



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA



La enseñanza de la Historia en la Educación Media Superior
a la luz de las últimas reformas educativas.

TESIS

Para obtener el grado de Maestro en Enseñanza de la Historia

Presenta

SERGIO ANTONIO MARFIL RAMÍREZ

Directora de Tesis

DRA. MARÍA GUADALUPE CHÁVEZ CARBAJAL



Esta investigación fue realizada gracias al apoyo
del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y del
Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa

Morelia, Michoacán, Febrero 2022

A mi esposa, amiga, confidente y fuente de apoyo en los momentos más difíciles de esta travesía que nos mantuvo separados dos años.

A mis hijas, sinónimo de dulzura, amor y calidez a pesar de la distancia y el tiempo durante mis estudios.

A mis padres, forjadores del carácter y ejemplos de tenacidad. Gracias por su apoyo.

A todos aquellos que contribuyeron con tiempo, palabras de ánimo, una mano amiga y un mensaje de aliento.

Gracias a todos por su apoyo brindado para lograr alcanzar esta meta.

Agradecimientos:

La consecución de esta meta no hubiera sido posible sin el apoyo y contribución de varias personas que me brindaron su ayuda durante esta aventura académica. Un agradecimiento sincero a todos los profesores del núcleo académico básico (NAB) del Instituto de Investigaciones Históricas (IIH) que aportaron su granito de arena a esta investigación.

A mi asesora, la Dra. Guadalupe Chávez que me brindó total libertad para desarrollar la investigación de acuerdo con mis intereses. También quiero agradecer los cursos, capacitaciones y talleres que se interesó en promover con la generación para mejorar nuestra formación académica, todos fueron de gran utilidad. Muchas gracias por extenderme la mano y apoyarme en todas mis decisiones durante estos dos años de la Maestría. Me llevo más de lo que puedo expresar.

A mi esposa, valiente y fuerte como toda mujer, hizo frente a las adversidades sucedidas en estos dos años que regresé a las aulas como estudiante. Durante este tiempo tuvo tiempo para ser madre, confidente, amiga, maestra, compañera de profesión y, sobre todo, fuente de apoyo incondicional cuando las fuerzas y dedicación flaqueaban. Gracias por estar a mi lado y ser el gran ejemplo para nuestras hijas. Hoy, tu preocupación por la conclusión de mis estudios llega a su fin.

A mis padres, que han sido motor de impulso para alcanzar nuevas metas, por sus enormes sacrificios y esfuerzos durante muchos años para brindarme la mejor educación posible cuando fue su responsabilidad. Hoy esos esfuerzos tienen una meta más alcanzada. Muchas gracias a los dos, la recompensa a ese esfuerzo ha tardado, pero sí se ha logrado.

A todos aquellos que me brindaron su mano, apoyo, compañía, tiempo y un espacio para vivir en Morelia, se los agradezco. La experiencia ha sido gratificante en lo académico y en lo personal; me llevo la calidez humana y una forma diferente de ver y vivir la vida. Deseo que esos lazos sean por muchos años fuente de intercambio académico y personal.

Resumen:

La investigación presenta las características que posee la enseñanza de la Historia dentro del nivel medio superior o Bachillerato como se le conoce. El análisis parte de varios ejes que se presentan cada uno en un capítulo realizado.

El primero de ellos es un análisis institucional a través de los Programas Escolares de la asignatura de Historia de México I que se han implementado en este nivel educativo y sus modificaciones a través de las reformas educativas impulsadas en los últimos años. Se toman como referencia el documento actual y el previo para mostrar los cambios efectuados entre ambas versiones. Para ello se tomaron cinco instituciones al fin de mostrar la variedad de adecuaciones realizadas en diferentes entornos educativos.

El segundo eje incluye las voces de los actores educativos que participan en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de esta ciencia. La voz de estos sujetos, recuperada por medio de entrevistas y ejercicios etnográficos, aporta una visión diferente. En este capítulo se escucha la voz de estos actores para definirse, caracterizarse y dar desde su punto de vista una opinión sobre su experiencia en la institución escolar. También se incluyen un par de reflexiones sobre los materiales didácticos, uno enfocado en el análisis de estos recursos y otro sobre una práctica editorial propia con el diseño de un material propio para impartir clases de esta asignatura.

Por último, se incluye un análisis sobre el escenario educativo durante la pandemia que obligó a los sistemas educativos a incorporar las tecnologías de la información a fin de mantener los procesos educativos vigentes. La simultaneidad de ambos fenómenos abrió un campo sin explorar, el de la implementación de dichas reformas en un entorno no presencial, situación que se analiza tanto desde una práctica educativa propia y una observada.

Palabras clave: *enseñanza, historia, bachillerato, reformas educativas, actores educativos, pandemia.*

Abstract

The research presents the characteristics of the teaching of History within the Baccalaureate. The analysis is based on several axes that are each presented in a chapter carried out.

The first of them is an institutional analysis through the School Programs of the subject of History of Mexico I that have been implemented at this educational level and its modifications through the educational reforms promoted in recent years. The current document and the previous one are taken as reference to show the changes made between both versions. For this, five institutions were taken to show the variety of adjustments made in different educational environments.

The second axis includes the voices of the educational actors who participate in the process of teaching and learning this science. The voice of these subjects, recovered through interviews and ethnographic exercises, provide a different vision. In this chapter, the voice of these actors is heard to define themselves, characterize themselves and give an opinion about their experience in the school institution from their point of view. A couple of reflections on teaching materials are also included, one focused on the analysis of these resources and the other on an editorial practice of its own with the design of its own material to teach classes on this subject.

Finally, an analysis of the educational scenario during the pandemic that forced educational systems to incorporate information technologies to maintain current educational processes is included. The simultaneity of both phenomena opened an unexplored field, that of the implementation of these reforms in a non-face-to-face environment, a situation that is analyzed both from an own educational practice and an observed one.

Introducción	pág. 9
Capítulo I.	
Los Planes de Estudio en Educación Media Superior (EMS)	pág. 19
Panorama general de la Educación Media Superior (EMS)	pág. 23
Las Reformas a los Planes y Programas en EMS	pág. 25
Planes de Estudio y Programas de Estudio	pág. 27
Análisis de los programas de estudio	pág. 34
Análisis estructural	pág. 34
Campo Disciplinar y Formativo de la Historia	pág. 41
Análisis organizativo	pág. 49
Análisis de los contenidos temáticos	pág. 60
Los temas invisibles	pág. 95
Los temas imprescindibles	pág. 99
Apuntes finales de los silencios y voces en los PE	pág. 100
Capítulo 2.	
La enseñanza de la Historia en Educación Media Superior y la interacción entre sus actores	pág. 107
Los Recursos didácticos	pág. 108
Las Editoriales Privadas y su papel en la Educación	pág. 115
El proceso editorial para el diseño de un recurso didáctico	pág. 117
Editoriales e instituciones privadas en simbiosis	pág. 120
Análisis a algunos recursos didácticos	pág. 122
Mi propia experiencia editorial	pág. 130
Reflexión sobre la experiencia editorial	pág. 139

Los actores educativos en el bachillerato	pág. 142
El adolescente	pág. 142
Características de la adolescencia	pág. 144
Caracterización del propio adolescente	pág. 146
Ejercicio Etnográfico	pág. 152
El Docente	pág. 164
Origen y formación	pág. 165
¿Docentes o no Docentes?	pág. 171
Ingreso a Educación Media Superior	pág. 172
Entrevista a una docente de Historia	pág. 179
Los docentes en el COBAEM La Piedad	pág. 189
Capítulo 3.	
El oficio de la docencia en deconstrucción y reconstrucción	pág. 197
La modalidad digital y su característica en la Pandemia	pág. 199
La experiencia en la Preparatoria #5	pág. 210
Notas de la observación presencial	pág. 213
La migración a la virtualidad en la Preparatoria #5	pág. 219
La observación etnográfica	pág. 223
La participación en la práctica docente	pág. 228
La enseñanza digital de la Historia en el COBAEM	pág. 236
Características de la enseñanza	pág. 239
La práctica docente del 1° semestre	pág. 247
La práctica docente del 2° semestre	pág. 260

Responsable del Proyecto Por una Cultura de Paz	pág. 274
Boceto del proyecto	pág. 283
Integrante del Equipo Instruccional de Historia para el CVC	pág. 286
Conclusiones generales	pág. 303
Siglario	pág. 319
Bibliografía	pág. 321

Introducción

La presente investigación tiene por objetivo analizar las características observadas en la enseñanza de la asignatura de Historia de México I (HMI) en el Nivel Medio Superior (NMS). Analizo las diferentes versiones de la asignatura en diversas instituciones como lo fueron el Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán, la Preparatoria de la UMSNH, la preparatoria de la UNAM, la preparatoria pública del Estado de México y la Dirección General de Bachillerato mostrando las diferencias no son solo entre instituciones, sino también dentro de una misma institución. Este trabajo se enmarca en el fenómeno de la pandemia (aún vigente) que ha supuesto, al menos en el papel y en la retórica del discurso educativo un cambio en la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas.

El desarrollo de la investigación no estuvo exento de contratiempos y reajustes necesarios para delimitar de mejor manera esta labor. Pasé, de buscar presentar un material didáctico que coadyuvara al proceso de enseñanza de la asignatura en este nivel educativo, a un trabajo teórico de análisis de los cambios de la asignatura en los Planes de Estudio (PIE) en varias instituciones. El carácter propio del trabajo me hizo retomar mi formación profesional previa, la investigación y la comparación se encuentran muy presentes, sin descuidar el carácter central del trabajo que es la enseñanza de la Historia.

El proyecto como la hipótesis fueron reorientadas y delimitadas en diversas ocasiones buscando que fueran más asequibles para su realización. El proyecto original, la elaboración de todo un material didáctico para bachillerato se buscó reducir a un recurso factible de ser usado en una unidad, bloque o tema. La pregunta emergente era saber si el material didáctico creado a partir de mi práctica docente podría ser empleado en cualquier otro contexto y entorno como sucede con los libros de texto de las editoriales.

Los cambios sucedidos en el entorno motivaron una reorientación del trabajo, ahora buscaba realizar una investigación sobre el estado que guarda la asignatura como consecuencia de las últimas

reformas implementadas en este nivel educativo, uno que hasta hace poco las autoridades lo han integrado a la educación obligatoria y que cuenta con muchas particularidades que lo hacen un nivel educativo interesante de analizar, aunque en realidad existen pocos trabajos sobre este nivel.

Esta constante modificación me llevó a preguntar si dichos cambios habían generado un impacto positivo en la enseñanza de la asignatura de Historia de México I verificable de alguna manera en los contenidos curriculares, la formación y actualización docente para enseñar, en los materiales didácticos empleados en el aula o en la percepción de los alumnos sobre la asignatura misma.

Esta apreciación se centra en estos actores pues son el epicentro de la acción educativa, ellos son los responsables del buen o mal funcionamiento de los Planes de Estudio (PIE) impulsados por las Reformas Educativas (RE) correspondientes. El impacto de la pandemia como evento de cambio, no podía estar fuera de este análisis, aunque no formaba parte de la investigación sería un absurdo como historiador y como investigador de la educación no considerarla dentro de la investigación, su inclusión está considerada en el capítulo final.

La contextualización parte de explicar y caracterizar las particularidades del NMS dentro del sistema educativo mexicano y los más recientes cambios que han modificado la estructura curricular. Las reformas educativas se incluyen en el desarrollo de la investigación al ser los agentes de cambio, no en las directrices que ellas establecen y definen, sólo son consideradas el marco del cual se desprenden los PE que son la materia prima de la cual se inicia el análisis en este trabajo de investigación.

El espíritu reformista ha inundado a la educación en este nuevo milenio con ideas modernizadoras y futuristas, uno de los principales propósitos es integrar habilidades del siglo XXI a los estudiantes, principalmente aquellas relacionadas al manejo, uso y aprovechamiento de la tecnología y lo digital. Mención aparte es el inglés, que ha tenido sus momentos de novedad en la educación nacional. Así han surgido programas como Enciclomedia, la Estrategia Digital Nacional (EDN), el Programa Nacional de inglés en Educación Básica (PNIEB) por mencionar algunos buscando mejorar la calidad educativa, sin

embargo, ninguno de ellos ha brindado resultados a la educación. La mayoría de estos programas se han convertido en signo del dispendio gubernamental en aras de una educación de calidad o han sido revelados como programas llenos de corrupción.

Las reformas se han centrado en los Programas de Estudio (PrE), es en estos documentos donde se observan los principales cambios. El resultado de esta constante reinvencción es la falta de continuidad en los proyectos educativos, la reiterada modificación a los currículos escolares ha generado que asignaturas aparezcan o desaparezcan, aumenten o disminuyan su cantidad de horas. Desde hace algunos años ha sido evidente la intención de cada gobierno en turno de modificar la educación de acuerdo con su visión, intereses o filiaciones políticas. Las consecuencias de estas acciones hoy son visibles, cada vez hay una menor preocupación por la formación académica y una gran preocupación por la información administrativa, la burocracia escolar comienza a ahogar a la educación del aula.

La investigación originalmente estaba orientada a desarrollar una secuencia didáctica aplicable para la enseñanza dentro de este nivel educativo, en ella se incluiría metodología, recursos didácticos y propuesta pedagógica. Originalmente el diseño del trabajo estaba considerado para presentarse en dos secciones, uno teórico y otro práctico. La primera parte se orientaría hacia el análisis de los documentos y lineamientos escolares, así como la caracterización de los actores educativos que participan en la enseñanza, todo desde los estudios bibliográficos. La segunda parte se enfocaría en el desarrollo de la propuesta educativa, la respuesta de alumnos, evidencias y las reflexiones que de ello surgía. También incluiría caracterizaciones particulares de los actores educativos en un contexto particular, diferenciando lo señalado entre los estudios bibliográficos y los casos específicos.

Con una investigación en desarrollo que buscaba descifrar los cambios sucedidos en la enseñanza de la Historia en NMS, la pandemia incluyó un nuevo escenario en el entorno educativo. La investigación no solo tenía los cambios sucedidos a raíz de las anteriores reformas, tenía frente a mí un fenómeno

presente que estaba alterando la forma de entender la educación. Así, este fenómeno, poco usual para los historiadores que aman el pasado y no tanto el presente se sumó al proceso de investigación.

El primer capítulo analiza los documentos rectores de la educación, sus cambios y continuidades que en ellos se observa con la implementación de las reformas en turno. Para lograr esto se diseñó un análisis en tres niveles, uno de estructura, otro de diseño y el último de contenido disciplinar. Se buscó establecer un estudio que partiera de lo general a lo particular, detallando lo más posible cada uno de los niveles para brindar la información más completa posible. Las instituciones analizadas son algunas en donde he laborado y de las cuales conozco los documentos referidos. La caracterización tuvo por finalidad observar los cambios y continuidades que han permanecido en la enseñanza de la Historia a través de las últimas reformas, la modificación curricular en temas, horas y metodologías implementadas. La poca existencia de trabajos sobre la temática analizada me obligó a innovar y a buscar en diferentes fuentes apoyos que cimentaran mi investigación, una de las principales fue Jurjo Torres, Lilian Angulo e Yves Chevallard.¹ Los trabajos de estos autores sirvieron como referencia general, ninguno de estos trabajos realiza un análisis sobre los programas escolares, recuperando en ello mi propia experiencia laboral cuando trabajé con dichos documentos. Esta experiencia puede servir para que otros investigadores se sirvan de mi labor y profundicen en otras categorías no incluidas en este ejercicio, lo apliquen en otras instituciones o niveles educativos.

El segundo capítulo se enfoca en analizar a los actores educativos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estos factores son fundamentales dentro de cualquier proceso reformador. La implementación de estos cambios requiere la participación de estos actores para consolidar las nuevas visiones educativas, es por ello por lo que docentes, alumnos y los materiales didácticos son puestos en

¹ Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. 1ª Edición, Madrid, Morata.

Chevallard, Yves. (1991) *La Transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. 1ª Ed., Argentina: Aique.

Angulo, Lilian N. (2013) El currículo como proyecto de desarrollo humano desde una perspectiva compleja. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 19, enero-diciembre, pp. 103-119.

el centro de análisis para valorar la forma en que participan o son omitidos dentro de estos cambios. La presentación de estos actores no tenía como meta solo repetir lo que se ha dicho en las investigaciones académicas, por ello decidí incluir las voces de algunos actores que participaron en el proceso de la investigación. La meta fue integrar más voces y no solo repetir lo ya dicho.

El segundo capítulo donde se aborda la temática de los recursos didácticos fueron de gran utilidad los trabajos de Ana Zavala, Victoria Lerner, Verónica Arista, Felipe Bonilla y Laura Lima, así como Fernando Alanís.² La temática también incluye algunos de los libros de texto a los cuales tuve acceso y que sirvieron de caso específico para comparar las características particulares de estos a la luz de las propuestas metodológicas de Ana Zavala.³

² Arista, V., Bonilla F., y Lima L., (2010) “Los libros de texto y la enseñanza de la Historia en México”, Proyecto Clío 36. ISSN 1139-6237, [fecha de Consulta 02 noviembre de 2020], Recuperado de <http://clio.rediris.es> L. Lima, F. Bonilla y V. Arista (2010) “La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana”, Proyecto Clío 36, ISSN 1139-6237, Recuperado de: <http://clio.rediris.es>

Alanís E. Fernando S., oct-dic 2011, “Incapacidad pedagógica y desinterés en la Práctica Docente”, Vol.16, Núm. 51, págs. 1273-1297, [consultado el 20 de octubre de 2020], Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000400012

Lerner Sigal, Victoria (1993). Libros de Historia para niños: parámetros y dificultades para elaborarlos. Perfiles Educativos, (62), [fecha de Consulta 15 de octubre de 2019]. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13206208>

Lerner Sigal, Victoria (1995). Propuestas para el desarrollo de la didáctica de la historia en México. Perfiles Educativos, (67), [fecha de Consulta 18 de octubre de 2019]. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13206703>

Lerner Sigal, Victoria (1997). Cómo enseñamos historia. Los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos. Perfiles Educativos, (75). ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13207505>

Zavala, Ana (2014). Para leer un manual de Historia. Una mirada desde las herramientas de análisis, Secuencias (90), [fecha de Consulta 11 de octubre de 2019]. ISSN 2395-8464, págs. 167-189, Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482014000300008

Zavala, Ana (2015). Pensar teóricamente la práctica de la enseñanza de la Historia, Revista de Historia Hoje Vol. 4, Núm 8, págs., 174-196. [fecha de Consulta 11 de octubre de 2019]. Recuperado de <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/185/138>

Zavala Ana., De la práctica a la escritura. Trece ejercicios en torno a la práctica de la investigación y a la de la enseñanza. México, UMSNH, 2017.

Zavala, Ana., Mi clase bajo la lupa. Por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la Historia, Uruguay, Trilce, 2013.

³ Barroy S., Héctor C., (2012), Historia de México, México, McGraw Hill.

Delgado de Cantú, Gloria M., (2015), Historia de México. Legado histórico y pasado reciente, Pearson Education.

Delgado de Cantú, Gloria M., (2015), Historia Universal. De la era de las revoluciones al mundo globalizado, Pearson Education.

Lamonedá, Mireya, Ribó E. y Rico E.D. (2012 y 2017), Historia Universal, México, Ediciones Castillo.

La inclusión de los actores educativos, alumnos y docentes, fue tomando como referencia la información que brinda la OMS y el sitio del CCH, una institución educativa dependiente de la UNAM que tiene un portal para abordar las características de los adolescentes. El caso de los docentes tuvo como referencia los lineamientos surgidos del Servicio Profesional Docente para el acceso y evaluación de los docentes que desean ingresar al servicio público como profesor en algún nivel educativo del país. Así mismo hice uso de entrevistas a un docente, un editor de libros y socialicé una encuesta a jóvenes de Bachillerato, todas estas brindaron información relevante para la caracterización y particularización de los actores educativos.

El tercer capítulo se dedica totalmente a la praxis educativa en el espacio digital desde dos perspectivas, una como practicante y la otra como observador. El desarrollo del capítulo detalla los avatares sucedidos durante el ciclo escolar bajo la modalidad digital, las características que implicó para docentes, alumnos y directivos la implementación del curso, las características de la forma de trabajo, evaluación, comunicación y acreditación, la adecuación que desarrolló la institución para hacer frente a la enseñanza y como me involucré en esta, los lineamientos institucionales y el acontecer de la enseñanza en estas condiciones. En este apartado se hacen varias reflexiones sobre las necesidades que surgen de la implementación de la modalidad educativa digital hacia el futuro.

El último capítulo se dedicó exclusivamente a la práctica docente realizada y también aquella en la que participé como observador, ambas se enmarcan en el contexto de la pandemia y fueron detalladas con la mayor precisión posible para que el lector tenga una idea de la realidad que experimentaron los actores educativos en ese entorno incierto. El análisis de la práctica permite generar reflexiones y críticas que surgieron en el momento mismo de la realización de este ejercicio, en otras ocasiones se retrocede en el tiempo para contrastar la realidad del momento con aquella que se experimentaba antes de este fenómeno.

Las reflexiones estuvieron acompañadas por los trabajos de Mariana Maggio que aborda en una perspectiva propia las implicaciones que tuvo la migración de la educación al entorno digital desde el entorno argentino. También en un caso similar se incluye el trabajo de Jesús Aguilar que abordó en los primeros momentos el impacto de este mismo fenómeno en la sociedad mexicana.⁴ El trabajo de Elsie Rockwell fue de mucha ayuda sobre todo por brindar los elementos necesarios para conocer la actividad etnográfica, actividad que nunca había realizado y que fue un reto en todos los sentidos de la palabra.⁵ Por su parte los trabajos de Saint-onge Michael y Blanchar-Laville Claudine, me permitieron abordar el carácter de la docencia desde ópticas distintas, pero complementarias.

En una se cuestiona el alcance de la enseñanza en el aula concluida la actividad educativa, dejando la interrogante de cantidad o calidad en la educación y las formas como se puede innovar para enseñar, en la otra el delgado hilo que convierte a la docencia en una labor de gusto o disgusto una vez se está en clase. En ambos casos esas experiencias las relacioné con lo experimentado dentro de ambas prácticas.⁶ La temática digital y los entornos educativos virtuales fueron un reto durante este capítulo, situación que me llevó a acercarme al Observatorio del Tecnológico de Monterrey y la Revista mexicana de Bachillerato a Distancia aportando lecturas para la clarificación de muchos aspectos los cuales desconocía.⁷

Dentro de los tres capítulos un elemento siempre presente fue mi experiencia como docente. Los ejes abordados en el desarrollo de la investigación eran muy cercanos a las diferentes estancias profesionales hechas anteriormente, esta situación, me motivó a incluir algunos de estos pasajes dentro del desarrollo del trabajo. La experiencia, es quizá el elemento más valioso que el docente tiene, le

⁴ Maggio, Mariana, Educación en Pandemia, Paidós Educación, Buenos Aires, 2021.

Aguilar Jesús (y otros), Educación y Pandemia. Una visión académica, México, IISUE-UNAM, 2020.

⁵ Rockwell, Elsie., La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos, Buenos Aires, Paidós, 2009.

⁶ Saint-onge, Michael., Yo explico, pero ELLOS... ¿aprenden? México: FCE-Mensajero, 2000.

⁷ Revista Mexicana de bachillerato a distancia (2020) recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/issue/archive>
Observatorio Tec (2020) recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>

permite aprender de sus errores y enmendarlos, experimentar nuevos caminos y poder regresar a caminos andados para recrear nuevas rutas. Las experiencias docentes deben ser consideradas huellas las cuales se puede volver a estudiar y analizar para descubrir nuevas formas de acción. Por esta razón, en cada apartado se encuentra presente mi voz, no como ejemplo o norma, sino como un caso práctico el cual puede ser considerado para analizar y contrastar.

Originalmente, la institución destinada para realizar mis prácticas era la Preparatoria #5 Melchor Ocampo perteneciente a la UMSNH en donde sus directivos me habían permitido todas las facilidades para realizar mis prácticas en el primer semestre del ciclo escolar 2020-2021, sin embargo, la llegada del COVID cerró el espacio de la práctica docente, pero se mantuvo la opción de realizar una observación educativa. El fenómeno de la pandemia me motivó a buscar otros espacios donde realizar mi práctica educativa, el temor de que no pudiera realizarlas en la institución mencionada incentivo el diseño de planes alternos, fue así como ingresé al Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán (COBAEM) adscrito al plantel La Piedad para el ciclo escolar 2020-2021, ahí desarrollé la práctica educativa.

