación entre las diferentes ideologías que se desarrollaron durante el proceso de independencia de nuestro país.	
Liberal,	Dialoga y aprende sobre los distintos proyectos de nación que se establecieron en los primeros años del México independiente.	
Conservadora,	Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente.	
Radical.		
Los proyectos de nación:		
Monárquico,		
Imperial.		
Republicano.		

13

DGB/DCA/2013