La investigación busca mostrar esas rupturas y permanencias de la asignatura en los Programas Escolares, la influencia, presencia o ausencia de los recursos didácticos en el espacio escolar, así como los modelos de enseñanza (presencial y digital). Este análisis como se ha mencionado no puede dejar de lado la presencia e importancia que tienen los actores educativos y su papel dentro de la educación histórica, por ello también se incluyen como factores importantes del desarrollo educativo, en cada capítulo se observa su presencia pues es el docente o el alumno el que participa activamente en el mismo. Aunque el estudio estuvo focalizado en la práctica docente realizada en el COBAEM, también se incluye la observación educativa realizada en la Preparatoria #5 y mi experiencia docente previa como formas de contrastación.

La investigación se basa en un análisis descriptivo y explicativo, se revisaron datos bibliográficos, se realizaron observaciones etnográficas de forma presencial y digital, se diseñó una encuesta y se

realizaron varias entrevistas vía Zoom a varios exalumnos. Las entrevistas realizadas me permitieron conocer de viva voz algunas de las apreciaciones que se comentarán en la investigación, sin embargo, mi inexperiencia realizando este tipo de ejercicio redujo el número de participantes con los que logré realizar esta actividad. La limitada cantidad de participantes fue el principal aliciente para diseñar la encuesta y socializarla apoyándome de los jóvenes que me habían ayudado a participar en las sesiones de entrevistas.

Dentro de este proceso de entrevistas también conté con la colaboración de una docente de Historia que imparte clases en el nivel secundaria en la zona metropolitana del Estado de México, una editora de libros de la Editorial Ríos de Tinta y el director del Plantel de La Piedad. Estos aportes, me ayudaron a conocer específicamente algunos contextos que me interesaba resaltar en la investigación, por ejemplo, escuchar la valoración de otra docente de Historia sobre el proceso de enseñanza, la editora me introdujo en el complejo mundo editorial y todos sus procesos, mientras el director del plantel narró el origen y evolución del plantel, así como su experiencia profesional y docente hasta convertirse en directivo. Todos estos aspectos aportaron información muy importante para el proceso

Las prácticas de observación tuvieron como centro de desarrollo la Preparatoria #5 de la UMSNH, una fue en la modalidad presencial y la otra de forma virtual, en ambos casos la Dra. Tania Madeleine fue la responsable de la práctica educativa mientras yo realizaba anotaciones de corte etnográfico. Agradezco también a otro profesor de la misma preparatoria que tuvo a bien brindarme la mano y apoyarme a conocer el contexto y entorno de la institución, sus pláticas y conocimiento sobre la misma me permitieron conocer superficialmente algunos de los procesos administrativo que como simple observador no podría haber conocido.

De esta forma el trabajo que se presenta incluye diferentes aspectos y temas, pero el propósito es el mismo en cada uno de ellos, encontrar los cambios y las continuidades que han dado características particulares a la enseñanza de la Historia en este nivel. A pesar de reducir los elementos de análisis, parece

que no lo he logrado generando un trabajo que parece inconmensurable, pero la educación y la Historia en ocasiones no son temas que sean fáciles de reducir, al menos esa es mi opinión.

Sirva mi trabajo para el interés general y ver en ella fragmentos que pudieran servir a otros investigadores a prestar atención a elementos que encuentro en ocasiones olvidados y marginados del análisis educativo.

Los Planes y Programas de Estudio en Educación Media Superior.

Los datos del último censo del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) del 2010,⁸ en el país se contabilizó un total de 47,276,312 habitantes en edad escolar,⁹ considerando dentro de este rubro todos los niveles de Educación desde el Preescolar hasta la Universidad, sin distinguir el tipo de institución (pública o privada) o cualquier modalidad de estudios que el individuo realice (escolarizada, abierta, mixta, etc.).¹⁰ Es una cifra considerable la cantidad de personas que se encuentran en una etapa escolar y que invertirán en ella al menos catorce años para completar con los estudios obligatorios, según lo marca la Constitución, entre estos años escolares existen varias asignatura que no pueden faltar en los ciclos escolares en la escuela: matemáticas, español e historia son algunas de ellas.

La Historia es una asignatura recurrente en el Currículum Escolar (CE) desde el nivel Primaria hasta Bachillerato, la asignatura se encuentra dentro de la formación académica del alumno en tres de cuatro niveles escolares obligatorios impartidos.¹¹ Al concluir los años de educación obligatoria en el país, el alumno habrá cursado siete u ocho ciclos escolares con esta asignatura, divididos en Historia Universal (2 o 3 ciclos) e Historia de México (5 ciclos),¹² teniendo poca o casi nada de variedad en las temáticas enseñadas durante esos años.

⁸ INEGI (2020) Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/temas/estructura/> . Población total de México en 2010 fue de 112,336,538 habitantes.

⁹ INEGI (2020) Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/app/indicadores/?ind=6200200237&tm=6#divFV6200200237#D6200200237> Esto representa un 39.4% de la población total.

¹⁰ Según el INEGI, se considera la edad escolar de los 3 a 24 años; escuelas públicas y privadas; modalidad escolarizada, semiescolarizada y abierta. El Censo no incluye la Educación para adultos del INEA.

¹¹ Mapa Curricular completo Educación Básica (2020) recuperado de <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-mapa-curricular2019.html>

¹² La diferencia en la cantidad de años que un alumno puede cursar depende principalmente del Subsistema de Bachillerato que elija, en Primaria se estudia la asignatura durante 3 años, en Secundaria otros 3 y en Bachillerato pueden ser 1 o 2 años. El Bachillerato General incluye un año de Historia de México, los Bachilleratos Tecnológicos no incluyen esta asignatura y los Bachilleratos Universitarios (UNAM y UMSNH) presentan una variación al incluir 2 años de Historia, un curso para Historia de México y otro para Historia Universal.

¿La cantidad de cursos de Historia es suficiente o insuficiente en la formación académica? Esta pregunta tiene una contestación diferente dependiendo quien la responda, la respuesta de un docente, un padre de familia y un alumno puede reflejar la experiencia vivida durante su etapa escolar. Las opiniones colectadas durante las entrevistas mostraron la huella que deja en los alumnos las primeras experiencias con la ciencia escolar, algunas después de varios años son difíciles de borrar.¹³

Lo anterior me lleva a cuestionar, si los alumnos llevan durante tanto tiempo la asignatura de Historia ¿Cuál es la causa de que el alumno tenga un conocimiento histórico tan difuso? ¿Qué factores influyen en el bajo aprovechamiento de esta asignatura? ¿Existe realmente alguna diferencia entre los contenidos enseñados en cada nivel educativo? ¿Qué factores llevan a algunos alumnos a apartarse del conocimiento escolar de esta asignatura? En el nivel educativo en el que imparto clases (Bachillerato) es visible las posturas que el alumno ha generado hacia la Historia, en ocasiones es un interés genuino, otras veces un “saber” escolar más, estas posturas son escasas, abunda más el rechazo casi natural a la asignatura tomándola como una obligación del Programa de estudio sin mostrar mayor interés en ella.

La enseñanza histórica depende de varios factores uno de ellos es el docente, su formación profesional, su visión de la Historia, su formación como alumno, el entorno en donde se desarrolló y la cultura que tenga. Otro factor importante es el libro de texto, que, a pesar de tener valoraciones negativas por actores educativos, sigue siendo considerado por los docentes como eje fundamental en su práctica docente. En México la abundancia de estos libros es por partida doble, con la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito (CONALITEG) y las editoriales privadas.

Las estrategias de enseñanza que el docente usa, conoce y aplica, son un elemento más a considerar dentro del proceso de enseñanza, pero éstas no solo refieren al conocimiento en sí mismo, nos

¹³ En entrevistas realizadas con exalumnos las opiniones variaron al momento de preguntar sobre la cantidad de años y si creían que eran muchos/justos/pocos. La diferencia se evidenció de acuerdo con el gusto e interés que generó en ellas esa asignatura a lo largo de sus años de Estudio. La mayoría de los alumnos fueron de un universo de Bachillerato y otros pocos de nivel Superior.

refieren al rol de los dos actores en la educación, situación que no se ha modificado sustancialmente a pesar de las constantes y permanentes reformas educativas que sexenio tras sexenio suceden en el país. La inclusión de la tecnología en la educación no ha modificado viejas prácticas que se siguen repitiendo ahora quizá maquilladas y “modernizadas” por el uso de las TICs, “supliendo” temporalmente la función docente y de las estrategias de enseñanza, generando un impacto poco visible dentro de la educación, creyendo solventar las deficiencias de la enseñanza de quien las emplea, pero lo que sucede es que evidencia las deficiencias de quien las usa.

La conjunción de estos factores y otros más podrían tener como consecuencia que el alumno pierda interés en una asignatura de trascendencia fundamental para conocer su identidad colectiva en diferentes niveles (familiar, comunal, estatal, nacional y mundial) y de alguna forma también la personal. No es de sorprenderse, si pensamos que los contenidos que se enseñan en Historia en Bachillerato es la misma temática vista en Secundaria y Primaria. Esto nos lleva a pensar que aún hoy se siga relacionando la Historia como memoria, dato, evento, personaje y pasado.

El docente de Bachillerato se encuentra así con alumnos que la mayoría de las veces tienen una confusión generalizada de los conceptos históricos que les enseñaron en etapas previas,¹⁴ varios de ellos muestran una reticencia a la asignatura pues consideran es lo mismo que se ha enseñado en ciclos escolares pasados, preconiben las formas de enseñar y trabajar del docente, en resumen, poco o casi nada entienden de los procesos históricos, conciben la Historia como una colección de datos. El alumno construye una barrera hacia la Historia producto de los desaciertos y omisiones de las que son receptores durante su formación escolar. El entorno familiar y social brindan una escasa utilidad a esta asignatura fomentando una mala percepción de esta ciencia considerada como poco útil y nada práctica.

¹⁴ La enseñanza enfocada en los eventos/personajes/fechas/lugares siguen siendo considerandos el eje rector de la enseñanza histórica por parte de varios docentes de Historia.

El gobierno actual planea una modificación más a la educación, su proyecto lo denominan la Nueva Escuela Mexicana (NEM)¹⁵ sin embargo, aún no cuenta siquiera con los lineamientos básicos de su operatividad a pesar del tiempo transcurrido de su gestión y de que apenas hace ocho años se dio la última reforma educativa.¹⁶ Las reformas curriculares se han impulsado en varias ocasiones a lo largo de estas últimas décadas, la finalidad de muchas de ellas ha sido modernizar y transformar la educación del país,¹⁷ sin embargo, la suma de varios factores han limitado el alcance de estas, quedando en ocasiones solo en buenas intenciones.¹⁸ Algunos ejemplos de estas reformas aún subsisten en el sistema educativo nacional como el Examen establecido por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) para el examen de ingreso a Bachillerato en la Ciudad de México y Zona Metropolitana y también el Concurso de Oposición para ingreso de los docentes a nivel público. Ambos procesos se establecieron bajo una lógica de mejora, calidad, medición del desempeño y cuantificación.¹⁹

¹⁵ Lozano A. (2015), La RIEMS y la formación de los docentes de Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales. *Perfiles Educativos*, Vol. 37, Núm. Especial, pp. 108-124.

Razo A. (2018), La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuesta. *Perfiles Educativos*, Vol. 11, Núm. 159, pp. 90-106.

Andrade R y Hernandez S. (2010), El enfoque de competencias y el currículum del Bachillerato en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 8, Núm. 1, pp. 481-508.

¹⁶ Barba, J. (2019). Artículo Tercero Constitucional. Génesis, Transformación y axiología. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, num. 80, pp. 287-316.

¹⁷ Para el caso de Nivel Medio Superior Villa L. (2010) *Educación Media Superior*. En A. Arnaut y S. Giorguli (coords.), Los grandes problemas de México, Tomo VII Educación, 1ª Ed, pp. 271-312, México, Colegio de México.

¹⁸ Arnaut, A. y Giorguli S., (2010), *Los grandes problemas de México: Tomo VII Educación*, 1ª Edición, México: Colegio de México.

¹⁹ Maldonado A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la Educación Superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, Vol. 22, Núm. 87, pp. 51-75.

Ordóñez M y Rodríguez B. (2018). Influencia de los organismos internacionales en las Reformas Educativas de Latinoamérica. *Educación y Ciudad*. Vol. 34, Núm. junio 2018, pp. 101-112.

Influencia de las Organizaciones Internacionales en el modelo de desarrollo de los países de América Latina mediante educación (2020). Recuperado de

<https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/12711/MirandaPulido-LauraMarcela-2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Villa L. (2010) *Educación Media Superior*. En A. Arnaut y S. Giorguli (coords.), Los grandes problemas de México, Tomo VII Educación, 1ª Ed, pp. 271-312, México, Colegio de México.

Solis P, Rodríguez E y Brunet N (2012). Orígenes sociales, Instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación Media Superior. El caso del Distrito Federal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, Núm. 59, pp. 1103-1136.

Panorama general de la Educación Media Superior (EMS)

Este nivel educativo cuenta con particularidades que la hacen compleja en su composición y características. Una de ellas es la abundante cantidad de subsistemas de EMS a Nivel Nacional (más de 30 subsistemas) que dependen de distintos niveles de la administración educativa, ya sea por ser un subsistema federal (dependen de un órgano administrativo a nivel nacional UEMSTIS, UEMSTAYCM), subsistema estatal (dependen de un órgano administrativo a nivel estatal COLBACH, Preparatoria Estatal) o una universidad autónoma (UMSNH, UNAM, IPN, UAEM etc.).

Otra característica de este nivel educativo es la ausencia de una institución formadora de docentes como sucede en educación básica con las Escuelas Normales, la diversidad de orígenes de sus docentes genera un variopinto mosaico de profesionales que imparten clases.²⁰ Esta situación enriquece y limita a la vez a este nivel educativo, su diversidad genera una variedad de enfoques, metodologías, formaciones y orientaciones muy particulares, pero diversas entre sí. La pluralidad de formaciones universitarias sigue presentando una deficiencia en la formación docente, de la cual muchos carecen y que limita sus primeras experiencias laborales.

La mayoría de estos profesionistas que se integran a la docencia lo hacen en instituciones privadas, sector educativo que ha crecido en los últimos años, pero que en su mayoría cuenta con una mayor flexibilidad y apertura para la contratación de estos profesionistas. El sistema educativo público estaba vedado para estos profesionistas hasta hace algunos años, esta situación se analizará más adelante. En su mayoría los universitarios ingresan a la docencia en niveles medio y superior, pero también se llegan a encontrar en los llamados niveles básicos de la educación, la amplia gama de formaciones que imparten las instituciones ha permitido esta diversidad de egresados.

²⁰ Agrupo aquí a las Normales de Educadoras (Lic. En Educación Preescolar), Normal de Especialidad (Lic. En Educación Especial), Normales (Lic. En Educación Primaria), Normales Superiores (Lic. En Educación Secundaria con especialidad en...), ESEF (Escuela Superior de Educación Física (Lic. En Educación Física). También las regionalizaciones de estas instituciones como son las Normales Urbanas, Normales Rurales, Normales Indígenas y las Normales Estatales.

Como se mencionó los egresados de las universidades presentan una escasa formación docente. Aunque la mayoría de sus egresados se dedicarán a esta labor, pocas son las instituciones que incluyen ésta formación profesional a sus estudiantes.²¹ Esta situación me lleva a cuestionar el papel que juega la docencia en la universidad y su escasa importancia en “enseñar a enseñar” ¿Por qué razón no incluyen la formación docente al estudiante universitario?, ¿Qué significa enseñar para los docentes-investigadores?, ¿Qué formación docente incluye a sus docentes-investigadores para mejorar sus prácticas? ¿Qué mecanismos emplean las Universidades para calificar a sus docentes-investigadores?

La primera cuestión vista desde la óptica de las Universidades es que disocian la investigación de la docencia. A pesar de ir de la mano (ellos son el ejemplo fiel de un universitario integrado a la docencia), profesores y autoridades consideran que la investigación es la vocación principal de dichos centros educativos. La docencia la desestiman y marginan a un segundo plano, parece ser considerada una actividad de segundo orden, principalmente para las Escuelas Normales y a otros centros educativos de menor importancia.

La segunda cuestión se explica desde una serie de ideas que asocian la labor docente a una actividad sencilla basada quizá en concepciones simplistas y anticuadas sobre lo que implica la enseñanza. Estas ideas parten de supuestos que fijan la propia práctica docente como correcta, justifican su enseñanza basada en el dominio y conocimiento sobre el tema, como sinónimo de capacidad de enseñar igualando su grado académico a su capacidad como docente.²²

²¹ La UNAM imparte dos asignaturas en su malla curricular de la Licenciatura en Historia (Enseñanza de la Historia I y II) representando el 3.8% de asignaturas de perfil docente impartidas en sus 8 semestres de formación académica (2 de 52 asignaturas) <http://historia.filos.unam.mx/inicio/plan-de-estudios/>; la UAM imparte el área terminal con especialidad en Didáctica de la Historia al finaliza la Licenciatura en Historia (Didáctica de la Historia I, II y III) representa el 6.1% (3 de 49 asignaturas) impartidas en sus 12 trimestres de formación académica http://www.csh-iztapalapa.uam.mx/licenciaturas/historia/plan/mapa_p.htm; la Universidad Iberoamericana imparte una sola asignatura (Docencia de la Historia) representando el 2% de las asignaturas en impartidas en sus 8 semestres de formación académica (1 de 50 asignaturas) <https://ibero.mx/sites/default/files/19-historia.pdf>

²² Alanís Enciso, Fernando Saúl, oct-dic 2011, Incapacidad pedagógica y desinterés en la Práctica Docente, Vol.16, Núm. 51, págs. 1273-1297, recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000400012

Los últimos cuestionamientos se relacionan en los procesos internos que realizan las universidades para evaluar a sus docentes mediante los alumnos calificando el desempeño, trabajo y logros que alcanzan en el salón de clases cuando imparten sus clases. La forma más recurrente que emplean las universidades para evaluar a sus docentes es mediante un cuestionario donde se pide al alumno “califique” aspectos de la docencia, manejo de la bibliografía, el temario, la comunicación, puntualidad y otros tantos aspectos que se relacionan con el trabajo del docente en clase.

Las preguntas surgen como ¿El alumno puede reconocer y diferenciar una buena y una mala práctica docente? ¿Sabrá diferenciar entre los aspectos personales del individuo y los profesionales del docente? ¿Qué cambios generará la universidad con los resultados obtenidos de la evaluación? ¿La evaluación es cuantitativa o cualitativa? En una paradoja, la universidad establece un mecanismo para evaluar la docencia que en ella se misma se desdeña y relega, sin que se incluya dentro de sus programas académicos un programa de mejora de esta o una capacitación a sus propios docentes.

Es difícil comprender esta situación mientras no se deje de considerar a la docencia un elemento empírico que se obtiene gracias a los años de práctica, experiencia, el grado académico y el dominio del tema que se tenga, existe la necesidad de romper ese ciclo sin cesar que vincula de manera natural el binomio universitario-profesionista y normalista docente y que no es solo un discurso de las universidades, es un discurso de las propias autoridades educativas del país.

Las Reformas a los Planes y Programas en EMS

La EMS ha sufrido innumerables cambios y modificaciones en diversas partes de su estructura administrativa, educativa y académica, esta última es una de las más importantes y eje medular del análisis que se busca realizar en este trabajo. Los Mapas Curriculares (MC) y los PrE se han puesto sobre la mesa en constantes y continuas reformas educativas que intentan consolidar objetivos anhelados en la educación como calidad y excelencia para dar un toque de modernidad a un sistema educativo muy

aquejado de fallas desde hace ya muchos años y que recibe constantes críticas por el estado que guarda en la actualidad.

Como referencia de estos cambios mencionaré las dos últimas reformas educativas que ha experimentado el sistema educativo nacional. La reforma de 2008 conocida como Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y la de 2013,²³ dejo de lado la última y más reciente reforma educativa en el país implementada por el gobierno actual (NEM) por no contar aún con los lineamientos básicos establecidos y porque apenas iniciará su implementación.²⁴ Las dos primeras han buscado impulsar nuevos conceptos educativos como las habilidades y destrezas, hoy se les conoce como competencias. Estos conceptos poco claros y ambiguos de entender por una buena parte de los actores educativos no son nuevos, varios de ellos viven su segunda etapa pues han sido retomados de anteriores proyectos educativos “modernizadores”, de los cuales poco o nada se logró consolidar. Casi una regla no escrita de cada proyecto educativo en la historia del país es su condena al fracaso.

Como consecuencia de estos continuos cambios en las políticas educativas se ha provocado una superposición de enfoques educativos en la escuela generando confusión, convivencia, sincretismo y hasta omisión de parte de muchos de los actores escolares para aplicar el modelo de educación vigente. Uno de los principales actores que experimenta esa vorágine de cambios y novedades es el docente que queda en el centro de estos cambios y se le confía la misión de ejecutarla, todo éxito logrado no se le reconoce, pero cualquier fallo en la misma, si es reprochable a él.

El docente ante los constantes cambios está casi siempre olvidado por las autoridades, siempre se deja al final su capacitación y actualización. La mayoría de los docentes viven en una orfandad o

²³ Flores Crespo, Pedro., La Reforma educativa en México. ¿Nuevas reglas para las IES?, Revista de la Educación Superior Vol. xliii (4); No.172, octubre-diciembre del 2014. issn: 0185-2760. (p. 9-31)
Razo, A., La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas, Perfiles Educativos, vol. XL, núm. 159, 2018.

²⁴ Esta reforma ha visto retrasado su implementación en la educación debió a la falta de capacitación de los docentes en la nueva metodología que se buscaba implementar y la falta de materiales didácticos para comenzar con su aplicación.

marginación académica-profesional, muchos de ellos intentan suplir esas deficiencias realizando su mejor esfuerzo para entenderlo, implementarlo o lo lanzan al cúmulo de reformas imposibles. Algunos docentes solo mantienen su práctica y metodología propia. Como lo mencionan varios autores, el docente pocas veces es considerado dentro de estos procesos de reajuste curricular y queda sometido, si es que él lo permite, a un simple operario y ejecutor de las directrices institucionales. El docente se convierte en un obrero cualificado con la consigna de seguir la receta esperando los resultados deseados.²⁵

La última modificación de los programas escolares de 2013 alteró la estructura de las asignaturas impartidas en el Bachillerato (algunas aumentaron horas, otras disminuyeron, unas más fueron reubicadas y otras más fueron eliminadas), el objetivo fue dar armonía al Proyecto Educativo Nacional (PEN). Dentro del este proyecto se encontraba la creación del llamado modelo educativo de Bachillerato General (BG) aplicable a todo el país, se buscó implementar un Marco Común Curricular (MCC) genérico para todas las instituciones de EMS en el país. Dicho proyecto hoy se puede considerar extinta su implementación en el sistema educativo.

La meta de este proyecto fue eliminar la diversidad de subsistemas de EMS, homogeneizar este nivel educativo en aras de una uniformidad educativa obligatoria. Una consecuencia era la supervisión más accesible a este nivel educativo, pero también era garantizar la movilidad estudiantil sin necesidad de revalidaciones de estudios entre distintas instituciones educativas.

Planes de Estudio y Programas de Estudio

Se denomina Plan de Estudio (PIE) al conjunto de orientaciones educativas, directrices políticas y expresiones académicas que se concretan en un documento el cual se convierte en guía o camino para

²⁵ Torres, Jurjo. (1991). *El currículum oculto*. 1ª Edición, Madrid, Morata.

Angulo, Lilian N. (2013) El currículo como proyecto de desarrollo humano desde una perspectiva compleja. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 19, Enero-Diciembre, pp. 103-119.

Chevallard, Yves. (1991) *La Transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. 1ª Ed., Argentina: Aique.

desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el espacio escolar. En este documento se incluyen metodologías, objetivos, perfiles, interrelación de la disciplina escolar, temario, enfoque, estrategias y en ocasiones hasta la especificidad de actividades a realizar. Se puede considerar también al PE como un documento que emana buenas intenciones, promesas o intenciones a alcanzar en el periodo escolar con el alumno²⁶ muchas de las cuales no se logran cubrir a partir de los objetivos establecidos en el documento al principio del ciclo escolar. El curriculum escolar (CE) es un conjunto de conocimientos explícitos y una serie de valores y conductas implícitas en el mismo que se insertan en la dinámica escolar a fin de que el alumno lo interiorice y aprenda una serie de patrones no educativos para su inserción en la sociedad, posterior a concluir su proceso educativo o formativo en las aulas y en las escuelas.²⁷

Aunque el Programa se presente como el documento base a partir del cual la planeación y actividad del docente se debe regir, es difícil pensar que el documento se cumpla totalmente. Lo realmente llevado a cabo en el espacio escolar se le llega a conocer como el currículum vivido.²⁸ Estos documentos son la herramienta de acción del docente en el aula, en este se estructuran las unidades o módulos de cada asignatura, estos dependen directamente de los propios planes que los fundamentan y regulan. El Plan de estudios (PIE) permite organizar de forma general el desarrollo de la actividad educativa pues en ella se puede observar el Mapa Curricular (MC) y las relaciones verticales (Proyectos de grado) o la horizontalidad (Intedisciplinariedad). En orden jerárquico el Curriculum Escolar (CE) sería el primer nivel de orden), después seguirían los Planes de Estudio (PIE) y por último los Programas de Estudio (PrE) que corresponde a la organización particular de cada asignatura.

²⁶ Programa Escolar (2020) Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:88aa5bc2-5f8b-4e3c-b0eb-62feb1565fa3/1959re102estudios02-pdf.pdf>

²⁷ Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. 1ª Edición, Madrid, Morata.

²⁸ Curriculum, Programas y Planes de Estudio (2021) Recuperado de: http://online.aliat.edu.mx/adistancia/ModDisDesInstruccional/Unidad2/Lecturas/3Curriculum_planes_y_programas.pdf

El alcance del PrE no depende directamente del docente. La inclusión de diversos factores limita su cumplimiento en los parámetros establecidos por las autoridades. Algunos de los elementos identificados son el factor humano, la formación académica y la rigidez de los Programas influyen significativamente en la imposibilidad de alcanzar esas metas.

Factor humano: las interacciones forman parte de la educación del s. XXI y se generan en la cohabitación del aula de clases entre el docente y el alumno, estos llegan a desarrollar una serie de vínculos y relaciones que van más allá del rol educativo establecido en esta actividad. Hoy se reconoce que la educación debe ser más abierta y valorar en el alumno a un individuo activo y no pasivo. Partiendo de esta nueva forma en la que muchos alumnos actúan en la escuela y más específicamente en el aula, es que las clases mismas no son iguales en un mismo espacio educativo, las características sociales de cada grupo influyen, que se avance mucho o poco del tema, se salgan del pasado y quieran saber del presente, cuestionen el contenido y hasta la forma de enseñar.

Esto ocasiona en algunos docentes una preocupación pues entienden el control de clase como el control mismo del proceso de enseñanza, por lo que cualquier desviación o alteración del mismo lo asocian con un fracaso en el proceso de enseñanza, llevándolos a buscar anular o evitar este tipo de participación del alumno.²⁹ Estas interacciones pueden ser tomados como los fundamentos para la clase y su desarrollo, pero también significa que el docente en buena medida tenga que abandonar los lineamientos oficiales del PrE ¿Acaso ambas son incompatibles? Pareciera que el interés y curiosidad estudiantil choca directamente con lo establecido con las metas de la docencia institucional, sin posibilidades de una coexistencia armónica entre ambos.

No se puede olvidar elementos como la asistencia del alumno o el docente, los asuetos, eventos escolares, contingencias naturales, juntas de academia y otros tantos factores que alteran la

²⁹ Es una práctica común en varias escuelas el evaluar al docente sobre los logros que realice tomando como referencia su planeación educativa, por lo que, en caso de no cumplir con esta, el docente es cuestionado y señalado como incumplidor.

programación para impartir la temática del curso. Estas situaciones llegan a quitar entre tres a seis horas de clase al semestre, sumando un factor más a que se pueda concluir en su totalidad el PrE como lo establecen las autoridades escolares.

Formación profesional (docente): otro factor es el de la formación académica de los “docentes” para este nivel educativo, pues en su mayoría no son egresados de una Escuela Normal, la mayoría provienen de universidades donde no reciben una formación docente y después de varios años algunos de ellos terminan incorporándose a la docencia como una alternativa laboral. Muchos de estos “docentes” carecen del conocimiento sobre el lenguaje y los procesos educativos,³⁰ provocando en ellos una percepción de que la educación es una labor abrumadora y tediosa por la documentación necesaria para su planificación.

La carencia de esta formación puede llevar al “docente” a sentir una completa orfandad de cómo desarrollar una planeación, como acotar un tema, como plantear una evaluación o un instrumento para evaluar, cómo “dar” una clase entre otras actividades. Es por ello necesario que el nuevo docente se aproxime a la terminología educativa, los fundamentos básicos para la misma, apoyarse en otros compañeros³¹ y reconocer que necesitará una capacitación para solventar esas carencias, si es que desea mantenerse como docente frente a un grupo, aunque claro pueden existir excepciones a esto último

Rigidez de los Programas: la docencia no debe verse como algo inasequible, la lógica y el sentido común pueden ayudar a dar esos primeros pasos, posterior a ello es indispensable una capacitación que cimente de forma permanente la comprensión de los procesos educativos. Un entendimiento de estos

³⁰ Aquí me refiero a los términos que se emplean en la labor docente y que son de uso común en las escuelas (Planeación, Dosificación programática, Rubricas, Tipos de evaluación etc) que son desconocidas por estos estos profesionistas y que deben suplir a fuerza de empirismo o autodidacta.

³¹ Algunas escuelas generan un círculo de apoyo para que los nuevos docentes se acerquen a las actividades de la docencia con apoyo de otros docentes que tienen más años de experiencia y les pueden asistir en los requisitos, documentos y actividades de la institución.

procesos permitirá al “docente” tener herramientas para facilitar su proceso de adaptación a la docencia, apartándose de la vida universitaria que para muchos puede ser el ejemplo más cercano de la docencia.³²

La suma de factores se importante considerarlo pues dichos documentos son establecidos por las autoridades educativas y están conformados casi como recetas de cocina inmutables para ser realizadas sin importar el contexto en el que se lleven a cabo, parecen creados en un ambiente totalmente neutro, tanto del docente y del alumno. Al revisarlos uno puede darse cuenta de que consideran al docente como un simple operario de este, reducen su papel a un simple obrero, no dejan espacio para una reelaboración de este en el aula y su contextualización al entorno escolar.

Todo ya se encuentra establecido: temas, objetivos, metodología de enseñanza, forma de evaluación, temas de aprendizaje, recursos a emplear, la dosificación académica, los productos esperados del aprendizaje, hasta casi los procesos cognitivos que el docente debe desarrollar en el alumno. Si bien estos documentos se suponen elaborados por docentes con amplia experiencia ¿Dónde está contemplada la diversidad de realidades escolares en el PrE? ¿Cómo se le pide al docente ser un agente activo en la educación cuando su papel en la misma está delimitado en el Programa?

Ni la diversidad, ni otro rol para el docente se contempla en esos documentos, la educación construye esta estructura tan rígida que cualquier alteración de esta es vista como disonante y caótica, necesitando volver a encausarse a las formas establecidas para mantener el “orden” original. Encerrar el proceso educativo mata cualquier innovación que se pueda generar, restringir a los participantes crea patrones inmutables ideales para señalar a docentes rebeldes o disidentes que no quieren seguir las normas establecidas.

Se debe efectuar un cambio de visión del PrE, estos deben ser guías y marcos flexibles donde el docente pueda ejercer su práctica, donde tenga la libertad de poder incluir estrategias, metodologías y recursos para su práctica dentro de un ejercicio de responsabilidad profesional y compromiso con su labor

³² Esteve, José (1993) La aventura de ser profesor, Cuadernos de Pedagogía, N° 266.

educativa. También deben crearse espacios donde el docente pueda expresar y opinar sobre las carencias que presentan los Programas aplicados a su realidad educativa con miras a mejorarlo y adecuarlo para que pueda responder a sus necesidades reales y no a las exigencias generales.

Quitar la rigidez curricular y permitir que el docente pueda explorar llegar a objetivos diferentes a los que se solicitan en el documento enriquecería la práctica y la experiencia docente. El PrE lo tiene todo, no le exige al docente buscar más allá del documento, pero la gratuidad conlleva el riesgo de una inmovilidad docente que puede convertirse en inoperancia total y una dependencia ciega al mismo.

Conclusión

Se debe buscar que estos elementos (el factor humano, formativo y el PrE) verdaderamente se integren y generen una nueva dinámica dentro de la escuela, en el papel los programas son muy bien valorados y se ven perfectos, en la realidad es irreal en muchos sentidos su implementación. La contextualización es fundamental, más en el país donde difieren tanto los recursos con que cuentan tanto las escuelas como los alumnos. Se necesita verdaderamente fomentar una profesionalización de los docentes de este nivel escolar, impartir cursos, capacitaciones, diplomados o la modalidad que se elija para cimentar en ellos fundamentos de la enseñanza y también de la ética profesional de un docente, pues muchos de ellos dejan mucho que desear.

El espacio de la práctica y el trabajo docente es fundamental para una nueva educación, más allá de Reformas, se requiere voltear la mirada al proceso en el aula y buscar liberarlo de esos elementos constrictivos que limitan el proceso educativo. Los docentes perciben una exclusión de las discusiones sobre las nuevas modificaciones curriculares, planes y programas, consideran estos proyectos más como una imposición, que un trabajo colectivo. La vigencia de dichas reformas tiene una es limitada, hasta la llegada del siguiente gobierno. La llegada de nuevos PIE y PrE significa una obligación del docente para capacitarse en la aprehensión del nuevo modelo, comprender la estructura metodológica y conceptual,

interiorizarlo y posteriormente ejecutarlo en el salón de clases para el alumno. La realidad de estos cambios es fomentar capacitaciones incomprensibles y una saturación de cursos obligatorios. La consecuencia es el hartazgo de los docentes que perciben estas actividades como simulaciones para remozar parcialmente las deficiencias de un nuevo modelo educativo.

Las últimas reformas educativas buscaron una mayor homogeneización entre los currículos escolares, su meta fue implementar el Marco Curricular Común (MCC) homologando los desempeños terminales, la flexibilidad curricular, los componentes comunes del currículo (asignaturas) y las competencias del Bachillerato³³ (genéricas, disciplinares básicas, disciplinares extendidas y profesionales).³⁴

Las autoridades educativas impulsaron la homogeneización de los mapas curriculares bajo el modelo del Bachillerato General (BG) que está a cargo de la Dirección General de Bachillerato (DGB).³⁵ Esta decisión obligó a las autoridades de los Bachilleratos en los estados a incorporar las nuevas directrices dentro de sus anteriores planes de estudio buscando coincidencias como lo indicaban las autoridades a nivel nacional. Otras instituciones decidieron establecer un nuevo programa, ya fuera propio o el que proponían las autoridades educativas nacionales, es así como los documentos analizados a continuación muestran la diversidad de soluciones planteadas.

³³ Competencia se define en el PE 2013 Historia de México I de la DGB como “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. <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio.php>.

³⁴ Competencia genérica (CG): se desarrollan en todas las asignaturas del Bachillerato, busca hacer comprensible el mundo al alumno, brindarle autonomía en el proceso de aprendizaje y favorecer desarrollar relaciones armónicas. Competencia Disciplinar Básica (CDB): son los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida.

Competencias Disciplinarias Extendidas (CDE): son el desarrollo de niveles de complejidad deseables para quienes optan por una trayectoria académica posterior, cumplen el papel de una formación propedéutica superior.

Competencias Profesionales (CP): aquellas que preparan al estudiante para desempeñarse en su vida con mayores probabilidades de éxito.

³⁵ Documento Base del Bachillerato General (MEPEO) [https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/pdf/Doc_Base_2018%20\(dictaminado\)2.pdf](https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/pdf/Doc_Base_2018%20(dictaminado)2.pdf).

Análisis de los programas de estudio

Una vez realizado una visión general sobre distintos factores y elementos que intervienen en el desarrollo de la educación, es importante acercarse al documento guía que establecen las autoridades educativas en el país para realizar la práctica educativa en cada nivel e institución: Los Programas de Estudio. A continuación, se realizará una disección de estos documentos en diferentes niveles de análisis, iniciando desde la estructura general hasta la temática que se imparte en cada uno de ellos.

Los Programas tomados corresponden a la asignatura de Historia de México I (HMI) en las instituciones señaladas. El objetivo es mostrar los cambios más significativos de los programas, las orientaciones que los diseñaron, la metodología presente y la política educativa que los impulsó. El análisis presentará todas sus características, los temas a estudiar, la carga horaria, la ubicación en el currículo, su relación con el campo disciplinar, la forma de la evaluación, el rol del docente entre otros elementos más.

Para dicho análisis consideré los programas escolares las siguientes instituciones: Preparatoria Salesiana Ángela Segovia de Serrano (UNAM-ENP), Colegio de Bachilleres CDMX (COLBACH) y la Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México (EPOEM). También incluí el programa de la Dirección General de Bachillerato (DGB),³⁶ como la Preparatoria perteneciente a la UMSNH.³⁷ El análisis busca mostrar las principales transformaciones que sufrieron los PrE de las instituciones seleccionadas entre una versión y otra. Salvo la UMSNH que solo cuenta con un programa accesible al momento de la comparativa.³⁸

³⁶ En el análisis originalmente solo estaban incluidas cinco instituciones, posteriormente a la fecha de redacción de este capítulo decidí incluir solo en nomenclatura al Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán (COBAEM) como ejemplo de institución local y también por ser el espacio donde desarrollé mi periodo de prácticas. Esto me permitió conocer una situación muy extraña que sucede en dicha institución, pues como documentos rectores de la enseñanza se aplican los PE de la DGB y no los del COLBACH. Esta situación me generó inquietud, pues en el sitio del COBAEM al consultar sus Programas están los referidos los documentos del COLBACH, sin embargo, en la práctica se guían por los de la DGB, situación que nunca comprendí.

³⁷ El plan inicial era desarrollar mis prácticas profesionales en esta institución, sin embargo, al no poder realizarlas en esta tuve que buscar alternativas a ello.

³⁸ En el caso de la Preparatoria Michoacana, solo pude tener acceso al PE 2006.

Análisis estructural

Tabla 1. Cuadro comparativo de la Estructura General de los PrE. ³⁹									
Estructura/ Elementos	Instituciones Analizadas								
	COLBACH ⁴⁰		EPOEM ⁴¹		UNAM-ENP ⁴² (SI) ⁴³		UMSNH ⁴⁴ (PM)	DGB ⁴⁵ COBAEM ⁴⁶	
	2014	2019	2009	2019	1996	2017	2006	2013	2018
Presentación	P	P	P	P	X	P	X	P	P
Introducción	P	P	P	X	P	P	X	P	X
Perfil egreso	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Plan de estudio	P	P	X	P	X	1/2	X	1/2	P
Campo pertenencia	P	P	P	P	X	P	X	P	P
Asignatura	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Enfoque	P	P	P	P	P	P	X	P	P
Bloques Temáticos	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Equipo Institucional	P	P	X	P	X	X	P	P	P
Simbología	P= Elemento presente			X= Elemento ausente			1/2= Elemento parcialmente presente		

³⁹ Elaboración propia a partir de los Programas de Estudios de las instituciones señaladas.

⁴⁰ Repositorio de los Programas del Colegio de Bachilleres con los programas vigentes (2020)

<https://www.gob.mx/bachilleres/articulos/programas-de-estudio-vigentes>.

Para visitar los Programas del Colegio de Bachilleres del Programa 2014 (2020) recuperado de

https://repositorio.cbachilleres.edu.mx/index.php/plan_14/

⁴¹ Sitio web de una de las Preparatorias Oficiales del Estado De México donde se presentan tanto los programas anteriores como los vigentes (2020) recuperado de <https://epo116.jimdofree.com/>

⁴² Sitio de la Escuela Nacional Preparatoria dependiente de la UNAM donde se encuentran los programas vigentes (2020) recuperado de <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/index.html>.

⁴³ En este documento no aparecen como opciones de aplicación este tipo de bachillerato (2020) recuperado de [https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/pdf/Doc_Base_2018%20\(dictaminado\)2.pdf](https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/pdf/Doc_Base_2018%20(dictaminado)2.pdf).

⁴⁴ Sitio web del Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo donde se encuentran los programas vigentes (2020) recuperado de <http://www.colegio.umich.mx/page7.html>.

⁴⁵ Sitio de web perteneciente a la DGB con los programas anteriores y vigentes (2020) recuperado de <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio.php>.

⁴⁶ Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán (2020) recuperado de <http://www.cobamich.edu.mx/>

En esta institución realice mis prácticas profesionales durante todo el ciclo escolar 2020-2021, para esa fecha este capítulo ya estaba concluido casi en su totalidad por lo que su anexión es informativa en este capítulo, aunque la relevancia de este se encuentra en el capítulo 2 y 3 de la Tesis.

La experiencia de conocer los centros educativos y los programas escolares me permitieron realizar el análisis desde el propio documento, pero también matizar lo expresado en el mismo de acuerdo con mi experiencia docente. La selección de las categorías en cada análisis fue hecha en parte por los propios documentos, en su lectura y análisis. Aunque ningún documento aportó la totalidad de las categorías, el programa del Colegio de Bachilleres (COLBACH) del 2014 fue de mucha utilidad. La claridad de su composición me permitió establecer algunas categorías como referentes generales, otras categorías surgieron conforme avanzaba en el análisis, y unas más de las propias experiencias educativas en dicha institución.

Presentación e Introducción: Estos dos primeros apartados son importantes ya que en mi consideración en ellos se pueden encontrar algunos lineamientos generales, directrices y algunos antecedentes y justificaciones que motivaron la adecuación curricular. Es la primera impresión que recibe el docente de su marco normativo en clases, de ahí la importancia de incluirlos y explicitarlos para que queden claras las intenciones que busca lograr este documento y que el docente sepa de las mismas.

La EPOEM y la DGB usan el mismo PrE y no incluyen estos elementos a pesar de que es el documento de la DGB fue impulsado como el modelo para las demás instituciones de Bachillerato a nivel nacional, es una ausencia considerable. La ENP si incluye dicho apartado para el programa de 2016, sin embargo, en la versión anterior no existía, explicaría que hayan prestado atención a la ausencia de este elemento y lo hayan incluido para la nueva versión resarcido esa carencia. El caso de la PM hay una ausencia total de estos elementos.

Perfil de egreso, plan de estudio, campo o pertenencia y asignatura: en el rubro del perfil de egreso: todas los Programas analizados cuentan con este elemento, su valor es importante ya que son las capacidades o destrezas con las que el alumno aprobará la asignatura y el Bachillerato, solo una Institución lo identifica plenamente (COLBACH), mientras las demás se debe leer el texto e inferirlo (UNAM-EPN, DGB, EPOEM y PM).

Plan de estudio: el COLBACH lo identifica claramente; la EPOEM no lo incluye dentro del documento mismo, pero se puede obtener gracias al internet;⁴⁷ la UNAM-EPN se infiere a partir de la lectura del documento; la PM no posee un esquema sobre las asignaturas que se imparten en su Bachillerato, solo se puede acceder a él de manera digital y se necesita reconstruirlo pues presenta las asignaturas por semestre y no por seriación,⁴⁸ la DGB solo incluye un esquema sobre el campo disciplinar donde se encuentra la asignatura de Historia de México I.

Campo de pertenencia: solo la UNAM-EPN (1996) y la PM son las únicas instituciones que no presentan información sobre el mismo; todas las demás instituciones mencionan el campo disciplinar y las materias que acompañan a dicha asignatura en el Plan de Estudios. Esta información es muy empleada en los proyectos de grado (Proyectos interdisciplinarios) para conjuntar los objetivos de diversas asignaturas en un solo trabajo y que el nuevo modelo de Bachillerato busca fomentar.

Por último, en esta sección en la categoría de Asignatura todas las instituciones presentan tal información sobre las características, fundamentos e importancia de la ciencia histórica en el Bachillerato.

Enfoque, bloques temáticos y equipo institucional: enfoque y bloques temáticos: todas las instituciones presentan la información de estas categorías en una estructura clara y organización bien definida. Se señala el tema de origen como de conclusión; la PM no presenta una información muy clara sobre este apartado complicando el entendimiento sobre los temas que abarca el programa, quizá dejando al docente la elección de los mismos.

Equipo institucional: El COLBACH, la DGB y la EPOEM (2019) en sus dos programas identifican con datos precisos a los integrantes del equipo de trabajo que participó en el diseño y desarrollo del Programa Escolar⁴⁹, caso especial es la EPOEM que tiene una dualidad marcada, mientras en su PrE del (2019) incluye

⁴⁷ EPOEM 116 (2020) Recuperado de <https://epo116.jimdofree.com/2-planos/>

⁴⁸ El Mapa Curricular construido con base en las asignaturas quedó establecido más adelante en donde se analiza la seriación o secuenciación de las asignaturas del Bachillerato.

⁴⁹ También incluyen la información de los centros de trabajo donde esos profesores laboran.

la información señalada, en su programa anterior (2009) no hace mención de quienes fueron las personas responsables de realizar dicha labor, situación que comparte con la UNAM-EPN y la PM cuyos documentos no hacen mención de quienes elaboraron dicho Programa Escolar.⁵⁰

Conclusión

Después de analizar los PrE que cada institución diseñó observo varios aspectos: 1) autonomía para elaborar y diseñar el Programa; 2) se observa una estructura que guía y oriente su elaboración, pero es variable dependiendo de cada institución; 3) hay mayor homogeneidad (menor diversidad) en los mismos. ¿Qué causa tanta diferencia entre unos programas y otros? ¿Cómo fue el proceso de evaluación de la institución de este documento oficial? ¿Quién, Cómo y Por qué se eligieron a esos docentes? ¿La institución capacitó a los docentes o solo aprovecho el recurso humano existente?

La labor de crear un documento como este es una gran responsabilidad por el éxito y fracaso que pueda tener no como documento oficial, sino como referencia inmediata para el docente en su aula. Cada institución debe hacer una evaluación propia de los alcances y límites que tiene cada PrE, pues algunos tienen muchas limitantes, mientras otros cumplen en mayor medida las expectativas, desarrollando la información relevante para el usuario de este. Esto se puede relacionar con el gran recurso humano con el que cuentan algunas instituciones donde hay docentes que pueden tomar un reto como este y hacerlo de buena manera, mientras en otras quizá esa es su principal carencia y son evidenciadas al momento de elaborar un documento como este.

⁵⁰ El caso de esta institución es muy peculiar, pues mientras laboré en ella me tocó capacitarme para la implementación del nuevo Programa, en la capacitación que se impartió a los profesores se nos comentó que estos Planes habían sido encomendado a docentes de diferentes planteles de la ENP para que lo diseñaran y lo implementaran en fases piloto en una preparatoria, sin embargo, en el documento no aparee información alguna de ellos. Existió dicho “grupo de trabajo” o solo fue una estratagema para simular la participación docente en un proceso de imposición de otro Plan de estudios.

Lo ideal sería teorizar el ejercicio de la práctica docente para que esta misma nutra la elaboración del PrE de la asignatura, dar ciertas libertades al docente, marcar parámetros en los que se desea desarrollar la práctica y valorar la práctica de la teoría en un ejercicio de dialéctica continúa. No obstante que se desee y busque conformar un Programa lo suficientemente flexible, existen ciertas normas y lineamientos que deben cumplir es decir al Plan de Estudio y al Currículum Escolar.

Este documento debe ser claro y explícito para el docente que tenga que hacer uso de él, las instituciones no toman en cuenta el origen de sus docentes y elaboran ese documento suponiendo que toda aquella persona que se encuentra en esta actividad eligió por voluntad propia la docencia y no está ahí por casualidad o azar del destino. Tomando esto en cuenta las instituciones deberían considerar dos posibles apoyos a los docentes de recién ingreso: una capacitación para entender los elementos más indispensables del PrE y la otra opción sería una guía breve y sucinta de que secciones del documento el docente debe entender y reconocer para su práctica docente (en clase como administrativamente).

Un aspecto más, necesario de señalar es la precisión con que algunas instituciones lograron desarrollar su Programa, al menos en lo particular desconozco si existe algún documento, libro o manual que refiera al proceso de elaboración de este tipo de documentos. De existir sería una recomendación indispensable para todo aquella persona que se quiera dedicar a la docencia, al menos para conocer la estructura teórica del mismo; en el caso opuesto, no queda más que reconocer la labor de los docentes que lograron realizar un trabajo de tal envergadura sin un fundamento teórico que acompañara su actividad, más que quizá el seguir un trabajo ya realizado con anterioridad o tomar como guía un PrE ya elaborado y copiar lo bueno y perfeccionar los posibles errores que tuviera ese documento.

A continuación, se presenta un caso específico de como se aborda la transversalidad y la verticalidad en los proyectos escolares. Esta modalidad de trabajos escolares es recurrente en diversas instituciones que buscan integrar conocimientos de varias ciencias en proyectos colaborativos.

Tabla 2. Cuadro de Verticalidad y Horizontalidad escolar en el Bachillerato. ⁵¹						
Campo de Conocimiento	1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre
Lenguaje y Comunicación			Tecnologías de la Información y Comunicación III			
			Lengua y Literatura I			
Matemáticas			Matemáticas III			
			Física III			
Ciencias Experimentales			Química II			
			Geografía I			
Ciencias Sociales	Ciencias Sociales I	Ciencias Sociales II	Historia de México I	Historia de México II	ESEM I	ESEM II
Humanidades						
D. Humano						
	Verticalidad del Mapa Curricular (Interdisciplinariedad)					
	Horizontalidad del Mapa Curricular (Campo Disciplinar)					

⁵¹ Elaboración propia a partir del Programa de Estudios del Colegios de Bachilleres de la Ciudad de México en su versión 2019.

Campo Disciplinar y Formativo de la Historia.

Producto de los constantes cambios a los PrE esta asignatura ha sufrido cambios no solo en cuanto a su carga horaria, temas o ubicación, también ha cambiado en diversos programas de campo de conocimiento, en ocasiones se le considera en uno u otro campo.⁵² Este tipo de modificación no influye específicamente en el contenido temático de la asignatura, el impacto de estos cambios se percibe en las asignaturas con las que comparte el campo de conocimiento y como esta se vincula con ellas y las destrezas o competencias que se buscan desarrollar en el alumno.

El esquema anterior (Tabla 2) muestra cómo se integran los dos campos de trabajo que en ocasiones se emplean en el Bachillerato con los proyectos de grado (Interdisciplinariedad), diferentes al avance progresivo que se plantea en el currículo con asignaturas de diferente origen, pero que buscan desarrollar las competencias disciplinares a través del paso del alumno por varias de ellas en la escuela (Campo Disciplinar). En el caso de Historia es difícil que la asignatura se mueva de campo de formación, pues es considerada una asignatura del componente general, lo que se entendería como cultura general, que si bien aporta (con las ciencias sociales) habilidades y destrezas en el pensamiento, no tiene un campo de aplicación general como otras asignaturas del Bachillerato.

Colegio de Bachilleres: En los dos programas no existió alguna modificación a la asignatura, ni en su nombre o ubicación; permaneció en ambos dentro del Campo de las Ciencias Sociales y en el Área de Formación Básica,⁵³ impartándose en el 2° año del Bachillerato (3° y 4° Semestre) en la correspondiente asignatura de Historia de México I y II. Se mantuvo la estructura de las asignaturas previas y posteriores

⁵² En ocasiones se considera dentro del campos de Sociales o de Humanidades. Esto ha cambiado en varios Mapas Curriculares.

⁵³ Área que proporciona al alumno herramientas teórico-metodológicas de los diversos enfoques y teorías sociales para ayudarlo a entender su medio y participar en él. (Programa de Bachilleres 2014)

en el campo disciplinar, Ciencias Sociales I y II en el 1° año de Bachillerato y ESEM⁵⁴ I y II en el 3° año de Bachillerato.

UNAM-ENP:⁵⁵ Esta asignatura no presenta ningún cambio de nombre ni ubicación en ambas versiones, se imparte en el 2° año de la Preparatoria (3° y 4° semestre), el nombre difiere del de otros Programas pues en esta institución es Historia de México II abarcando casi los mismos temas que en otras instituciones se imparten en dos semestres bajo Historia de México I y II. Se puede suponer que su Campo Disciplinar es dentro del campo de Conocimiento Social-Histórico⁵⁶ que pertenece al Núcleo Básico de Formación (NBF). Esta asignatura es subsecuente a Historia Universal III y es un antecedente indirecto de las asignaturas del Área IV (Artes y Humanidades) Historia de la Cultura, Historia del Arte y Revolución Mexicana⁵⁷. Algo muy peculiar en este sistema escolar es la situación de Historia, pues, aunque el PIE indica que esta asignatura pertenece al campo Histórico-Social, en Área III (Ciencias Sociales y Administrativas) no se imparte ninguna asignatura relacionada a esta. Ante esto surge la pregunta ¿Por qué no se imparte alguna asignatura relacionada a la Historia en dicha área terminal social?

EPOEM:⁵⁸ El programa de esta institución presenta modificaciones sustanciales entre ambas versiones. En la versión 2009 la asignatura se ubicaba en el 5° Semestre (3° año del Bachillerato)

⁵⁴ Estructura Socioeconómica de México. Esta asignatura combina los contenidos de Ciencias Sociales como de Historia de México en su programa. Este se podría considerar como el mejor ejemplo de la integración de las competencias en un campo disciplinar pues el progresivo avance del alumno por las dos asignaturas previas, le proporcionan las habilidades de vincular los contenidos de ambas asignaturas, así como los métodos de análisis de ambas, permitiéndoles aterrizarlos concretamente en una realidad concreta como lo es la historia de la economía mexicana en el siglo XX.

⁵⁵ Esta es la única institución analizada que no se divide en dos semestres anuales, sino que se integra en un año completo (9 meses aproximadamente) y que se divide en 4 parciales. A diferencia de las demás que todos sus PE están divididos en semestres.

⁵⁶ En el más reciente Programa se enfatizó esta pertenencia a dicho campo Disciplinar, situación que en el anterior no estaba presente.

⁵⁷ Dentro del Plan de Estudios UNAM - ENP el último año de la Preparatoria es considerado de formación propedéutica hacia la Universidad. La institución estableció una seriación entre asignaturas sin embargo Historia de México II no presenta relación con las asignaturas del Área IV. Las asignaturas mencionadas son optativas y no obligatorias, depende de cada institución su apertura para los alumnos.

⁵⁸ Esta institución adoptó los programas de la DGB y no adecuó su programa anterior a una nueva versión como si lo hicieron el COLBACH y la ENP. Esto generó que durante tres años las escuelas de este subsistema tuvieran dos PE al mismo tiempo, hasta que la última generación del viejo programa egresara.

impartiéndose en un solo semestre, el programa del 2018 se reubica en 2° año del Bachillerato (3° y 4° Semestre) dividida en dos asignaturas (Historia de México I y II) de acuerdo con el Plan de la DGB, pero que también sucede en COLBACH.

En la versión anterior la asignatura perteneció al campo de conocimiento de Ciencias Sociales y Humanidades, situación peculiar porque en otros subsistemas estos son campos de conocimiento diferente. Este mega-campo del conocimiento se dividía en subgrupos (Ciencias Sociales, Humanidades, Arte y Desarrollo Nacional), la asignatura de Historia de México se ubicaba en este último subgrupo compartiendo elementos con ESEM (5° Semestre) y Nociones de Derecho Positivo Mexicano (6° Semestre).⁵⁹ En el 2018 (tomado de la DGB) la asignatura se ubica dentro del Campo Disciplinar de Sociales dentro del Área de Formación Básica antecediéndole Metodología de la Investigación (MI) e Introducción a las Ciencias Sociales (ICS) (1° año de Bachillerato) y le suceden ESEM e Historia Universal Contemporánea (HUC) (3° año de Bachillerato).

Preparatoria Michoacana: La asignatura de Historia de México I se imparte en el 1° año de Bachillerato (1° Semestre), no presenta información sobre el campo de conocimiento ni área de formación al que pertenece esta asignatura, se deduce que empatan con el marco de otros Bachilleratos. Más adelante se presentará una reconstrucción del mapa curricular y campo de conocimiento que puede tener esta institución, pues el documento no mostró dicha información y lo conformé considerando las posibles relaciones entre las diversas asignaturas que imparte la institución y apoyándome de otros Programas.

⁵⁹ Como se puede observar Historia y ESEM se imparten en el mismo semestre, por lo que en esta situación ambas asignaturas son difícil se complementen en el temario, se puede lograr cierta sincronía en la parte final del periodo escolar cuando ambas temáticas se acercan. Este subsistema presento algunas incongruencias con el PE 2009, donde la complementariedad de las asignaturas no se lograba de la mejor forma, debido a que varias de las asignaturas se empalmaban durante su impartición en el ciclo escolar y con ello no se lograba conformar una base de conocimientos disciplinares previos y subsecuentes (Historia de México y ESEM por ejemplo), esto se mejoró cuando se decidió tomar como modelo el PE de la DGB.

Como se pudo observar en la Cuadro comparativo este PrE es el que más deficiencias presenta de todos los documentos que se compararon. La modificación más reciente ocurrió en el 2021 con la implementación del nuevo Plan de Estudios.

DGB: La asignatura se situó en el campo de conocimiento de las Ciencias Sociales en el área de formación básica, la nomenclatura y estructura de la asignatura se mantuvo en ambas versiones. En el programa 2013 se indicó que esta asignatura se impartía en el 1° año (2° Semestre), mientras que en el programa vigente la asignatura se ubica en el 2° año (3° y 4° Semestre). En esa versión se estableció que Introducción a las Ciencias Sociales (ICS) (1° Semestre) le antecediera y las asignaturas subsecuentes fueran Historia de México II, ESEM, Historia Universal y Metodología de la Investigación (MI) (3°, 4°, 5° y 6° Semestre). La versión 2018, la asignatura se situó en el 3° Semestre y tuvo como antecedentes las asignaturas de Metodología de la Investigación e Introducción a las Ciencias Sociales (1° y 2° Semestre), sucediéndole Historia de México II (4° Semestre), ESEM e Historia Universal (5° y 6° Semestre).

Conclusión

En términos generales la asignatura ha presentado algunos cambios en su ubicación dentro de los Mapas Curriculares, pero se pueden considerar cambios menores, al menos hasta ahora, ninguna Reforma ha eliminado la asignatura de los Planes de Estudios, esto se puede considerar una ganancia. De lo anterior se puede concluir que algunas instituciones han rediseñado sus PrE acorde a los lineamientos emitidos en las reformas (COLBACH y ENP), otras han resistido los cambios evitando cambiar algo de su PrE (PM) y otros más optaron por tomar un nuevo Programa e aplicarlo en la institución evitando conflictos, creación de equipos especialistas y uso de recursos para diseñar uno nuevo (EPOEM).

Este ejercicio de análisis vuelve a mostrar que algunas instituciones cuentan con recursos humanos capacitados y dispuestos a tomar estos retos y plantear una relativa autonomía a una imposición educativa, mientras otra opta por obedecer y aceptar la indicación y una última que se mantuvo inmutable a los cambios que se propusieron en la educación durante casi veinte años.

Tabla 3. Cuadro comparativo de Planes de Estudio (Campo Disciplinar de Ciencias Sociales).⁶⁰

Institución	Plan	1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre
COLBACH	2014	Ciencias Sociales I	Ciencias Sociales II	Historia de México I	Historia de México II	ESEM I	ESEM II
	2019						
EPOEM	2009	<u>Sin asignatura</u>	Antropología Social	Sociología	Historia Universal	Historia de México I	Nociones de Derecho Positivo Mexicano
	2019	Metodología de la Investigación	Introducción a las Ciencias Sociales	Historia de México I	Historia de México II	ESEM	Historia Universal Contemporánea
EPN (UNAM)	1997	Historia Universal III		Historia de México II		Área IV: Historia del Arte, Historia de la Cultura y Revolución Mexicana	
	2017						
PM (UMSNH)	2006	Historia de México I	Historia de México II	<u>Sin asignatura</u>	Nociones generales Derecho	Área Terminal Histórico Sociales	
DGB	2013	Introducción a las Ciencias Sociales	Historia de México I	Historia de México II	ESEM	Historia Universal Contemporánea	Metodología de la Investigación
COBAEM	2018	Metodología de la Investigación	Introducción a las Ciencias Sociales	Historia de México I	Historia de México II	ESEM	Historia Universal Contemporánea

⁶⁰ Elaboración propia a partir de los Programas de Estudios de las instituciones analizadas.

El análisis realizado hasta el momento ha abarcado una primera parte muy general que incluye la estructura general de los Programas de estudio, mostrando un panorama general sobre la situación de la asignatura en los diversos Planes y Curriculums diseñados. Se han precisado los cambios experimentados a través de las diversas modificaciones curriculares.

En esta segunda sección de análisis el principal interés se encuentra en puntualizar muchos de los elementos que indican los PrE en las consideraciones descriptivas del mismo (horas de clase, plan de trabajo, metodología, objetivos, componente, duración del trabajo, evaluación etc.), mostrando cómo cada institución busca darle forma y coherencia a la asignatura de acuerdo con el PIE. También se dará un vistazo muy general a la estructura de los contenidos disciplinares que se incluyen en cada documento (bloques temáticos, temario, contenidos, temporalidad, etc.), esto servirá de enlace hacia la tercera parte del análisis de los programas que se enfocará en los contenidos disciplinares que se incluyen en cada uno de los documentos.

La tabla 4 que se presenta más adelante profundiza en un análisis más detallado de los elementos que se encuentran en los PrE tomados para este trabajo y que conforman el proceso del trabajo docente dentro y fuera del salón de clases. Al elaborar esta tabla fui percibiendo que había elementos “tácitos” a esas categorías elaboradas, elementos que en mi caso conocía debido a la experiencia obtenida en cada una de esas instituciones, estos conocimientos podrían complementar la visión “institucional” que plantea cada documento.

Los elementos marcados con un color café son los elementos que no se incluyen propiamente en el documento, en ellos muestro algunas precisiones sobre el documento institucional, como la duración del semestre o la duración estimada (real) del curso de acuerdo con la cantidad de temas que proponen. La visión general de los inicios y fines de los temas son aproximaciones ya que muchos de ellos no proporcionan fechas exactas o temas precisos y arrancan o terminan el curso con un tema que puede abarcar algunos años o décadas, en ocasiones son bastante ambiguos.

Tabla 4. Cuadro descriptivo de la sección académica y los contenidos temáticos.⁶¹

Instituciones Años	COLBACH CDMX		EPOEM		UNAM (ENP-SI)		UMSNH (PM)	DGB/COBAMICH	
	2014	2019	2009	2019	1996	2016	2006	2013	2018
Enfoque	Competencias (2014) Constructivista (2019)		Competencias		--	Problema Proceso	--	Competencias	
Componente	Básico						--	Básico	
Objetivo	Si								
Plan	Semestral (4 meses)				Anual (8 ½ meses)		Semestral (4 meses)		
Duración estimada	4 ½ meses		6 meses/3 ½ meses	4 ½ meses	8 meses		--	4 ½ meses	4 ½ meses
Carga horaria semanal	3 hrs		3 hrs /5 hrs +	3 hrs	3 hrs		3 hrs	3 hrs	
Horas totales	48 hrs		72 hrs	48 hrs	90 hrs		--	48 hrs	48 hrs
Semana de Inducción	Si		Si		Si		¿?	¿?	
Unidad Introductoria	Si		No	No	Si	No	Si	Si (2)	Si
Unidades Temáticas	3		3	5	8	4	5	7	5
Horas por Unidad	12, 20 y 16 hrs		24 hrs c/u	4, 12, 9, 12 y 11 hrs	12, 12, 12, 10,10, 12, 10,12 hrs	22, 22, 24, 22 hrs	--	5, 5, 8, 8, 7, 7, y 8 hrs	4, 12, 9, 12 y 11 hrs
Contenidos	4 c/u	4, 5 y 3	10, 11, 13	2, 4, 3, 3, 2	5, 5, 4, 4, 5, 7, 6, 4	3, 3, 2, 3	7, 4, 6, 10, 4	8, 4, 3, 6, 3, 3, 1	2, 4, 3, 3, 2
Tema Inicial	Ilustración	Etapas Históricas	Mesoamérica	Llegada del Hombre a América	México Prehispánico/ La Conquista	De la economía novohispana a los primeros	Estructura (E-P-S) de la Nueva España	Teorías del Poblamiento de América	Llegada del Hombre a América

⁶¹ Elaboración propia a partir de los Programas de Estudios de las instituciones tomadas para realizar el análisis

		de México				intentos de desarrollo económico independiente				
Temporalidad Inicial	1700	--	--	20 mil a.C.	S. XV	--	1521-1800 **	20 mil a.C.	20 mil a.C.	
Tema Final	Crisis Porfiriato	Bonanza y Crisis Porfiriato	Relativa democracia mexicana	Etapas Guerra Independencia	De la Renovación Moral a la Modernización Neoliberal	El arte mexicano como patrimonio cultural	El Positivismo Mexicano	Consumación de la Independencia	Etapas Guerra Independencia	
Temporalidad Final	1910	1910	2000	1821	2018	--	1900 **	1821	1821	
Evaluaciones Parciales	3	3	2	3	4	4	2	¿?	3	
Rol Docente	--	--	Acompañante	Facilitador	Orientador Coparticipe Motivador	--	Facilitador Acompañante Asesor	--	Facilitador	
Propuesta Evaluativa	No	Si	No	Si	Si	No	No	Si	Si	
Inclusión Tecnológica	No considera ninguna									
Estrategias Metodológicas	Análisis de Casos Elaboración evidencias	Análisis de Casos	Rúbricas y Portafolios	Generalidades Experiencia cotidiana y actual Deductivo e Inductivo	Listas de cotejo, Rúbricas, Escalas estimativas Portafolios Guiones de diálogo o discusión, Pruebas de respuesta abierta o cerrada, etc.	--	Portafolio de Evidencias Lista de Cotejo Escala de Clasificación	Rúbricas y Portafolios		
Simbología	Categorías creadas	--: No indicado en el documento			¿?: Se desconoce dicho dato		**:	Estimación propia		+: Diferencia entre el documento y la realidad

Análisis organizativo

Enfoque Metodológico: este concepto en algunas ocasiones algo complejo y delicado, lo sintetizo para este análisis como el procedimiento bajo el cual se rige la actividad educativa en un aula de clases, la cual es implementada por el docente buscando realizar la enseñanza a los alumnos impartiendo los conocimientos académicos.⁶² Dentro de los documentos analizados casi ninguna Institución declara esto de manera concreta, quizá algunas razones sean: el desconocimiento del propio concepto educativo, el rechazo a encasillarse en una corriente educativa, una omisión intencionada o una no declarada lucha por la libertad de cátedra en el aula.

Solo el COLBACH y la UNAM-ENP (2016) establecen de manera concreta y explícita esta categoría e intención de la enseñanza que ellos buscan impartir. La primera institución hace un giro considerable cuando pasa de la metodología basada en competencias a una metodología constructivista, la UNAM-ENP por su parte pasa de una indefinición en el programa viejo a uno que define como Problema-Proceso en el nuevo documento. Esta metodología se avoca a enseñar la Historia centrándose en los procesos estableciendo ejes temáticos y desligándolos un poco de la cronología.

Todas las demás instituciones omiten identificar de manera clara esta categoría, terminan por solo expresar que su enfoque es el de las competencias llevándome a cuestionar ¿Confunden el enfoque con el objetivo? El primero sería la forma en que se busca desarrollar el proceso de enseñanza, mientras el segundo serían los productos de los procesos que surgirían en el alumno a partir de la enseñanza y la interiorización de ella en su persona. Parece redundante y repetitivo decir que se enseñara mediante competencias para desarrollar las competencias, aquí falta un poco de claridad sobre lo que se plantea como enfoque metodológico y sus productos.

⁶² Enfoque Metodológico (2020) Recuperado de <https://www.theflippedclassroom.es/modelo-enfoque-metodo-metodologia-tecnica-estrategia-recurso-cuando-debemos-emplear-cada-uno-de-estos-terminos/>

Varios documentos enuncian el proceso bajo el cual se debe realizar el trabajo en la asignatura de Historia, pero no cuál es el modelo de acción pedagógica o metodológica para que el docente logre desarrollar los procesos más allá de una simple memorización o repetición de la información trabajada en el aula, lo que en la Taxonomía de Bloom se conocen como los procesos superiores.⁶³

Componente o Área de Formación: dentro de la estructura de la EMS, la educación está dividida en tres componentes o áreas de formación, las cuales retomo a partir del documento del COLBACH 2019.⁶⁴

Componente Básico: este componente busca que el alumno sea capaz de poder hacer uso de los conocimientos que posee de cualquier disciplina para que pueda actuar e interpretar su realidad. Integra a los seis campos disciplinares entre ellos el de Ciencias Sociales.⁶⁵

Componente Formación Específica: es considerado como el de la formación propedéutica encaminada a que el estudiante acceda al siguiente nivel educativo (Licenciatura), buscando profundizar en diversos campos del saber para delinear la vocación profesional del alumno.

Componente Laboral: fomenta las competencias profesionales básicas para que el alumno se integre al mundo laboral de forma subordinada o de forma independiente, sin necesidad de que continúe con estudios de nivel superior.

Como se pudo observar, en todos los PE la asignatura de Historia de México I se ubica en el componente básico, por lo que su función es dotar de herramientas para que el alumno sea capaz de comprender los fenómenos histórico-sociales que suceden en su realidad. Tiene como finalidad que pueda hacer uso de conocimientos teóricos para una aplicación real, entendiendo que la finalidad de las competencias genéricas, disciplinares básicas y disciplinares extendidas se orientan hacia ello y a un posterior ingreso a la universidad.

⁶³ Taxonomía de Bloom (2020) recuperado de https://dcbi.azc.uam.mx/media/Mejora_docencia/18i_Niveles_de_la_taxonomia_de_Bloom.pdf

⁶⁴ COLBACH (2020) Recuperado de <https://www.gob.mx/bachilleres/articulos/programas-de-estudio-vigentes>

⁶⁵ Los seis campos disciplinares son: Comunicación, matemáticas, ciencias experimentales, humanidades, desarrollo humano y ciencias sociales.

Objetivo: este elemento es de suma importancia ya que es la meta establecida tanto para cada Unidad temática, como para la asignatura al finalizar el semestre. En los documentos estos objetivos coinciden con los temas que se abordarán en la unidad y con la temporalidad/temática general, son congruentes y realizables dentro del PrE, esto no quiere decir que los temas a estudiar sean considerados adecuados por mí, pero existe una congruencia y pertinencia entre ambos aspectos, que al menos le dan coherencia a la asignatura.

Plan y Duración estimada: decidí unir estas categorías pues ambas van de la mano una con la otra. La primera se refiere a la estructura del Plan de Estudios que tiene la institución, que puede ser trimestral, cuatrimestral, semestral o anual. Algunas instituciones que manejan las dos primeras modalidades son preparatorias privadas como UNITEC y UVM; en el caso de las instituciones analizadas solo la UNAM-ENP maneja un Plan anual, mientras todas las demás instituciones se organizan mediante un calendario semestral.

La segunda se refiere al tiempo estimado (real) que requeriría el docente para impartir todas las horas asignadas de clase, relacionado con la carga horaria indicada por el documento. La mayoría de los cálculos estimados indican que para cubrir la cantidad de horas asignadas al menos se necesitaría una o dos semanas más en el calendario establecido para poder cubrir en su totalidad el programa. Esto no considera suspensiones de clase de cualquier tipo o factores escolares internos, lo que complicaría en demasía cubrir el temario indicado y con ello quizá el docente tenga que tomar decisiones sobre los contenidos a enseñar en el periodo escolar, privilegiando unos y omitiendo otros.

Los calendarios difieren ligeramente entre los dos tipos de planes, en la UNAM-ENP el periodo abarca de agosto a mayo,⁶⁶ por su parte, las instituciones semestrales dividen el ciclo en dos periodos: septiembre- enero y febrero-junio. Las diferencias podrían parecer muy grandes, pero poco se diferencian

⁶⁶ Para el ciclo escolar 2021-2022 el calendario sufrió modificaciones y quedó de septiembre a mayo. Esto se debió al reajuste en el calendario escolar a causa del impacto de la pandemia del COVID durante el ciclo escolar 2020-2021.

salvo por breves periodos de descarga académica que son empleados como periodos de evaluación extraordinaria para los alumnos reprobados. En cuanto a evaluaciones y temario, ambos modelos son bastante similares.

Horas totales: este aspecto aparece en los PrE como la cantidad de horas que el documento oficial establece para cubrir los contenidos del curso (Semestral o Anual) y que vincularé con el siguiente apartado para observar su concordancia entre la cantidad de horas con el tiempo disponible en el periodo escolar. El promedio de horas totales en la mayoría de las instituciones es de 48 hrs (COLBACH, DGB, PM y EPOEM), la UNAM-ENP tiene un total de 90 hrs. El caso mencionado de la EPOEM (2009) en la que se impartían 5 hrs de clase a la semana, pero que no aparecen registradas, indicando solo 3 hrs.

Carga horaria: esta se refiere a la cantidad de horas que se imparte la asignatura a un mismo grupo durante una semana, en todas los PrE se señala que la cantidad de horas a impartir sea de 3 horas por semana. La única excepción fue la EPOEM (2009) donde se tuvo una carga horaria de 5 horas por semana, situación anómala ya que en el propio documento aparece que las horas propuestas para dar la clase son 3 horas distribuidas en la semana con un formato de 2-1. En el bachillerato el tiempo de una hora de clase es de 50 minutos.

Solo la UNAM-ENP es la única institución que la cantidad de horas totales es menor a la duración total del semestre (en semanas), lo que permite un ligero margen de acción para realizar el proceso académico de forma total. Todas las demás instituciones rebasan la duración en semanas de lo que establece la institución para impartir el curso. La diferencia de horas es un factor que muchos docentes desconocen llevándolos a tomar decisiones conforme avanzan las sesiones, esto sin considerar factores externos a la docencia en sí misma.

Semana de Inducción: esta es una estrategia empleada en algunas instituciones de Media Superior para dar un plazo de “gracia”, inducción o de acondicionamiento para los alumnos al inicio del ciclo escolar o semestre, en algunas de ellas se considera la semana “0” y no se contabiliza dentro de las semanas

efectivas de clase. Varias de las actividades que se realizan en esta semana son presentar a los alumnos el temario, la metodología de trabajo, forma y criterios de evaluación o realizar algunas dinámicas de integración con los alumnos.

Se puede considerar una semana desperdiciada por muchos docentes, sin embargo, puede ser el medio para establecer otras formas de relación con los alumnos, más si se toma en cuenta la “mala” imagen que presenta la asignatura frente a ellos. En la DGB y la PM desconozco si esta estrategia se aplica a los alumnos,⁶⁷ que son los únicos subsistemas de los cuales poseo menos información en cuanto a la dinámica interna de las clases.

Unidades Temáticas: esta categoría es el contenedor en el cual se agrupan los temas que se van a impartir en el semestre, la tabla nos muestra una tendencia casi general en todas las instituciones a que se reduzcan las Unidades temáticas y con ello la cantidad de temas. La UNAM-ENP disminuyó a la mitad sus unidades (de ocho a cuatro), mismo caso de la DGB (de siete a cinco), la EPOEM aumento sus unidades al homologar su programa con el de la DGB (de tres a cinco) y un caso especial es el COLBACH el cual mantuvo su mismo número de unidades (tres) en sus dos programas y la PM del cual solo hay un documento maneja demasiadas unidades y excesivos temas dentro de cada unidad.

Horas por Unidad y Contenidos: estos dos rubros los integro en un solo análisis, debido a que ambos elementos se interrelacionan para la ejecución del PrE en la institución y se van desglosando desde el nivel macro al micro. En todos los documentos aparece el total de horas “obligatorias” de la asignatura PrE (Horas Totales), esas horas posteriormente son repartidas entre las Unidades en que se divide el curso (Horas por Unidad), finalizando nuevamente una asignación entre los contenidos a impartir en cada Unidad (Horas por contenidos).

⁶⁷ En este ciclo escolar al menos en el primer semestre en el COBAEM que aplica el PE de la DGB si se concedió una semana “cero” para que los alumnos cumplieran con procesos administrativos de inscripción, pero no sé si esa sea la regla para todos los ciclos escolares. En el caso de la PM en los dos semestres que estuve vinculado a ella parece no aplicarse esta estrategia para los alumnos de nuevo ingreso. El inicio de clases comienza desde el día uno.

En los dos primeros niveles (Horas Totales y Horas por Unidad) el docente tiene pocas posibilidades de realizar un cambio a la programación establecida, no es sino hasta la asignación de Horas por contenidos que el docente puede participar y asignar con libertad la cantidad de horas a cada tema, realizando una distribución equitativa de horas o bien dar una preferencia a los contenidos que más le interesen a él o a sus alumnos. Esto le permite organizar su trabajo académico con el grupo, todo depende de la subjetividad del docente.

El programa anterior de la UNAM-ENP se observa una saturación de temas para la cantidad de horas asignadas para el trabajo en clase, situación que complicaba la labor del docente al tener que compactar temas en las horas disponibles de clase. En el caso del COLBACH sus dos programas son muy similares en cantidad de contenidos, solo hubo ligeros cambios en el documento, se mantuvo la estructura general manteniendo la distribución casi equitativa de horas. Situación similar tiene la EPOEM que distribuyó las horas totales de forma equitativa entre las unidades y contenidos, estableciendo una repartición igualitaria de horas de trabajo para cada unidad.

La PM tiene una condición particular, debido a que la falta de información que presenta, no se cuenta con el total de horas del curso, solo se identifica cinco unidades del programa. Esto deja en una total libertad al docente la decisión de impartir temas y destinar horas de acuerdo con sus propios criterios. La carencia de los elementos en este documento es de resaltarse pues obliga a cuestionar a grupo de especialistas que lo elaboraron su omisión constante de datos esenciales para este tipo de documentos.

Unidad Introdutoria: algunas instituciones como la EPOEM, la DGB y la PM decidieron incluir una unidad dentro de su programa que fuera un puente para que los alumnos comprendieran de mejor manera esta asignatura. En esta unidad se integraron elementos básicos de la ciencia histórica, la estructura del conocimiento histórico, el trabajo del historiador y algunas categorías y conceptos fundamentales. Solo dos instituciones actualmente no presentan una unidad introductoria de Historia de

México I, una de ellas es el COLBACH que al adecuar su programa a la última reforma decidió eliminar esta unidad que si se encontraba en el documento anterior. Otra institución es la UNAM-ENP cuyo programa de Historia de México II no incluye una unidad introductoria, sin embargo, esta unidad se encontraba en el PrE (1996) de Historia Universal III.

Tema-Temporalidad Inicial y Tema-Temporalidad Final: integraré en este apartado estos cuatro aspectos a fin de abarcarlos en conjunto para indicar cuales son los puntos de partida y llegada en los que se enmarcan los diversos programas que se analizan. Se puede observar en la tabla a simple vista una gran variedad de temas pareciera ser una anarquía temática sin embargo se pueden agrupar en estas líneas: la llegada del Hombre a América, las culturas prehispánicas, la Colonia y la Ilustración; las ópticas desde las que se abordan van desde Antropología e Historia hasta enfoques socioeconómico y político. Debe señalarse que ningún PE define las fechas desde las que parte la temática obligando al docente a inferir las fechas tentativas, pues son temas los que marcan el inicio del programa y no una fecha específica.

Sobre la temática final que se indica en los diversos documentos se pueden encontrar ciertas similitudes: la Independencia, el Porfiriato, y los años recientes de este nuevo milenio; los enfoques presentes en estas temáticas van en la economía, política y arte; la temporalidad que delimita este curso es aproximada, pues de la misma manera que la temporalidad de inicio es solo una aproximación, pues se define el PE por un tema. Solo hay una excepción que es el PrE de la UNAM-ENP el cuál declara de manera específica que su programa no se organiza de forma cronológica (y eso muy perceptible al momento de observar su temario) y que buscan lograr la enseñanza de la Historia en una forma distinta a lo que tradicionalmente se realiza.

Evaluaciones Parciales: todas las instituciones que se rigen por un plan semestral tienen establecidas dos o tres evaluaciones por semestre (2 o 3 parciales) los cuales se suman y se dividen para obtener la calificación del semestre, la calificación mínima aprobatoria es seis. La única institución analizada cuyo plan es anual, se realizan 4 evaluaciones parciales, las cuales se integran y dividen entre el

número de parciales para obtener la calificación anual de la asignatura que debe ser mínimo el ocho. En ambos casos, si el alumno no logra obtener la calificación mínima aprobatoria, se inician una serie de procesos de evaluación complementarios para que logre acreditar la asignatura de forma ordinaria o de forma extraordinaria.

El COLBACH, la DGB y la EPOEM manejan sistemas evaluación divididos en tres parciales, lo que convierte los semestres en una carrera contra el tiempo para evaluar de forma constante. La EPOEM en su PrE anterior evaluaba en dos parciales, pero al homologarse con los criterios de la DGB implementaron el mismo criterio de evaluación que dicha institución.

En todos los documentos se señala que el proceso de evaluación debe incluir otros momentos de observación del proceso de aprendizaje del alumno y no solo esperar llegar hasta la parte final del parcial y solicitar una evaluación escrita. También mencionan se deben de buscar otros mecanismos para evaluar y que este proceso no solo recaiga en el docente la decisión de asignar un número para indicar si el alumno aprueba o no la asignatura y si acredita el ciclo escolar o no.

Propuesta evaluativa: los PrE como documento indicativo sugieren al docente estrategias y recomendaciones de cómo diseñar la clase, recursos a utilizar, también incluyen recomendaciones sobre la forma en que se debe ponderar la evaluación. A pesar del rechazo a los exámenes, estos instrumentos siguen siendo indicados como las más fidedignas formas de demostrar los conocimientos para la aprobación de la asignatura. Aunque los exámenes siguen estando presentes en las propuestas de evaluación, dichos instrumentos ven reducido su valor en el proceso evaluativo, permitiendo a otros elementos incluirse dentro de los factores de ponderación y ser factores de mayor relevancia.

Estrategias como la participación de los alumnos (opiniones), trabajos colaborativos (compañeros), trabajos interdisciplinarios y otras más, quedan sujetos a la decisión del docente para que los pueda incluir en los criterios de evaluación. Sin embargo, es sabido que las propias instituciones educativas llegan a presionar al docente para adecuar la forma de evaluación del docente a parámetros

establecidos por la propia institución, principalmente buscando reducir los índices de reprobación y mejorar los niveles de aprovechamiento.

Esas exigencias antes se consideraban exclusivas de las instituciones privadas, pero ya este tipo de consideraciones también se viven dentro de las escuelas públicas donde la cuantificación y los números son el principal dato que observan y valoran las autoridades educativas.

Rol Docente: casi ningún documento incluye alguna propuesta sobre el rol que debe cumplir el docente en el aula como actor activo dentro del proceso de enseñanza, situación por demás importante cuando se tiene a un docente novel o se busca tener congruencia entre las directrices metodológicas, las funciones educativas y los objetivos a lograr al finalizar el ciclo escolar. En algunos PrE este rol no detalla las funciones que debe cumplir en el salón de clases y en el proceso educativo, también fue llamativo que la definición de esta función se encontrara en la parte final del documento, como si fuese considerado como un simple relleno o anexo a todo lo indicado en el Programa, como si esta función no fuera importante.

Algunas instituciones presentan información detallada, la EPOEM y la DGB explican de manera clara y concreta cual es la función que debe cumplir el docente; por su parte, la UNAM-ENP y la PM brindan la información de dicha función de manera compleja y poco clara a lo largo de su PrE. Situación particular del COLBACH que en este rubro no menciona nada referente a algún rol específico del docente en el aula. En términos generales por lo encontrado en los documentos se puede concluir que el docente ha dejado de tener esa única función de transmisor del conocimiento para integrar otras características en su papel de docente.

La realidad escolar lleva muchas veces a que el docente ejerza otras funciones en el salón de clases, muchas de las cuales quizá el docente nunca está preparado para ellas, sin embargo, surge el cuestionamiento ¿Cómo el docente puede integrar nuevos roles, si no sabe qué rol debe desempeñar de acuerdo con los lineamientos de la institución? ¿Por qué esta categoría no se encuentra al principio del documento? ¿Acaso no es importante señalarle al docente como debe conducir su actividad para lograr

los objetivos según el enfoque metodológico expresado en el documento? ¿Será esto el reflejo de la falta de valor que representa la actividad docente para las propias instituciones? ¿Queda explicada y entendida la función docente con las líneas dedicadas para ello? Cuestionamientos que quedan en el tintero sobre como la propia institución no define el papel de uno de los actores centrales en el proceso educativo.

Estrategias Metodológicas: en esta categoría existe una discrepancia entre los documentos analizados. Algunos documentos enfocan esta categoría en el proceso de la enseñanza, mientras que en otros lo orientan al proceso de evaluación, por lo que se pueden encontrar ambas interpretaciones en esta categoría. El COLBACH integra ambas perspectivas (enseñanza-evaluación) pero al interior del documento no hace referencia específicamente a cuál corresponde cada una de ellas, la UNAM-ENP y la EPOEM en sus programas anteriores entendían la categoría como métodos para la enseñanza, sin embargo, en los vigentes (sumando a estos los casos de la PM y la DGB) orientaron y definieron las estrategias metodológicas hacia el fin último como lo fue la evaluación con el objetivo de generar evidencias para el proceso de evaluación.

Inclusión tecnológica: ninguna de los documentos analizados incluye alguna sección o indicación especial para incluir los aspectos de las TIC's en el proceso de enseñanza, recurren a ellos como herramientas en las que los alumnos pueden consultar, más no para llevar el proceso educativo. La pandemia ha demostrado lo fundamental que pueden resultar este tipo de recursos y ha evidenciado el atraso en que vive la comunidad educativa. No parece que vaya a realizarse algún cambio significativo en los PE al menos en esta administración, dichos recursos solo parecen estar considerados como fuente de información y no como canal de educación.

Conclusión

Este análisis más a detalle permite conocer los elementos internos del documento y observarlos en un punto de vista tan cercano tal cual el docente hace uso de el al iniciar su labor administrativa dentro

de cada institución. Estos documentos tienen poca consideración por el docente y el alumno, esto es notorio cuando se observa que en dichos documentos permanece una visión de trabajo enciclopedista y se satura el PE de temas por enseñar en las escasas horas asignadas para la asignatura, situación que presiona al docente y al alumno para cumplir con las expectativas que cada uno tiene.

Con base en lo anterior uno podría entrar en un campo de discusión sobre varios aspectos que se presentan en la tabla anterior. Definir si la cantidad de horas señaladas para enseñar Historia son justas o pocas; si los temas incluidos en el PE son los básicos o hay un exceso de temas; si la visión con la que se acercan a los mismos es la mejor o podría haber otras más adecuadas; de igual manera si la temporalidad es excesiva o es muy reducida o si la historia debe enfocarse en el pasado únicamente y no ver el presente o viceversa.

Un aspecto que hay que destacar es la indefinición, ausencia u omisión de algunos aspectos que se esperaba fueran consensados por todas las instituciones de Bachillerato, pues con un modelo único propuesto, se esperaba que todos fueran en común acuerdo, teniendo más elementos de similitudes y concordancia que diferencias y ausencias. Los aspectos más destacables son el enfoque metodológico y el rol del docente que considero de vital importancia para dar identidad a la labor docente en una institución, sin la claridad en ambas categorías el docente podría entrar una indefinición práctica resultando en el ejercicio de su labor de acuerdo con su propio entendimiento, quizá con resultados desastrosos para el alumno, institución y para sí mismo.

Los documentos analizados muestran carencias en la forma misma de estructurar todo lo relacionado a la asignatura, se observa que en la mayoría de los documentos existe una claridad en cuanto a la estructura general (horas, unidades y temas). Aunque este último aspecto no parece estar del todo claro en algunos PdE, parecen estar bien cimentadas las estructuras generales que permiten agrupar esta información. El lado débil de dichos documentos se encuentra al momento de asignar al docente las

funciones que debe cumplir en el proceso de enseñanza, aspecto fundamental en el proceso educativo, pero que recibe poca atención de parte de los diseñadores de los PrE.

A esto hay que sumarle la indefinición de algunas categorías o conceptos propios en la labor docente. La indefinición observada es evidencia de que también los propios creadores del documento tienen una falta de comprensión del tema y de la propia terminología que se emplea, limitando la explicación y clarificación de las ideas que quieren transmitir al docente, generando más confusión a este actor en su labor dentro del aula. El efecto que puede generar esa falta de claridad es que el docente opte por mantener un distanciamiento parcial del documento, pues ante la incapacidad de conocer lo que quiere decir dicho documento, prefiere no involucrarse con el documento o bien simular que hace uso de él para evitar sanciones y castigos de parte de la autoridad.

Análisis de los contenidos temáticos

Habiendo realizado los dos análisis anteriores enfocados en la estructura general y la estructura organizativa de los elementos de cada programa, esta última sección tiene por objetivo analizar las temáticas que se establecen dentro de dichos documentos y que le dan personalidad y distinción a cada institución. En ese apartado se detallará de forma muy concreta y específica las temáticas específicas que se indican en cada documento, mostrando su estructura de unidad, tema y subtema, a fin de mostrar al lector la organización que le dieron los propios autores de dichos documentos. En el análisis se podrá observar la gran diversidad de enfoques y temáticas incluidas por cada institución evidenciado el gran reto que en su momento significó la idea de una homologación de todas las modalidades de Bachillerato.

En el análisis que se presentará se mantiene la estructura ya empleada en los anteriores ejercicios comparativos, esto con la finalidad de mantener la uniformidad en el trabajo y no alterar la forma en que he desarrollado el análisis realizado. Elaboré una tabla para cada uno de los PrE de las instituciones incluidas en el análisis, para ello realicé una transcripción fidedigna de la estructura y organización que

tenían los contenidos en cada documento. La realización de esto tuvo como meta evitar dirigir al lector al documento original que en ocasiones es largo y vago en la presentación de este apartado.

Cada tabla elaborada presenta la organización original que contenía el documento oficial (Bloque temático, unidades, corte, tema o contenidos conceptuales) detallando el listado temático que en cada uno se incluye. Dentro de las tablas creadas solo se presentan dos casos excepcionales una es el COLBACH tiene integrados sus dos PrE en una misma tabla y la ENP cuyo plan es anual y el cual lo divido en dos bloques de cuatro unidades; las demás instituciones tienen sus documentos en tablas separadas pues los programas son bastante extensos y no pudieron ser integrados en una sola tabla.

La estructura que conserva cada uno de los programas puede ser observada al momento de dar un vistazo general a cada una de las tablas creadas a partir de dichos documentos, ahí se observan algunas de las particularidades de organización que tienen como la subestructura, la cantidad de temas, la especificidad o indefinición cronológica, inclusive hasta la saturación misma que presentan algunas unidades. Este ejercicio se puede considerar evidencia de dos visiones opuestas que están presentes al momento de diseñar el PrE de Historia, la especificidad de la asignatura o la generalidad de esta, hoy estas dos visiones están presentes en la forma en que se organizan los contenidos para la enseñanza, no parece existir punto medio sobre estas dos visiones opuestas.

Posterior a la presentación de las tablas se detallará un análisis particular de cada PE, los cambios que se han generado entre la versión anterior y la actual del programa, la presencia u omisión de ciertos temas dentro del documento, la visión de la Historia que busca transmitir, la precisión o vaguedad de los temas que se buscan enseñar.

Tabla 5. Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México (COLBACH). ⁶⁸					
Plan 2014 (48 hrs)			Plan 2019 (48 hrs)		
Bloque Temático I La Historia como disciplina científica (12 hrs)	Bloque Temático II El proceso de construcción del estado nación mexicano (1810-1876) (20 hrs)	Bloque Temático III El Porfiriato: modernización y crisis (1876-1910) (16 hrs)	Corte I La Herencia Cultural (12hrs)	Corte II La Construcción del Estado Nación (20 hrs)	Corte III La Modernización del Estado nacional Mexicano (16 hrs)
Temas			Temas		
Historia como disciplina científica	Las Revoluciones Burguesas del siglo XVIII y su influencia en la Independencia de México	Imperialismo y su impacto en México	El conocimiento y la relevancia de las características de las etapas históricas de México para la comprensión del presente y la construcción del futuro.		
Elementos de análisis de la Historia	La Independencia de México	Influencia extranjera en el Porfiriato	Las tradiciones, vestigios, arte, alimentación y educación	La definición como nación independiente	El capitalismo imperialista y México
Historiografía y corrientes de interpretación de la Historia: Historicismo, Positivismo, Materialismo Histórico y Escuela de los Annales	Los Proyectos de construcción de nación en México (1821-1867)	Dictadura Porfirista: paz, orden y progreso	El nuevo orden colonial impuesto a partir de la Conquista	El proyecto de nación: motor de la transición política	
Modernidad como elemento de análisis histórico	El Estado Liberal	Crisis del Estado Porfirista		Las expresiones culturales del mestizaje	México vulnerable: intervenciones extranjeras
				Un marco legal para la convivencia	

⁶⁸ Elaboración propia a partir del Programa de Estudios del Colegios de Bachilleres de la Ciudad de México en ambas versiones.

Tabla 6. Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México (EPOEM). Plan 2009 (72 hrs).⁶⁹		
<u>Macro retícula Unidad I</u> <u>Las raíces de la Nación (24 hrs)</u>	<u>Macro retícula Unidad II</u> <u>El joven estado mexicano (24 hrs)</u>	<u>Macro retícula Unidad III</u> <u>La modernización del estado mexicano (24 hrs)</u>
Temas		
<u>Meso retícula Mesoamérica</u>	<u>Meso retícula Independencia</u>	<u>Meso retícula Orden y Progreso</u>
Áreas Culturales	Antecedentes	Características económicas, políticas y sociales del Porfiriato
Características principales de las principales civilizaciones	Causas internas	Entrada de México al Capitalismo
Horizontes culturales	Causas externas	Crisis de la dictadura
<u>Meso retícula La Conquista</u>	Desarrollo del proceso de independencia	<u>Meso retícula La Revolución Mexicana</u>
Conquista Militar	<u>Meso retícula Génesis de la Nación</u>	Papel del Partido Liberal Mexicano
Conquista Espiritual	Monarquía, Federalismo y Centralismo	Maderismo
El Mestizaje	Intervenciones extranjeras	Zapatismo y Villismo
El impacto de la occidentalización	Características económicas, sociales y culturales de 1824 a 1850	Constitucionalismo
<u>Meso retícula La Colonia</u>	<u>Meso retícula República Restaurada</u>	Gobiernos Posrevolucionarios
Estructura económica, política y social	Revolución de Ayutla	México Moderno
Arte y cultura criolla	Leyes de Reforma	<u>Meso retícula El Milagro Mexicano</u>
	Imperio de Maximiliano	El Desarrollo Estabilizador
	Gobierno de Juárez y de Lerdo de Tejada	Crisis económica de los años 70's y 80's
		Gobiernos neoliberales
		La relativa democracia mexicana

⁶⁹ Elaboración propia a partir del Programa de Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México en ambas versiones.

Tabla 6.1 Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México (EPOEM). Plan 2018 (48 hrs)

Bloque I La Historia como constructora de la identidad personal y nacional (4 hrs)	Bloque II El poblamiento de América y las culturas prehispánicas (12 hrs)	Bloque III La llegada europea a América y el proceso de conquista (9 hrs)	Bloque IV El Colonialismo y el Virreinato de la Nueva España (12 hrs)	Bloque V El proceso de la Independencia de México (11 hrs)
Temas				
La Historia como constructora de la identidad personal y nacional	La llegada del ser humano a América a través de rutas migratorias *Estrecho de Bering *Polinesia-Australiana *No científicas	Causas que propiciaron la llegada europea a América en el siglo XV	Proceso de Colonización (siglos XVI-XVII) *Expansionismo territorial *Evangelización	Causas Internas y externas que dan origen al proceso de Independencia
Carácter científico de la Historia *La polisemia de la Historia *Conceptos y categorías	La etapa lítica y el protoneolítico	Los viajes de exploración a América y su impacto en ambos continentes	Caracterización del Virreinato (siglo XVIII) *La organización política y social *La economía *El sincretismo cultural	Etapas de la Guerra de Independencia *Inicio *Organización *Resistencia *Consumación
	Las áreas geográficas-culturales: *Oasisamérica *Aridoamérica *Mesoamérica	La conquista material y espiritual	Las Reformas Borbónicas y sus repercusiones históricas	
	Los horizontes culturales de Mesoamérica: *Preclásico *Clásico *Posclásico			

Tabla 7. Escuela Nacional Preparatoria-Sistema Incorporado (UNAM-ENP). Plan 1996 (90 hrs).⁷⁰

Unidad I La Nueva España del S. XVI al XVIII (12 hrs)	Unidad II El movimiento de Independencia 1810-1821 (12 hrs)	Unidad III México Independiente (1821-1855) (12 hrs)	Unidad IV La segunda república federal y el segundo imperio mexicano (1857-1867) (10 hrs)	Unidad V México durante Porfirio Díaz 10 hrs)	Unidad VI El Movimiento Revolucionario (1910-1920) (12 hrs)	Unidad VII La Reconstrucción Nacional (1920-1940) (10 hrs)	Unidad VIII México Contemporáneo (a partir de 1940) (12 hrs)
Temas							
Antecedentes: el México Prehispánico del S. XVI a la Conquista	Causas internas y externas de la Independencia	Los primeros intentos de organización y el Imperio de Iturbide (1821-1823)	La Revolución de Ayutla, la Reforma y la Constitución de 1857	El primer gobierno de Porfirio Díaz	La revolución maderista y los tratados de Cd Juárez	Del caudillismo al presidencialismo Conflictos políticos internos Las Instituciones	La política de Unidad Nacional
Estructura política de la colonia	La invasión de Napoleón a España y su impacto en la colonia	Congreso y Constitución de 1824	El Convenio de Londres y la Alianza Tripartita	El gobierno de Manuel González	El gobierno de Madero y los movimientos de oposición	La reconstrucción económica, política, agraria, laboral y educativa	El Desarrollo Estabilizador (1946-1970)
La economía novohispana	La insurgencia militar y política de 1811-1815	Los conflictos entre federalistas y centralistas y la Dictadura de Santa Anna (1824-1853)	La intervención francesa y el 2° Imperio Mexicano	El régimen Porfirista (1884-1911)	La decena trágica, el gobierno de Huerta y el Plan de Guadalupe	Las relaciones internacionales	El Desarrollo Compartido (1970-1982)

⁷⁰ Elaboración propia a partir del Programa de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM en ambas versiones.

La sociedad colonial	La guerrilla insurgente	Conflictos Internacionales	Gobiernos civiles de Juárez y Lerdo	Los movimientos de oposición al régimen porfirista	El Constitucionalismo y el movimiento zapatista	El Maximato: los gobiernos de Portes Gil, Ortiz Rubio y Luján Rodríguez	De la Renovación Moral a la Modernización Neoliberal (1982 a la fecha)
Las reformas borbónicas	La consumación de la Independencia			La entrevista Díaz-Creelman y el surgimiento de los partidos políticos	La convención de Aguascalientes	El gobierno de Lázaro Cárdenas y el Plan Sexenal: política agraria, laboral, educativa e internacional	
				Madero y el partido antirreleccionista	El Congreso Constituyente y la Constitución de 1917	El Nacionalismo Cultural	
					El gobierno de Carranza y la política exterior		

Tabla 7.1 Escuela Nacional Preparatoria(UNAM-ENP). Plan 2016 (90 hrs)

<p>Unidad I Los proyectos de desarrollo económico ante los retos internos y la economía mundial (22 hrs)</p>	<p>Unidad II La configuración de México a partir de sus procesos migratorios y movimientos sociales (22 hrs)</p>	<p>Unidad III La construcción del Estado y las perspectivas ciudadanas en el México contemporáneo (24 hrs)</p>	<p>Unidad IV Las expresiones culturales como medios de construcción del México plural y de su patrimonio (22 hrs)</p>
Temas			
<p>1.1 De la economía novohispana a los primeros intentos de desarrollo económico independiente * De la economía en el México Antiguo a la inserción en el mercado mundial bajo el dominio español *Las iniciativas para la construcción de una economía independiente entre la guerra de independencia y la república restaurada: el proteccionismo y el librecambio</p>	<p>2.1 Migración, poblamiento y dinámica social *Las inmigraciones a partir de la conquista: presencias y aportaciones a la sociedad contemporánea *Los procesos migratorios internos a partir del siglo XX *La migración de mexicanos a Estados Unidos de América: contexto, repercusiones y desafíos</p>	<p>3.1 Origen, cambios y permanencias del Estado nacional *Del régimen virreinal al establecimiento del Estado independiente * Formas de gobierno, proyectos de nación y luchas por el poder: monarquismo y republicanismo; liberalismo y conservadurismo en el siglo XIX; nacionalismo revolucionario y neoliberalismo *Desafíos en la consolidación del Estado: regionalismo, poder centralizado, intervenciones extranjeras, política exterior, sistema de partidos e intentos de democratización</p>	<p>4.1 El desarrollo del pensamiento científico, el ámbito religioso y las instituciones educativas en la formación cultural *Los colegios religiosos como centros educativos y de promoción del conocimiento en la Nueva España *El proceso de secularización del conocimiento en el siglo XIX frente al poder eclesiástico: el proyecto educativo liberal y el papel de las sociedades científicas *La educación en el marco de la globalización y de la libertad de conciencia frente a la tradición religiosa</p>

<p>1.2 El crecimiento económico moderno desde el liberalismo, la regulación institucional y el neoliberalismo</p> <ul style="list-style-type: none"> *Las permanencias, rupturas y transformaciones entre la economía del Porfiriato y la de la revolución mexicana *La industrialización acelerada y la estabilidad económica en el marco de la sustitución de importaciones *Desregulación, reprivatización y globalización desde el neoliberalismo: alcances y retos 	<p>2.2 Grupos y movimientos sociales en el siglo XX y XXI</p> <p>Los movimientos indígenas y campesinos en su lucha por la tierra y el reconocimiento</p> <p>Los movimientos de la clase trabajadora por sus derechos: alcances y límites</p> <p>Los estudiantes y sus luchas ante el autoritarismo</p>	<p>3.2 Los derroteros de la ciudadanía</p> <ul style="list-style-type: none"> *Proyectos y contextos en la definición del ciudadano en los siglos XIX y XX *Las garantías individuales y los derechos sociales desde la perspectiva del Estado liberal, del Estado posrevolucionario y del Estado neoliberal *La ciudadanía mexicana en el contexto de la globalización: alcances y retos 	<p>4.2 La formación de las identidades desde la aculturación y la interculturalidad</p> <ul style="list-style-type: none"> *Aculturación y resistencia cultural en la conformación de las creencias y las costumbres de la Nueva España *Elementos constitutivos de la identidad nacional y de las identidades regionales en los siglos XIX y XX: permanencias y transformaciones *Los retos de las expresiones culturales mexicanas en el contexto de la globalización
<p>1.3 Los desafíos para la estabilidad y el desarrollo económico frente al libre mercado actual</p> <ul style="list-style-type: none"> *De la industria minera y petrolera a la posible diversificación del sistema productivo *La falta de integración y desarrollo del sistema productivo (industrial, agropecuario y de servicios) y la inseguridad alimentaria *El crecimiento desigual frente a la deuda pública externa y la dependencia tecnológica 			<p>4.3 El arte mexicano como patrimonio cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> *La diversidad patrimonial y su construcción histórica a través de las artes: música, arquitectura, danza, pintura, arte popular, etc. *Los riesgos de deterioro y destrucción del patrimonio cultural en el contexto de la globalización y sus posibles soluciones

Tabla 8. Preparatoria Incorporada a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (PM). Plan 2009.⁷¹				
Plan 2009 (¿? horas)				
Tema (I) Concepto y etapas de la Historia	Tema (II) Revolución de Independencia	Tema (III) Construcción de la Nación mexicana 1821-1854	Tema (IV) Reforma Liberal 1854-1867	Tema (V) La República Restaurada
Subtemas				
Concepto de Ciencia	Estructura económica, política y social de la Nueva España	Organización social 1821	Situación económica social y política de los mexicanos en la segunda mitad del siglo XIX	La correlación de fuerzas nacionales e internacionales
Conceptos de Historia	Causas de la Revolución de Independencia	Estructura económica del México Independiente	Revolución de Ayutla 1854-1867	La política económica de los gobiernos de Juárez, Iglesias y Lerdo
Importancia del Estudio de la Historia	La Revolución de Independencia	Los grupos de poder Conservadores y Liberales	El Congreso Constituyente (1856-1857)	El periodismo liberal de fines del s. XIX
Fuentes de la Historia	Consecuencias de la Revolución de Independencia	La Intervención Extranjera	Constitución de 1857	El Positivismo Mexicano
La Historia y sus ciencias auxiliares		Liberales y Conservadores ante la Intervención Extranjera	Causas de la Guerra de Reforma	
Fundamentos para la división de la Historia		Los cambios geopolíticos de México en el siglo XIX como consecuencia de la Intervención Extranjera	Contenido de las Leyes de Reforma	
			Los conservadores y liberales ante la política internacional	
			La Intervención Francesa y el Imperio de 1862-1867	
			Contradicciones internas en la política del Gobierno Imperial de Maximiliano	
			La defensa de la soberanía nacional	

⁷¹ Elaboración propia a partir del Programa de Estudios de la Preparatoria de la UMSNH en su único documento accedido.

Tabla 9. Dirección General de Bachillerato (DGB). Plan 2013 (48 hrs).⁷²

Plan 2013 (48 hrs)						
Bloque I Revisa las categorías teórico-metodológicas para el estudio de la Historia (5 hrs)	Bloque II Identifica las escuelas de interpretación histórica (5 hrs)	Bloque III Describe el poblamiento de América (8 hrs)	Bloque IV Ubicas y explicas los procesos de desarrollo sociocultural de las sociedades del México Antiguo (8 hrs)	Bloque V Describe el proceso de conquista de México (7 hrs)	Bloque VI Caracterizas la vida en México durante el Virreinato (7 hrs)	Bloque VII Analizas la guerra de independencia (8 hrs)
Temas						
Historia	Escuela positivista	Teorías acerca del poblamiento de América	La etapa lítica y sus periodos	La política colonialista de España y Portugal	La organización política y económica de la Nueva España y la función de sus principales instituciones	Guerra de Independencia de México
Teoría de la Historia	Escuela historicista	Las científicas: la del origen único y la del origen múltiple	Áreas geográficas del México Antiguo	El descubrimiento de América	La división territorial de la Nueva España en sus inicios. (Reinos-Provincias) y al finalizar el periodo (Gobiernos-Intendencias)	
Historiografía	Escuela Marxista	Las no científicas: mitos y leyendas, origen autóctono y origen africano	Los horizontes culturales de Mesoamérica	Etapas de la conquista material y espiritual	Organización social y cultural de la Nueva España	
Polisemia de la Historia	Escuela de los Annales		Las principales características:			

⁷² Elaboración propia a partir del Programa de Estudios de la Preparatoria de la Dirección General de Bachillerato en ambas versiones.

			espaciales, temporales, sociales, políticas, económicas, religiosas y culturales de las sociedades del México Antiguo Oasisamérica			
Historia como realidad			Las principales características: espaciales, temporales, sociales, políticas, económicas, religiosas y culturales de las sociedades del México Antiguo Aridoamérica			
Categorías históricas de espacio, tiempo, estructura, duración y coyuntura			Las principales características: espaciales, temporales, sociales, políticas, económicas, religiosas y culturales de las sociedades del México Antiguo Mesoamérica			
Actores de la Historia						
Fuentes de la Historia						

Tabla 9.1 Dirección General de Bachillerato (DGB). Pla 2018 (48 hrs)				
Bloque I La Historia como constructora de la identidad personal y nacional (4 hrs)	Bloque II El poblamiento de América y las culturas prehispánicas (12 hrs)	Bloque III La llegada europea a América y el proceso de conquista (9 hrs)	Bloque IV El Colonialismo y el Virreinato de la Nueva España (12 hrs)	Bloque V El proceso de la Independencia de México (11 hrs)
Temas				
La Historia como constructora de la identidad personal y nacional	La llegada del ser humano a América a través de rutas migratorias *Estrecho de Bering *Polinesia-Australiana *No científicas	Causas que propiciaron la llegada europea a América en el siglo XV	Proceso de Colonización (siglos XVI-XVII) *Expansionismo territorial *Evangelización	Causas Internas y externas que dan origen al proceso de Independencia
Carácter científico de la Historia *La polisemia de la Historia *Conceptos y categorías	La etapa lítica y el protoneolítico	Los viajes de exploración a América y su impacto en ambos continentes	Caracterización del Virreinato (siglo XVIII) *La organización política y social *La economía *El sincretismo cultural	Etapas de la Guerra de Independencia *Inicio *Organización *Resistencia *Consumación
	Las áreas geográficas-culturales: *Oasisamérica *Aridoamérica *Mesoamérica	La conquista material y espiritual	Las Reformas Borbónicas y sus repercusiones históricas	
	Los horizontes culturales de Mesoamérica: *Preclásico *Clásico *Posclásico			

COLBACH: ambos documentos al analizarlos presentan muchas similitudes en su estructura, tres bloques, doce temas y la misma cantidad de horas asignadas a cada una de estas versiones. La diferencia es mínima cuando se observa que en el PrE anterior solo había un ligero desequilibrio en temas de un bloque. El caso de esta institución es único, pues demuestra que en esta institución se dio una continuidad al trabajo colegiado realizado previamente y se buscó mejorar y afinar detalles del anterior documento, no debe entenderse este caso como el modelo ideal de programa, sino como un ejemplo de continuidad en el desarrollo del trabajo institucional realizado años atrás.

En el programa (2014) el primer bloque era de carácter introductorio o teórico-metodológico sobre la ciencia histórica, dicha unidad es reemplazada en la versión (2019) por un bloque de corte cultural que se enfoca en resaltar y recuperar los elementos tradicionales que conforman la identidad mexicana, en ella se intenta combinar las temáticas Prehispánica y Colonial en una suerte de collage. Con este cambio el programa pierde un elemento poco usual en los otros documentos institucionales y que servía a la asignatura para presentar elementos metodológicos básicos de la ciencia en un nivel educativo más accesible a la comprensión del alumno y que podía ser ocupada por el docente como un cisma de la enseñanza en Bachillerato.

El segundo Bloque es muy similar en cuanto a nombre y temática parece que solo le dieron un ligero retoque, lo sintetizaron y lo barnizaron de elementos más cívicos y menos históricos para incluirlo dentro del nuevo programa, y aunque los temas parecieran diferentes a primera vista, el análisis más a detalle de ellos demuestra que conservan los mismos temas con un ligero cambio de enfoque. En la versión 2014 se puede encontrar una línea temática no manifestada abiertamente (ideología liberal-ilustrada) pero que resalta su importancia en el proceso de la historia nacional, vinculando el desarrollo histórico a eventos claves como la Independencia, el triunfo de Juárez y el proyecto liberal de nación, dejando fuera todas las interpretaciones y procesos de dicho periodo. Por su parte el programa 2019

matiza la línea temática del plan anterior incluyendo de manera más visible visiones alternas de los proyectos políticos, de nación y leyes presentando una visión histórica más plural de tal periodo.

Para concluir, en ambos PrE el tercer bloque se enfoca en el Porfiriato aunque resulta a simple vista un poco reducido los temas del documento actual comparado con el anterior, ambos trabajan esta temática desde la misma óptica (factores externos económicos y políticos) dejando de lado otros (factores internos) del gobierno de Porfirio Díaz y que explican más congruentemente el final de este periódico histórico. Se percibe aún un “halo” de negatividad hacia este personaje en la historiografía educativa, casualmente al momento de analizar la crisis de este gobierno, se busca hacerlo desde las contradicciones internas que se generaron en el Porfiriato, tema que está ausente dentro del propio PrE obligando a explicar un evento sin conocer las causas de su decadencia ¿Cómo el alumno puede ser capaz de entender las contradicciones de dicho periodo, si no están explicitadas para enseñarse en el programa? Deficiencias y fallos que presentan en ocasiones estos documentos donde no están seriados los conocimientos o se omiten algunos y posteriormente son requeridos.

EPOEM: en ambos documentos se puede observar un cambio considerable. Las autoridades de este subsistema no impulsaron una adecuación de su programa, decidieron sustituirlos por los PrE de la DGB generando un cambio muy drástico entre ambos documentos. La estructura del documento se modificó en todos los rubros: los bloques se aumentaron de tres a cinco, las horas se redujeron de 72 a 48 la organización temática pasó de un sistema macro-meso-micro reticular a un sistema temático simple, los temas se redujeron de diez a trece por retícula o dos a cuatro por bloque. El Mapa Curricular (MC) del PrE 2009 solo consideraba un semestre para la asignatura de Historia de México (5° Semestre) al pasar a la versión del 2018 la asignatura se fraccionó en dos asignaturas que se imparten en el 3° y 4° Semestre.

La Macro retícula I “Las raíces de la Nación” presenta una serie de temas que se perciben más como versiones acabadas del conocimiento histórico presentadas para que el alumno memorice dichos datos sin reflexión alguna. El tema de Mesoamérica es visto con datos concretos muy memorísticos, en el

tema de la Colonia únicamente se muestra la versión “europea” de la conquista, el tema del mestizaje es el único dentro de esta unidad que presenta una “interlocución” entre las visiones de Historia europea y americana, una visión más equilibrada. Como mencioné los temas son muy escuetos y poco propicios para la reflexión, se mantienen visiones muy ligadas a la conformación del Estado-Nación, como el menosprecio al periodo prehispánico y colonial, en ésta última es perceptible el estereotipo negativo para este periodo sirviendo de justificación al siguiente periodo histórico tomando como antecedentes el arte y la cultura criolla.

En la Macro retícula II “El joven estado mexicano” su primer tema Meso reticular es la Independencia al cual se le da un peso muy grande a las causas internas y externas, a los eventos previos e iniciales de dicho evento, pero dejando el resto del proceso hasta la Consumación en un solo tema casi de relleno. Esto habla de una visión preponderante de los héroes nacionales, la historia patria y relega cualquier otro proceso y personaje del periodo, que no sea un “héroe”.

La segunda Meso retícula aborda la Génesis de la Nación donde se presentan los aspectos que propiciaron en el país la inestabilidad durante sus primeros años de vida, en este tema si se observa una variedad de visiones permitiendo a los alumnos otras visiones del conocimiento que le pueden ayudar a desarrollar una reflexión y cuestionamiento sobre las diferencias entre los distintos proyectos de la época y valorar así el impacto de las intervenciones extranjeras en México. En la tercer Meso retícula la República Restaurada se observa una tendencia a resaltar el triunfo liberal, con una breve interrupción sucedida por la Intervención Francesa y el Imperio de Maximiliano pero que a pesar de esto se mantiene la inercia del proyecto liberal de Juárez y Lerdo.

En la Macro retícula III La Modernización del Estado Mexicano se enfoca el periodo del Porfiriato hasta la época actual. La primer Meso retícula enfoca en el periodo del Porfiriato y los temas presentados están presentados en una lógica de antecedentes a factores de la crisis del periodo estudiado, esta estructura permite brindar al alumno una perspectiva amplia del periodo buscando desarrollar una

comprensión amplia de los eventos que originaron el evento y lo llevaron a su fin. La segunda Meso retícula con tema de la Revolución Mexicana sorprende que la temporalidad se extienda hasta ceca de los años 50's, aunque gran cantidad de los temas se concentran en el proceso bélico.

Consecuencia de esto el tema está lleno de referencias a los personajes más destacados del periodo como Madero, Villa, Zapata y Carranza, posterior a esto se agrupa los siguientes años con la etiqueta de gobiernos Posrevolucionarios en un claro menosprecio a esta temática. La tercer Meso retícula México moderno comprende los últimos 50 años de la Historia reciente abordándolo desde dos enfoques: lo económico y lo político, estos enfoques si no son llevados de una manera amena, pueden generar un rechazo del alumno a estos temas por tal enfoque y son temas muy relacionados a la asignatura de ESEM. También es cierto que en tal periodo de tiempo muchos de los cambios sociales que los alumnos experimentan sucedieron en él y eso podría ser más atractivo para ellos, pues forma parte de su realidad, pero es necesario entrelazarlos con otros enfoques para evitar un rechazo a esta temática.

UNAM-ENP: la principal diferencia de esta institución es la duración de su plan de estudio establecido de forma anual y que lleva a organizar los contenidos, evaluaciones y bloques temáticos a esta temporalidad de trabajo. El PrE (1996) estaba compuesto de ocho bloques los cuales tenían una consecución cronológica clara, por su parte el programa vigente se reconfirmando en su totalidad. La cantidad de bloques es de solo cuatro organizados cada uno bajo un eje temático (económico, social, político y cultural) completamente disociados de cualquier orden cronológico, aunque todos inician cerca de la misma temporalidad.

A pesar de esta reorganización aun es perceptible la abundante carga temática en ambos documentos, en el PrE anterior hay 41 temas para ser trabajados en todo el ciclo escolar con un promedio de cinco temas por unidad y con un máximo de dos horas por tema; en el documento actual aunque pareciera existir una carga menor de apartados (se señalan diez) dentro de cada uno de estos se incluyen sub apartados que multiplican los temas a enseñar llegando a ser 25 temas a desarrollar con un máximo

de casi cuatro horas por tema. Como se puede observar la reducción de temas trae un efecto positivo para el trabajo docente, pues este ahora no siente la presión abrumadora de la enorme cantidad de temas que se tenían que impartir en muy pocas horas, con la disminución de temas le permite al docente casi doblar la cantidad de horas para cada tema y con ello establecer otras formas de trabajo en el aula.

Dadas las características de este subsistema y de su propio PrE vigente, tendré que realizar algunas modificaciones a la forma del análisis que había realizado con los documentos anteriores. Para la versión de 1996 solo incluiré las primeras cuatro unidades simulando la división semestral; para el programa vigente (2017) incluiré todo el documento pues a diferencia del documento anterior este no está organizado por temas cronológicos sino por ejes temáticos lo cual hace más complejo poder analizarlos de la misma forma. El cambio hecho en este programa dificulta poder compararlo con la versión anterior pues no tienen correspondencia uno con el otro.

Esta particularidad del PrE (2017) pretende eliminar la “influencia” de la visión pasado-presente de la enseñanza histórica buscando impulsar el conocimiento basado en los procesos y no tanto en el tiempo y eventos, por eso declara que su metodología de enseñanza está basada en el problema-proceso. Es así como agrupa los temas en un eje de interpretación y los desarrolla de forma cronológica pero no expresamente como tal. Por su parte el PrE (2016) tiene una estructura cronológica pasado-presente donde busca integrar esos cuatro ejes para abarcar el tema desde las diferentes luces de interpretación, aunque en algunas unidades es cierto no se encuentran todos estos enfoques, pero hay una presencia constante de ellos a lo largo de todo el ciclo escolar.

Dentro del programa (1996) la primera unidad integra las temáticas Prehispánicas y Colonial, algo bastante común en los temarios que tienen por punto de partida esta temporalidad. Da la impresión de que ambas temáticas quisieran ser olvidadas o marginadas de los temarios de esta asignatura al dedicarle a ambas apenas una unidad o solo unos pocos temas dentro del contenido a abordar, quizá esto nos habla

del nulo valor que tenemos por el reconocimiento del pasado indígena que forma parte de nuestra herencia cultural.

La segunda unidad aborda la temática de la Independencia, en esta se percibe una mayor relevancia de contenido temático, se presta atención los eventos previos e iniciales de este proceso, para dejar de lado los eventos sucesivos y consumativos de este proceso, mostrando el gran peso de la historiografía “clásica” en la escuela. Y es que a pesar de que se discuta si la Historia académica es diferente a la escolar, no cabe duda de que esta emana de la primera y su influencia es tan grande que los propios PrE siguen respondiendo a temáticas nacionalistas y heroicas, alejando al alumno de otras fuentes de conocimiento histórico que les podrían resultar más interesantes.

La tercera unidad abarca el periodo del México Independiente desde su independencia hasta la 1ª mitad del s. XIX, los temas enlistados en el programa detallan los avatares del proceso de conformación del país y para ello se enfocan principalmente en los sucesos políticos e ideológicos que influyeron de manera importante en ese proceso. Por último, la cuarta unidad se centra en el periodo de conformación del proyecto liberal iniciando con la Revolución de Ayutla, pasando por la Guerra de Reforma, la Constitución de 1857, la Intervención Francesa y concluyendo con el triunfo del proyecto liberal con Juárez y Lerdo.

Como se puede observar en tres de las cuatro unidades el enfoque como se abordan los temas para enseñar son de carácter político e ideológico, poco o nada tiene presencia otros factores, personajes e interpretaciones, es muy perceptible el tipo de Historia que se enseña en las aulas y los efectos que esta tiene en los estudiantes. Parece poco probable que se pueda cambiar este tipo de formación y si consideramos los instrumentos de evaluar del conocimiento, posiblemente este tipo de temáticas se siga conservando por la facilidad de obtener un dato muy preciso o memorístico a una reflexión y opinión.

Con estas cuatro unidades se cierra el equivalente semestral de las demás instituciones, de igual manera en cuanto a las evaluaciones esta modalidad escolar cierra en diciembre con un periodo de

evaluación, por lo que coincide de misma manera con las evaluaciones semestrales de cualquier otra institución.

Con lo analizado hasta el momento en estas cuatro unidades es entendible hasta cierto punto que las autoridades de la UNAM-ENP hayan decidido dar un giro de 180° a los programas que se venían impartiendo en dicho subsistema, hay una gran preponderancia de lo político, de los personajes, de las fechas y eventos, pocos son los temas en los que se abordan aspectos fuera de este ámbito (sociedad, cultura y economía). Esto llevó a considerar tomar estos ejes como las guías para la enseñanza de la Historia apartándose del aspecto cronológico, pero ¿Qué tan cierta es esa ruptura de relación entre Historia-tiempo? ¿No hubiera sido mejor reorientar el programa anterior bajo estos nuevos ejes? ¿El docente puede impartir los nuevos contenidos del PrE con total confianza y sin necesitar una actualización? ¿No se cae en una parcialización del conocimiento histórico desarticulando el conjunto y dejando solo una parcela? Estas cuestiones quizá podrían ser resueltas en alguna entrevista a algún docente que haya tenido que pasar por esta modificación curricular

Bloque I. Los Proyectos de desarrollo económico ante los retos internos y el mercado mundial.

Este primer bloque incluye dos apartados cada uno de ellos ubicados entre periodos históricos claramente identificables: el primero va de la época prehispánica a la vida independiente bajo el dominio español y el segundo va desde la guerra de independencia hasta los albores del Porfiriato con los proyectos de estructurar una economía nacional para el país.

El segundo subtema nos traslada desde el periodo liberal (Porfiriato) hasta el periodo actual en un recorrido por las transformaciones económicas que han sucedido en este lapso del tiempo al país, desde las bases de la Industrialización del país que sucedieron a finales del s. XIX, pasando por los cambios sucedidos durante y posterior la Revolución, los modelos económicos que se implantaron en el país en su inserción al mundo globalizado y las características que cada uno de estos modelos necesitó para llevarse a cabo.

El tercer subtema se enfoca en los principales problemas que han aquejado al país en materia económica, la dependencia a la comercialización de ciertas materias primas y los proyectos de desarrollo nacional basados en estas, la falta de una verdadera integración económica y las consecuencias negativas para el país y por último el problema de la deuda pública y la dependencia tecnológica, que son características que se pueden asociar mayormente a razones económicas, pero que no son las únicas.

La distribución que presenta este primer bloque es evidente que se busca renovar la enseñanza de la Historia tratando de desmarcarse de la estrecha dependencia que tenía con el tiempo, en la enumeración de temas este aún es perceptible, más no evidente. Varios de los temas están enmarcados en temporalidades históricas muy específicas, pero sin determinar una fecha precisa para cada uno de ellos, permitiendo así un amplio margen de interpretación al docente para que elija su punto de partida ¿Cómo garantizar que el docente entienda la temporalidad precisa de los temas para enseñar los temas indicados con el tiempo indicado según el PrE?

Me parece también que la parcialización de la Historia y su enseñanza por enfoques lleva a una parcialización del conocimiento histórico generando quizá otro tipo de interpretaciones en los alumnos. Que el tema de todo el bloque solo sea económico me lleva a suponer que las autoridades consideran fuertes y sólidos los conocimientos en este campo los saberes del docente y que tendrá las habilidades para transmitirlo a los alumnos y que este no se convertirá en un curso de economía en bachillerato que “aburra” a los alumnos y termine siendo una innovación sin aplicación en la realidad.

Bloque II. La configuración de México a partir de sus procesos migratorios y movimientos sociales.

Como su nombre lo indica se enfoca en el aspecto social y la influencia de ellos en el proceso histórico a estudiar, se presentan tres subtemas: Migración, poblamiento y dinámica social, Grupos y movimientos sociales en el s. XX y XXI y Nuevos grupos organizados, conflictos y demandas en el contexto actual, cada uno de ellos presenta una subdivisión para abordar los temas específicos que se incluyen en cada apartado.

El primer apartado aborda los procesos migratorios estableciendo el punto de partida el proceso de la conquista hasta el fenómeno actual de la migración a Estados Unidos. En este tema se busca encontrar las características de estos fenómenos buscando identificar y resaltar los aportes que han brindado a la sociedad actual en todos los aspectos posibles. Esta es una situación algo compleja por lo extenso del tema y porque creo es algo complicado ser abordado únicamente desde esta perspectiva disociándolo de los demás enfoques, esto quizá genere en el alumno la idea de que este fenómeno se entienda desde una única perspectiva.

El segundo subtema conjunta los grupos y movimientos sociales del siglo pasado y el comienzo del actual, aunque la mayoría de los temas presentados para analizar estos movimientos son del siglo pasado y de temáticas alejadas de los alumnos de la ciudad (indígenas, campesinos, tierra etc.). Se percibe un reduccionismo y una asociación casi natural del sector social y el tipo de demanda, esto queda claro cuando se presenta al indígena y campesino vinculado con la tierra, al obrero con los derechos de los trabajadores y al estudiante ante el autoritarismo, esta visión deja fuera a otros posibles actores que pueden enarbolar esa misma causa, pero que no pertenecen al grupo social referenciado. Esta simplificación de los temas no puede ser la solución, puede generar ideas distorsionadas de la realidad y no mostrar la complejidad e importancia de dichos procesos para cualquier grupo social.

El tercer subtema está orientado a destacar el surgimiento de “nuevos” grupos que no se encuentran representados en el anterior apartado, entre ellos el movimiento por la equidad de género, la diversidad sexual y un tema un poco ambiguo como las movilizaciones en interrelación con lo urbano y la agenda global. Algo perceptible dentro de este apartado es que se le busca dar un espacio único al tema de género con un apartado exclusivo para ello, pero no se buscó que todo el apartado tuviera ese cariz de la importancia del género en cualquiera de los movimientos sociales que se analizan. El principal problema que veo con este tipo de ejes temáticos es la simplificación y reducción que se hace de los fenómenos

sociales quitándole aristas de interpretación y acción al conjunto social, es tan estrecha la temática que deja temas fuera que han sido tan relevantes para la integración de la sociedad en su conjunto.

Bloque III. La Construcción del Estado y las perspectivas ciudadanas en el México Contemporáneo.

Este bloque está enfocado a la temática política, que pareciera ser la menos interesante de acuerdo con las opiniones que se expresan dentro del PE, en este solo se incluyen dos subtemas.

El primer subtema presenta tres apartados que hacen un recorrido histórico de los modelos político-administrativo que se han establecido en el hoy entendido territorio nacional, se parte desde el régimen virreinal hacia el establecimiento del Estado Independiente, el segundo apartado ahonda en la problemática de los primeros años de vida independiente y la constante lucha entre diversas facciones por imponer su ideología y organizar el gobierno de acuerdo con dichos preceptos. Por último, se cierra este subtema con apartado donde se presentan varias categorías analíticas atemporales que pueden ser empleadas para referir algún tema a lo largo del eje de estudio pues en varias ocasiones ese fenómeno se presentó en la historia del país.

El segundo subtema aborda los diversos caminos que ha seguido la ciudadanía en su proceso de construcción, motivo por el cual toma como punto de partida el s. XIX para establecer que se entendía por ciudadano en aquellos momentos y como se transformó y adaptó al siglo XX, el segundo punto aborda las garantías individuales y los derechos sociales en tres momentos como lo son el Estado Liberal, el Estado Revolucionario y el Estado Neoliberal, para cerrar con los tópicos se encuentra el tema de la ciudadanía en el contexto de la globalización, sus alcances y retos.

Da la impresión de que este apartado podría haber estado incluido en alguno de los ejes anteriores pues la temática se vincula mucho a ello y quizá enfocarse únicamente el desarrollo de la ciudadanía podría parecer un poco complicado para los alumnos, quizá un ejercicio de análisis del presente al pasado podría tener más impacto en ellos. Si algo se observa en los temas es no ver la presencia de los héroes y personajes destacados por la Historia de bronce, algo que parece logró este PE, hasta qué punto lo ha

logrado es algo difícil de saber, se necesita valorar la aplicación real de este documento a un entorno educativo.

Bloque IV. Las expresiones culturales como medios de construcción del México plural y de su patrimonio.

Este último eje rompe un poco con lo que otros PrE de otras instituciones realizan, por primera vez les dan una relevancia a estos aspectos desapercibidos por muchos: las expresiones artísticas en todas sus manifestaciones como fuentes para el conocimiento del pasado.

El primer subtema analiza la transformación social desde la óptica de la educación y para ello lo hace desde dos perspectivas muy diferentes y opuestas como el ámbito religioso y científico, como es que estos dos pensamientos convivieron en una determinada época histórica, sus cambios y repercusiones en la sociedad, pero principalmente en la educación, este es el punto al que se fijan llegar las ideas centrales de este eje. La educación en el marco de la globalización y de la libertad de conciencia frente a la tradición religiosa. Lo que se busca es mostrar como en tres periodos históricos de la vida nacional se puede observar el proceso de transformación del pensamiento y la cultura de la Nación, centrando la atención de este proceso en la educación. También en este apartado se percibe un ambiente dicotómico al presentar en polos opuestos el pensamiento científico y el pensamiento religioso, dando la impresión de que es una confrontación que aun hoy día no termina de resolverse.

El segundo subtema centra su atención en la conformación de la identidad desde dos categorías analíticas y hace un recuento de los momentos y elementos que integraron la identidad nacional desde el pasado hasta hoy, como se ha transformado, mantenido y como es que estas pueden mantenerse en un entorno cada vez más globalizado y homogéneo donde estas expresiones culturales sufren cada vez más cambios y modificaciones por la interrelación de las sociedades a través de la tecnología.

El tercer subtema se acerca más a una temática de concientización y preservación de la herencia cultural del país, pues busca destacar la importancia de todas las expresiones artísticas que juegan un

papel importante en la integración de la cultura y patrimonio histórico de la sociedad mexicana y señala los retos a los que está expuesta esta cultura ante la globalización y como encontrar formas de solución a ello.

Este eje me parece el más amplio en cuanto a perspectiva para desarrollar las temáticas por la riqueza que en cada una de ellas se presenta, si bien no es perfecta puede convertirse en una innovadora forma de trabajar los temas con los alumnos generando en ellos atracción y motivación. El único detalle en contra de este es que se encuentra al final del PrE y como ocurre en muchas ocasiones cuando las horas de clase son insuficientes, el sacrificio inicia por la parte del final, no sería raro que los docentes usen esa estrategia y supriman horas para este eje del programa.

En mi consideración la estructura que le dieron al eje político lo hace el más endeble de todos y pareciera estar incluyendo temas de relleno sin mucha novedad, de los cuatro ejes me parece el más endeble, muy limitado y parece cumplir la función de rellenar un espacio de horas que bien podrían ser aprovechados por los otros tres ejes o bien podrían buscar una interrelación un poco más dinámica y no tan parcializada y segmentada como se observa con su división tan tajante entre ejes que como mencioné lo hace un poco aburrido y parcializado.

En el eje social y cultural es muy perceptible la visión dicotómica del conocimiento presentado, a mi parecer creo esa forma de presentarlo no ayuda y por el contrario provoca que se tomen posturas irrenunciables que a la larga pueden generar pensamientos de tipo radical, siento que dichos temas se deben presentar de otra manera, quizá una donde se busquen concertar similitudes y posturas de integración, presentar los fenómenos y sus características en conjunto y no como factores separados. Queda pendiente de saber y valorar en la práctica si es que se logran los objetivos del PrE como ellos lo presentan al disociar cada eje por separado y si con ello se “genera” una nueva forma de enseñar y aprender Historia, tanto de los docentes como de los alumnos; saber la impacto tienen en los alumnos el

retirar dos “constantes” en la enseñanza de la Historia como lo eran el tiempo y los personajes relevantes, elementos que desde que inician el estudio de esta ciencia siempre están presentes.

DGB: Esta institución fue tomada como el ejemplo para desarrollar un modelo curricular capaz de convertirse en el modelo ideal para todas las instituciones de Bachillerato a nivel nacional. Es por ello por lo que su análisis resulta de gran valor por el proceso de readaptación y adecuación que se hizo de su anterior PrE para intentar cumplir con las expectativas que sobre esta institución se basaron, al igual que el COLBACH tiene el mérito de haber retomado su diseño curricular y trabajar sobre este para generar una nueva estructura.

El PrE (2013) de esta institución era uno de los más extensos para una planeación semestral, tenía en su desarrollo siete unidades para un semestre, situación que solo excede la UNAM-ENP (1997) con 8 unidades, pero con la salvedad de que su periodo de trabajo es de un año.

Los dos primeros bloques del programa estaban destinados a preparar el camino para la enseñanza de la Historia, como se mencionó eran pocas las instituciones que destinaban una unidad/bloque a este fin. El primer bloque se enfocaba en los elementos teóricos de la Historia, mientras el segundo bloque se enfocaba principalmente en las corrientes historiográficas más relevantes dentro de esta ciencia, con estas dos unidades quiero suponer, la idea era cimentar las bases teóricas de esta ciencia y partir de ello para trabajar la asignatura desde otros enfoques o generando una diversidad de enfoques. Esto resulta en verdad novedoso, la pregunta tendría que ser si el docente sería capaz de en diez horas que se programaron para ambas unidades (cinco por cada una de ellas) explicar la complejidad y enorme cantidad de temas (8 y 4 respectivamente) y si el alumno podría comprenderlos y sentir un genuino interés por conocer más, o simplemente se convertiría en una síntesis burda y simple, lista para ser asimilada sin cuestionamiento alguno.

El bloque III se enfoca en el proceso del poblamiento de América, específicamente en las teorías que explican el origen del hombre en este continente, los 3 apartados que en este se presentan se enfocan

en detallar este proceso. Este PrE es quizá el que más lejano va hacia el pasado para iniciar su temario partiendo de la migración humana, ninguno de los otros documentos analizados fija su punto de partida en esta temática que Prehistórica, pero que pareciera demasiado darle una unidad a este tema.

El siguiente bloque (IV) se enfoca muy general sobre una temática diversa con temas de Prehistoria hasta llegar a la Historia prehispánica pero abordada desde la perspectiva de las categorías analíticas y de las características más destacadas de estas construcciones teóricas. Este enfoque es único dado la forma en que se presenta, pero en el desarrollo de la temática quizá es muy cercana a las otras versiones de enseñanza de la historia entendidas como un compendio de datos e información, que como un proceso reflexivo. Resulta casi imposible brindar estas temáticas en el breve tiempo que se destina para ello, verdaderamente se requiere una enorme capacidad de síntesis del docente para generar un método de enseñanza que transmita toda una vasta cantidad de conocimientos en un escaso y mínimo tiempo de clase, esto solo del lado del docente, ni pensar siquiera lo que tendría que hacer el alumno para clasificar la información recibida en medio de un diluvio informacional en esas clases.

El bloque V aborda la temática del proceso de la conquista con solo tres apartados a desarrollar y cuyos temas son bastante comunes y recurrentes en otros programas que tienen la similitud de trabajar esta temporalidad. La estructura de este bloque pareciera ser en una consecución lógica de origen-causa-efecto, salvo el tema de apertura que busca brindar un contexto generalizado sobre la situación de los países colonialistas, los otros temas parecen solo presentar el dato preciso del evento, quizá con pocas posibilidades de presentar un proceso de reflexión sobre el mismo.

El bloque VI aborda la temática del periodo virreinal teniendo como eje de explicación de este periodo la organización política y económica, la división territorial y la organización social y cultural. Estos tres subtemas son los que llevan el desarrollo de la unidad, solo uno de los subtemas parece tener una perspectiva diferente para intentar atraer al alumno, los otros dos vuelven a caer en el mismo tipo de información que se privilegia en los cursos de Historia (lo político y económico). Si bien el apartado de la

organización territorial es algo distintivo, creo puede perjudicar más al alumno pues en realidad solo se atiende una consecuencia y no el fenómeno que dio origen a esto.

Por último, el Bloque VII solo presenta un subtema que es la guerra de independencia de México, esto nos demuestra que el único interés de este bloque es abordar y conocer este fenómeno a mayor profundidad. El que este tema aparezca tan amplio y sin ninguna definición de que se debe abordar y trabajar, me despierta la duda de si en verdad estaba contemplado para formar parte integral del curso en este semestre o si fue para evitar que el curso terminara en el periodo virreinal, pues parece que fue incluido de manera abrupta y forzada. El tema es muy amplio en todos los sentidos que “presentarlo” de esta forma resulta un poco contrastante por cómo se ha trabajado con anterioridad la estructura de los subtemas por cada bloque y deja abierta la duda de ¿Qué temas en específico se abordarán en este tema al finalizar el primer semestre de Historia de México?

En términos generales se puede observar que en todo el PrE lo que más hace falta es tiempo para abordar las temáticas señaladas, también es notorio que los bloques se encuentran saturados con muchos temas los cuales provocan una enorme compactación de temas en horas de clase, el resultado es obvio: saturación al alumno de contenidos enseñados quizá de forma memorística. Este programa es único porque presenta dos unidades teóricas del conocimiento histórico, pero a su vez esto presiona más al contenido disciplinar y reduce las horas para los demás bloques, generando un doble efecto en el curso: se satura al alumno con información en pocas horas y no se tiene la profundidad para explicar el tema, el efecto deseado quizá no se logró bajo esta estructura.

Como mencioné al principio parece quizá excesiva la carga de temas para un temario semestral, más si se le incluye las dos primeras unidades de carácter teórico, otro factor a destacar en este documento es que no es tan perceptible el carácter “patrio” de la historia que se planteó enseñar, la posible interpretación que el docente haga del mismo ya no es por indicación del documento. La temporalidad y temática del bloque presentan hechos o fenómenos concretos (salvo el Bloque IV) que no

parecen seguir la tendencia de otros PrE donde se percibe con mayor presencia los personajes, eventos y hechos que se presentan en la llamada “historia patria” en parte también porque la temática que se incluye en este semestre no está vinculada a esta narrativa por la historiografía nacionalista, para dar una valoración más precisa sería necesario valorar el programa de Historia de México II.

DGB y EPOEM (DGB): Los planes analizados de esta institución son muy similares entre sí, pues entre ambos programas se observa un proceso de fusión de algunos bloques y otros se trabajaron para hacerlos más sintéticos, por lo tanto, el Plan 2013 fue tomado como base para el rediseño del plan actual.

La versión 2018 en su primer bloque concentra en buena parte los contenidos que se abordaban en los dos primeros bloques del plan anterior, se muestra una reducción considerable de los temas que se trabajaban en el documento anterior y que ahora se buscan conjuntar en cada subtema un bloque y darle coherencia y sentido acorde al nuevo perfil de este documento. La enorme acumulación de categorías cede su lugar a un tema breve sobre reflexión histórica y se deja el espacio abierto a que se aborden categorías y conceptos fundamentales de la ciencia, pero no indican cuales, quizá quedan a discreción del docente que elija y desarrolle algunos de estos. El otro apartado abre un espacio de reflexión sobre el papel de la Historia en la construcción de la identidad personal y nacional, de esta forma en este nuevo documento se deja atrás una saturación de temas en pocas horas para hacer el proceso más sintético y apegado al proceso reflexivo.

El Bloque II del PrE (2018) denominado el poblamiento de América y las culturas prehispánicas integra los Bloques III y IV del programa anterior, pasa de un conjunto de 9 temas donde se abordaba con un poco más de especificidad los temas de la Prehistoria y la época prehispánica, ahora se reducen a 4 temas, reasignados a 2 temas prehistóricos (la llegada del hombre a América y las etapas líticas) y los otros 2 a temas prehispánicos (áreas y los horizontes culturales). ¿Ambas temáticas eran indispensables en el temario? ¿Existe una justificación para fusionar ambos temas en un solo bloque? Parece forzado querer incluir ambos contenidos en un solo Bloque, considerando lo extenso que puede ser cada uno de ellos,

quizá como opción solo debió haber permanecido solo uno de ellos en el programa, a mi consideración el tema prehispánico que conecta más con la temática histórica, aunque el otro tema es antecedente inmediato, en estos temas nadie queda satisfecho con la selección de temas o la omisión de otros.

El Bloque III La Llegada europea y el proceso de Conquista corresponde casi en calca al Bloque V del anterior programa, la modificación significativa es en el nombre del bloque, se hacen algunos ajustes ligeros ampliando un poco más la óptica de estudio mostrando que los fenómenos de esta temática tuvieron un impacto tanto en el territorio americano como en el europeo y que las explicaciones unidireccionales ya están superadas (al menos en el papel, quien sabe que tanto en la práctica). El único tema que no tuvo alguna modificación fue el de la Conquista abordada desde la perspectiva material y espiritual que ya estaba presente en el PrE anterior.

El Bloque IV que lleva por nombre El Colonialismo y el Virreinato de la Nueva España coincide con el Bloque VI del anterior programa, se centra en el periodo de la dominación española en América, caracterizando algunos de los periodos de tiempo bajo los conceptos de colonización y virreinato, integra dentro del análisis procesos como la evangelización, el expansionismo territorial, el sincretismo cultural y las reformas borbónicas, deja de lado un poco la visión clásica económica-política e institucional bajo la cual se organizaba el anterior programa para darle un poco más de peso a otro tipo de ejes explicativos como lo cultural. Si bien el nuevo plan retoma los elementos de la organización social, política y económica, no convierte estos temas en los centrales de todo el bloque y los incluye de una manera muy ligera para dar una referencia general de los mismos a los alumnos, más como un conocimiento de cultura general que uno cuya importancia es tal que depende de este el proceso histórico subsecuente.

El Bloque V del PrE (2018) identificado como el Proceso de la Independencia de México tiene una asociación a los contenidos del Bloque VII del programa anterior donde solo existía un solo tema muy general y casi incluido de forma obligatoria que es el de la Independencia, el cual quedaba en tan amplia definición que parecía desde mi óptica una inclusión forzada para cerrar el curso en dicho tema y no el

periodo de la Colonia. Por su parte en el nuevo Plan se detalla un poco más el periodo de la Independencia con las causas (internas y externas) de la Independencia, así también se hace una somera prospección de las etapas de la Independencia (inicio, organización, resistencia y consumación) intentando cerrar la temática en este periodo para la consecución de los temas en el siguiente semestre que quizá tenga como punto de partida la parte final de este temario para de ahí partir hacia los siguientes periodos históricos.

Después de analizar ambos documentos no queda duda de que esta institución hizo todo un proceso alrededor de este Programa para actualizarlo a las nuevas demandas institucionales que les marcaba la SEP. Es evidente que una de las valoraciones que se hicieron para este nuevo documento es la saturación de temas y unidades que presentaba el anterior PE y que se enfocaron en reducir, quizá no de la mejor forma, pero sintetizaron las unidades teóricas en una muy breve y quizá algo “simple”, pero la mantuvieron a costa de todo.

La síntesis de las unidades prehistórica y prehispánica que antes estaban separadas ahora en el nuevo PrE aparecen unidas en un solo bloque, ¿Qué tan pertinente es que se incluya la temática prehistórica? Siendo que es una temática ya casi eliminada de las currículas en todos los niveles escolares, retomarla parece aventurada y hasta arriesgado porque genera el mismo efecto que en el anterior documento: la saturación de temas en pocas horas.

El bloque II presenta la mayor cantidad de temas a trabajar en el PrE ¿Por qué fueron los únicos temas que no se redujeron o sintetizaron? ¿Por qué mantener esta temática? ¿Qué justificación habrán expuesto los creadores de este programa para incluirla primero y conservarla después de la reestructuración curricular? Posiblemente se pueda hablar de un gusto personal de las personas que elaboraron el documento para decidir mantener la temática o por considerar que si lo sacaban atentaban con quitarle parte de la esencia temática que se había establecido desde la anterior versión, una cuestión que deja muchas interrogantes. Los otros bloques en la medida de lo posible parecen relativamente adecuados al nuevo PrE sin muchos cambios dentro de su estructura.

Preparatoria Michoacana (PM): Esta es la última institución que se incluye dentro del análisis de los PrE de la asignatura de Historia de México I en EMS, como de esta institución no tengo algún otro documento con el cual compararlo, tendré que hacerlo en una perspectiva general con los planes de las otras instituciones que ya se analizaron. Esta institución depende de una institución autónoma como es la Universidad Michoacana permitiendo con ello establecer sus propias líneas de organización en cuanto al currículo, lo cual se observa al momento de que se ha analizado en diferentes niveles su propio programa.

Como he señalado, este documento presenta una gran carencia de elementos constitutivos propios de un programa de estudio, esto se evidenció en las comparativas anteriores que se realizaron donde se muestra que tiene muchas deficiencias. Ahora se analizará la sección académica para observar bajo qué características de diseño y estructura se organiza el plan de enseñanza a los alumnos en su institución. Este programa se constituye de cinco unidades, una de ellas de carácter teórico y las otras cuatro de conocimiento histórico, partiendo de la época Virreinal al Porfiriato.

Tema I. Concepto y etapas de la Historia: esta unidad busca aproximar el conocimiento teórico al alumno, de alguna forma busca hacer más perceptible y cercano el quehacer histórico que desempeña un Historiador “profesional”, esta idea está muy presente en algunos investigadores que buscan recrear la labor científica en el aula familiarizando con ello al alumno de bachillerato en la actividad del Historiador. Este tipo de recreaciones busca enseñar algunos conceptos y categorías fundamentales para comprender esta disciplina (Ciencia, Teorías de la Historia, Importancia de la Historia, Fuentes de la Historia, Historia y sus Ciencias Auxiliares, Fundamentos para la división de la Historia) pero ¿Serán comprensibles estas categorías para los alumnos?

Algo muy presente en el programa (al menos en esta unidad), es la indicación de cumplir con algunos procesos tanto en conjunto (docente-alumno) como de manera individual (alumno) pareciera que el documento buscar imponer, más que sugerir. Cuando se señala tan detalladamente en el documento

surge la posible interpretación de si se trata de desconfianza en la labor de los docentes, la búsqueda de uniformidad sin importar las condiciones existentes o una imposición total de parte de la “Academia” sobre el docente mismo para cumplir los procesos. En otros programas si aparece esta forma de “llevar” el trabajo docente, pero no de la forma en que en este se indica, algo que llamó mi atención al momento de realizar el análisis del contenido académico dentro del aula de clases.

Tema II. Revolución de Independencia: para contextualizar al alumno en este tema se parte de un breve antecedente de la época virreinal, los subtemas indicados son: estructura socio-política y económica de la Nueva España, causas de la Revolución de Independencia, La Revolución de Independencia y consecuencias de la Revolución de Independencia. Algo que pude percibir en la organización del documento dentro de esta unidad es la incongruencia del orden en que aparecen algunos de los objetivos específicos, quizá sea un simple fallo en el proceso de transcripción o un error al momento de elaborar el PrE.⁷³ Después de ver el contenido que se imparte en esta unidad no queda duda de que el sentido que le da a todo el conjunto es enaltecer y resaltar la historia patria, enaltecendo la participación de los personajes ilustres y sus huellas, el restante de la sociedad poca presencia tiene en el discurso temático, quizá el único papel que se les da a estas personas es la de ser la masa de individuos que acompaña a estos sujetos.

¿Se puede pensar en una saturación de conocimiento histórico? Esta asignatura a diferencia de los otros Planes de Estudio se imparte en el 1° semestre del Bachillerato, en 3° de Secundaria se lleva Historia de México, es muy bien sabido que poco o casi nada de los temarios cambian en los niveles educativos. ¿Verdaderamente el alumno y el docente tendrán una experiencia tan radicalmente distinta

⁷³ Para esta situación en particular se puede observar el documento y observar cómo en la Unidad 2 en el subtema 2 y 3 parece existir una mala relación entre los objetivos específicos, el objetivo 3 debería estar en el subtema 2, quedando los subtemas 4 y 5 en el subtema 3. Mismo caso con el objetivo específico 6 que está señalado en el subtema 4, pero que en realidad ya aparece indicado dentro del objetivo 5 ¿Por qué se repiten los objetivos en diferentes temas? ¿Fue un error o fue intencional? Colegio Nacional y Primitivo (2020) recuperado de <http://www.colegio.umich.mx/page7.html>.

al iniciar una nueva etapa escolar? ¿Existirá una verdadera modificación de la enseñanza histórica de la secundaria al bachillerato? Parecería iluso pensar que la educación en este nivel fuera otra completamente diferente, es algo que quizá deban considerar las autoridades al momento de programar esta asignatura en la siguiente modificación al currículo de la Preparatoria y dar espacio a que el alumno se descargue al menos un año de la enseñanza histórica y no saturarlo.

Tema III. Construcción de la Nación Mexicana 1821-1854: La temática que se aborda en este apartado busca explicar los primeros años de vida independiente del país con temas variados que abordan lo social, económico, ideológico y político, parece tener la intención de brindar un panorama general del periodo de una forma general, aunque es obvio la preponderancia de algunos tópicos que parecen nunca faltar en los cursos de Historia.

La repetición de algunas temáticas durante la unidad fue un aspecto que me llamó la atención (los grupos de poder liberales y conservadores; liberales y conservadores ante la intervención extranjera; la intervención extranjera y los cambios geopolíticos de México en el s. XIX como consecuencia de la intervención extranjera), entiendo que le quieran dar una mayor relevancia a estos temas, pero parece que se satura al alumno de estos temas, queda la duda de si el repetir estos temas tiene una relevancia para el curso o se emplean dos enfoques diferentes para trabajar estos temas, la centralización en este tipo de temas deja fuera como sucede en los PrE de otras instituciones temáticas diferentes a esta y que permitirían ampliar el horizonte de conocimiento histórico y no solo enfocándose en la misma visión de estudio que siempre se ha impuesto. La contextualización del periodo pierde presencia ante el avasallador contenido de corte político que se incluye en este tema.

Tema IV. Reforma Liberal 1854-1867. Esta temática es la que más extrañeza me causa dentro del programa, reforzando el sentido del curso cimentado en la enseñanza histórica patriótica. Todo el bloque está destinado a la temática liberal y que presenta en una dimensión exagerada este periodo histórico. De hecho, este tema es el que más subtemas incluye (10), si se comparan los temas 3 y 4 en estos dos se

encuentra el 50%+1 (16 temas) de la carga temática del curso comparado con los otros bloques (14 temas), situación a todas luces desproporcionada y exagera que indica en mucho las filias de la o las personas que elaboraron dicho documento.

La forma en que se presentan los subtemas no nos lleva a pensar que estos se abordarán de una forma novedosa o diferente a lo que se aborda de forma habitual, casi es de un tipo monográfico esta unidad, pareciera más un curso universitario a uno de bachillerato de tanta profundidad con que se enlistan los temas a tratar. Esta unidad parece más bien diseñada para el goce del docente, para que luzca frente a los alumnos y haga gala de su nivel de conocimiento, ¿Cuanta de la especificidad del tema en verdad puede ser aprovechada e incorporada por el alumno a sus necesidades escolares?, parece poco probable en un temario casi saturado de información en esta temática que el alumno encuentre temas de interés más allá de la simple exigencia de evaluación que tiene que presentar en la asignatura semanas después.

Tema V. La República Restaurada. En esta temática permanecen la temática relacionada al bloque anterior, quizá fue fraccionada con la simple intención de no hacer parecer el bloque anterior como uno muy extenso. De los cuatro temas presentados dos tienen una relación estrecha a la temática del bloque anterior, uno más se vincula hacia el siguiente periodo histórico y el otro tema me parece que es completamente irrelevante o al menos yo no le encuentro lógica alguno a la temática presentada en el mismo y solo será aclarado quizá en la práctica de “que es lo que se quiere enseñar” con este apartado.

El tema más novedoso dentro de ellos es la temática del periodismo, un tema que pocas veces se incluye dentro de las temáticas escolares, este tema brinda un poco de aire a la temática tan abrumadoramente política y económica que presenta este PrE, desafortunadamente se encuentra en un bloque que esta al final del temario, es decir como relleno, si se ve bien, si no, también. El tema se incluye dentro de los posibles sacrificios temáticos al final del ciclo escolar. La sensación que deja estos dos últimos bloques es que parecen más cursos especializados y monográficos de la Licenciatura en Historia

¿Se puede atribuir toda la responsabilidad a la(s) persona(s) que elaboraron este documento? ¿Cómo fue aprobado un documento que presenta un serio desequilibrio en temáticas?

En consideraciones generales el temario de la Preparatoria Michoacana es muy detallado, parece más un estudio monográfico que un curso de conocimiento general, si bien es cierto no se puede caer en los extremos de solo “indicar” generalidades o de profundizar en “particularidades” temáticas. Se debe de considerar que el conocimiento que se le quiere “impartir” al alumno debe ser basto, pero no llevar al límite del ahogamiento al alumno con datos que no serán necesarios ni en su vida personal, ni en su vida académica, más valorando que este conocimiento le servirá bien o mal al alumno en su futuro inmediato para aprobar o no las pruebas estandarizadas de acreditación para el ingreso a una institución de nivel superior.

La temática de las culturas prehispánicas es un tema ausente en este PrE, quizá junto con el COLBACH son las únicas instituciones que no integran esta temática a lo que se aborda en el curso de Historia de México. El tema es llamativo porque Michoacán es una de las entidades del país con un fuerte componente indígena que no solo está presente en su pasado, también en su presente en diferentes formas, el idioma, la comida, la vestimenta, la música, las tradiciones y otras más. Parece ilógico pensar que teniendo tan cercano a si esta temática “viva” las autoridades no le hayan destinado un tema a abordar la historia prehispánica, pero le dediquen dos bloques a los temas liberales del s. XIX.

Los temas invisibles

Época Prehispánica: México está considerado como uno de los países con mayor diversidad lingüística y cultural del mundo gracias a la enorme cantidad de grupos humanos que habitan el país y convirtiendo al patrimonio cultural es uno de los elementos más atractivos dentro de la promoción turística del país. A pesar de esta riqueza cultural y étnica parece no existir un reconocimiento a estos grupos y su presencia se ha invisibilizado en los contenidos académicos de la asignatura de Historia, uno

de ellos muy importante es en la escuela, donde los contenidos que resalten la presencia y valor de estos grupos cada vez son menores.

Este tipo de ideas no es nuevo y ha estado presente en el país, el racismo y clasismo es uno de los males que aquejan a la sociedad mexicana, no de hoy, sino de muchos años atrás, algunos lo podrían asociar a una corriente filosófica como lo fue el Positivismo.⁷⁴ Hoy parece seguir presente este desprecio y desdén a las culturas indígenas vivas, todo lo relacionado con ellos parece ser signo de atraso o de fascinación exótica por descubrir una cultura “nueva”.

Esta frase quizá esta interiorizada en muchos sectores de la población y desafortunadamente en la educación es muy visible, ningún PrE toca esta temática con una unidad dedicada para ello, lo más que se llega a acercar es un breve y ligero repaso de Mesoamérica antes de la llegada de los españoles. Quizá en las escuelas de la capital del país se “podría” buscar esta omisión pues toda la Historia Nacional se ha concentrado ahí y es el espacio más representativo del mestizaje cultural, en detrimento del elemento indígena.⁷⁵

No se puede entender lo mismo de una preparatoria dependiente de la UMSNH que tiene un pasado muy enraizado en el pasado de la ciudad y de la región purépecha, el ejemplo está en su programa que no incluye esa temática tan presente en la historia de la ciudad y de la propia Universidad. ¿Por qué sucede esto en la Preparatoria dependiente de la UMSNH? Acaso esta universidad no presume de tener un carácter humanista y un fuerte vínculo con ese pasado indígena, más cuando una buena parte de sus estudiantes pertenecen a ese grupo étnico ¿Cómo puede la universidad y sus académicos olvidar la importancia de este grupo y no reconocerlo dentro de los estudios que imparten?

⁷⁴ Algunas frases del positivismo mexicano rechazaban valorar al indígena vivo, se menospreciaba y marginaba, pues se consideraba como signo de atraso cultural. Fue así que frases como: “el único indio bueno, es el indio muerto” se convirtieron en claro ejemplo de esta visión modernizadora.

⁷⁵ Aquí me refiero al centralismo educativo e historiográfico que ha privilegiado todos los procesos que en esta zona se desarrollan en menoscabo de otras regiones del país, esto también aplica a los grupos étnicos y sociales que han habitado en dicha zona del país.

Si algo se puede decir en descarga de la institución, su PrE y del equipo que lo elaboró (quiero pensar en lo particular) es que no tienen la libertad para diseñar e incluir los temas que les interesa dentro de los temas de la asignatura, las directrices se establecieron y solo pudieron trabajar en el marco que se les permitió. Aunque, después del análisis de todo su documento, me queda claro que las personas que elaboraron el documento actúan de muy buena fe e hicieron lo humanamente posible para cumplir con la encomienda de alguna autoridad, sin embargo, demuestran que no cuentan con la preparación, conocimiento, ni formación (académica) para diseñar este tipo de documento.

Para las demás instituciones ceñidas a los criterios de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) parece más sencillo eliminar la etapa prehispánica, pues su dependencia a esta institución los obliga a acatar y no a cuestionar. Así, en un proyecto de identidad nacional como muchas veces es empleada la asignatura de Historia por cada autoridad nacional la omisión de los grupos indígenas no es gran problema, más cuando se busca cimentar la idea de un origen común desde la etapa independiente, ahí si quizá se puede “consolidar” el pensamiento de que nacieron los mexicanos al momento de declarar la independencia. La preparatoria dependiente de una institución autónoma debería ser crítica consigo misma y valorar esas omisiones que ayudan a invisibilizar a esos grupos humanos presentes en la sociedad actual.

La Colonia; este periodo se encuentra olvidado dentro de la Historia escolar, por lo regular es abordado como un periodo previo a la realización de la independencia, en esta etapa “olvidada” se encuentran muchos de los orígenes de la independencia, los malos tratos, la desigualdad, el enojo y la molestia con los españoles, se toma como el peor periodo que vivió “la sociedad” y que llevó a buscar la libertad.

El enfoque que se le da al periodo cuando es incluido en el PrE es el de los enfoques comunes: la economía y la política, muy de vez en cuando se llegan a considerar algunos otros factores como el proceso del mestizaje en cualquiera de sus expresiones (artístico, arquitectónico, cultural, gastronómico,

lingüístico etc.), tema que es fundamental para ayudar a entendernos como una sociedad pues varios de esos elementos siguen perviviendo en nuestra sociedad y en ocasiones somos depositarios, reproductores o participantes de los mismos.

Si se quisiera entender el verdadero origen de la sociedad mexicana “mestiza” se debería valorizar más este periodo histórico pues es en ella donde se comienzan a integrar varios elementos que conformaran la identidad del mexicano, pero desafortunadamente este tema como el prehispánico parece cada vez estar más expuesto al olvido que a la inclusión. Parece que todo se orienta a “asimilar” por olvido a estos grupos, quitarles su raíz y hacerlos sujetos que sin pasado tengan que tomar uno ya creado y establecido para vivir en esta sociedad.

Consumación de la Independencia: Un tema que queda reducido a un mínimo apartado, pocos PE ahondan en este tema y le dan la importancia que corresponde a este tema que casualmente es olvidado, pero siempre es retomado por lo relevante que para la historia del país significó, a diferencia de las fases previas de este es casi un hecho que no se mencionen a los personajes que participaron en esta etapa histórica. ¿Qué causa lleva a esta ausencia? La mayoría de los “personajes” ilustres de la consumación formaron parte de la Historia del recién estado mexicano y sus acciones posteriormente fueron valoradas negativamente, lo que los llevó al ostracismo de la historiografía nacional.

A pesar de que en fechas recientes se ha intentado rescatar la aportación de estos personajes y su impronta en la historia nacional, aún persiste con gran fuerza la historia “patria” de la cual abreva la asignatura escolar y aunque busca diferenciarse de la primera, aún conserva varios de sus dictados y voces en la conformación de sus estructuras educativas, el PrE es el fiel reflejo de ello.

Porfiriato: Esta época queda en ocasiones en el inter de los dos semestres de Historia de México, por lo que casi se aprovecha de forma natural esta situación para no abordarlo en ninguno de los dos semestres. De igual forma que en la consumación este personaje y su legado es poco grato dentro de la historia nacional. El régimen político que actualmente existe en el país es heredero de la lucha en contra

de este personaje, su inclusión en la historia no es viable por ninguna consideración, en un manejo maniqueo y dicotómico se mantiene la idea del malo-bueno o villano-héroe lo que lleva a buscar borrar su existencia dentro de la historia y que mejor forma que eliminándolo de la Historia escolar, pero manteniendo una historiografía no oficial sobre el lado negativo de este personaje.

Enfoques Social y cultural: estos enfoques quedan relegados y marginados dentro de la Historia escolar, hoy solo se enseña y aprende desde la óptica de la historia de bronce, una historiografía centrada en la historia política y económica acompañada de los grandes personajes, eso que hacen y marcan la historia, el demás conjunto social, se sigue percibiendo como de poco interés. A pesar de los múltiples intentos de renovar la enseñanza de la Historia, de crear enfoques que permitan abordar la ciencia desde otra perspectiva, parece poco probable poder transformar esto sin que todos los actores educativos lo hagan desde sus respectivas responsabilidades (docente, institución, alumno) evitando el centralismo en eventos y personajes como si de ello dependiera la vida.

Los temas imprescindibles

Héroes Nacionales: en casi todos los PrE este factor se percibe dentro de los temas que se van a impartir, ya hay algunos documentos que buscan romper con esta tradición tan antigua y obsoleta que poco beneficio traen a los estudiantes y al docente. Algunas instituciones parecen van orientándose hacia una forma de estructurar sus temáticas alejadas de la “persona” destacada del momento, otras parecen mantener esta vieja forma de enseñar que nos lleva de la mano de personas brillantes, héroes y próceres nacionales que poco aportan al conocimiento histórico general, más allá de datos curiosos hechos aislados y anécdotas para recordar.

Historia Política y Económica: estos enfoques son muy socorridos por los historiadores y los creadores de los programas para crear un hilo conductor que permita entender la Historia de principio a fin, debido a la vinculación que tiene con la Historia de los personajes ilustres, es difícil no encontrar este

tipo de explicaciones en la Historia escolar no importando el nivel educativo. La realidad es que estos temas siempre resultan difíciles en su aprehensión y comprensión, más cuando se carece de nociones sobre el tema, piénsese en el alumno. La característica principal que tiene esta temática es que es muy teórica en su origen, si no se traduce en un lenguaje más ameno y comprensible, se corre el riesgo de convertir la clase en un cementerio intelectual.

Historia de fechas/personajes/eventos/lugares: se puede decir que aun hoy la historia escolar tiene un fuerte vínculo con la memorización de eventos trascendentales, la formación de la conciencia histórica nacional, el ritualismo de las ceremonias cívicas de la nación y la honra a la memoria de los héroes nacionales. Todo el conjunto hace que la primera asociación a la asignatura Histórica sea memoria y datos sin conexión del pasado que hay que aprender para acreditar el examen y no volver a saber de esto más. Aun hoy con todos los cambios impulsados en los PrE aún se sigue percibiendo la presencia de esta idea de aprendizaje, es una inercia difícil de romper cuando por tanto tiempo esta fue la única y reconocida forma de aprender historia.

Apuntes finales de los silencios y voces en los PE

En la observación de los diferentes documentos se pueden percibir las “tendencias” que impregnaron su creación, la preponderancia de algunos temas, enfoques o consideraciones muy particulares, cada uno refleja el interés del autor o del grupo de autores que trabajaron para consolidar una visión de los hechos históricos articulados en ese discurso enseñado en el aula. Como resultado de este proceso se agregan, quitan, reducen o amplían temas de acuerdo con los objetivos que se establecen para cada documento llevando a que en ocasiones los cursos se puedan ser muy superficiales o demasiado especializados para el nivel escolar del estudiante.

Una vez concluida la revisión de estos documentos ¿Qué pudimos observar en todos ellos? ¿Existen similitudes o son todos tan dispares como los cuadros de cotejo los mostraron? ¿Es la misma

Historia la que se enseña en todas estas instituciones? ¿En verdad hay cambios significativos de un PE a otro?

Lo primero que se debe de decir es que cada documento Institucional es único, con elementos buenos y malos, con fortalezas y debilidades, presenta más o menos elementos comunes en la estructura del documento, resultado del equipo de trabajo que conformó dicho documento. Es de tener en consideración que hubo algún tipo de capacitación al capital humano que se involucró en del desarrollo de este documento oficial, o esa es la percepción que me dio la revisión general de los PrE. Cada uno de estos documentos respondió a las necesidades que la institución detectó dentro de sus estudiantes y docentes, algunos de esos documentos no son producto necesariamente de una propia mejora interna, sino es producto de una instrucción hecha por las autoridades educativas. Para justificar esas reformas o cambios argumentan necesidades académicas o de modernización como lo fue en su momento la intención de crear un Bachillerato General, resultando de ello la disminución de la diversidad de mapas curriculares en este nivel educativo.

Como se observa por la temporalidad de los Programas la mayoría corresponde a la década pasada (2010-2019), es decir eran relativamente nuevos, acordes a las distintas y constantes transformaciones que se han venido sucediendo en el ámbito educativo y que parece no dejarán de suceder hasta que verdaderamente encuentren la forma de dar coherencia y sentido al sistema educativo en general y al propio nivel Bachillerato, será en ese momento que dejen de reinventarlo cada sexenio o impulsar reformas poco realistas al entorno educativo nacional.

Se puede percibir que antes de la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) y de las modificaciones al sector educativo de los últimos 3 años (2017-2020), se percibía una diversidad en la composición de los planes de estudio (PIE), tenían un enfoque particular, una metodología definida, un temario único y hasta una forma de evaluación quizá particular, la única característica que se podría considerar indiscutible es que se ceñían a la autoridad de la SEP y la SEMS para elaborar sus documentos.

Esta variedad y diversidad es visible desde el propio temario (punto de inicio y finalización; temáticas amplias o específicas; basado en una estructura por temas, cronológicamente, por eje de explicación o por una temporalidad determinada) donde se indicaban los contenidos que eran obligatorios de trabajar con el alumno en el aula (que enseñar), no tanto en la forma en que se enseña (como enseñar) dentro del aula, esa es otra situación completamente diferente y que involucra el factor de la formación docente, el contexto y la interrelación con los alumnos, es ahí donde se encuentra muchas veces la limitante a estos documentos.

Por esta razón el temario es un elemento tan diferenciador entre todas las instituciones que aunque es la misma asignatura, cada una de ellas estableció un orden de importancia sobre los temas relevantes y aquellos que no lo son tanto, razón que queda demostrada en la sección anterior donde se evidencian los huecos y saturaciones que llegan a presentar estos documentos al momento de ponerse en práctica en el aula de clases y que pueden ser cuestionadas por los docentes o simplemente pasar desapercibidos debido a una miopía “académica” que considera natural la presencia o exclusión de algunos de estos temas en el desarrollo del currículo disciplinar.

Algunos documentos son muy extensos, se asemejan en mucho a cursos monográficos como los que se pueden impartir en alguna Universidad, otros por el contrario son demasiado generales en sus temas que parecen ser un extracto sintetizado de uso genérico, esto puede ser visto como bueno y malo, tanto desde la óptica docente, estudiantil e institucional, todo depende del cristal desde donde se mire esta abundancia o escasez de contenidos. Algunos actores educativos pensarán que esta libertad trae consigo mayor espacio a la actividad de la cátedra, otros más pensarán es un libertinaje docente sin guía ni control y los casos extremos pensarán que puede existir un desinterés institucional por parte de las autoridades educativas que no destinaron tiempo a crear un documento que guíe y centralice la labor de enseñanza en el aula.

Todas las consideraciones pasadas pueden ser válidas dependiendo quien lo haga, en mi experiencia, he visto que no todos los docentes son malos y desobligados de su actividad, hay algunos muy responsables y que dan todo de si para cumplir con su actividad profesional, otros por su parte en la comodidad de la docencia mediocre mantienen sus puestos gracias a una plaza, base o componenda con las autoridades. Aunque se debe decir de forma real y verdadera que existen casos donde el docente no cumple con su labor profesional, es cierto que también la orfandad académica y escolar en el que vive el docente por parte de las autoridades es palpable, sin embargo, esto no se resuelve con una proclama o ley que busca subsanar el abandono que ha vivido por años la escuela, el docente y la institución.

Las carencias formativas que presentan los alumnos son de diversas causas, no todas ellas son atribuibles al sistema escolar. Los alumnos son producto de un entorno social específico, sufren las carencias y excesos de su realidad, tanto las buenas como las malas. Así como se mencionó que hay docentes comprometidos, lo mismo se puede aplicar para los alumnos, algunos a pesar de los difícil de su situación se comprometen con sus estudios y la responsabilidad que les exige, mientras otros solo buscan cumplir con el requisito educativo sin interesarse en la formación recibida.

Existen elementos que no se consideran en el Programa en la relación de horas de clase con los temas a impartir, las suspensiones, juntas, asuetos y demás factores están excluidos del origen del documento y solo pueden ser incluidos dentro de la planeación al inicio del ciclo escolar, pero este documento solo hace evidente la necesidad de adecuar los contenidos y horas a la posible realidad escolar.⁷⁶ El equilibrio entre la carga horaria y la carga temática debe ser necesaria, ya que en ocasiones se presenta una saturación de temas en pocas horas, mientras que otros son tan laxos que se pueden

⁷⁶ En Bachillerato son reuniones mensuales donde el Cuerpo Académico se reúne para abordar diferentes temáticas propias del Plantel, se trabaja en Academia para acordar algunos trabajos o proyectos en conjunto y por lo regular se acompañan de alguna capacitación pedagógica o docente. En dicha fecha se suspende cualquier actividad docente y los profesores acuden al plantel a dicha actividad, en el caso del COLBACH se buscaba no afectar a alumnos y docente asignándola a un día por lo que se rotaban entre 3 días de la semana martes-miércoles-jueves. Otras como la EPOEM y el Colegio Salesiano (ENP) se designaba el viernes último de mes para realizar dicha reunión, muy similar al Consejo Académico que se reúne en Básica.

acabar las temáticas y aun tener horas de clase por impartir, ser tan específicos o generales no garantiza una adecuada enseñanza, ni un mayor o menor conocimiento, solo se garantiza el estrés del docente y alumno uno que busca cumplir y el otro que busca comprender.

La evaluación es otro factor que se debe considerar dentro de las horas de clase, pues a pesar de que se incluye como un elemento indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no se contempla dentro de las horas asignadas para impartir clases, ya que al menos el docente puede destinar una o dos horas de clase para realizar este proceso en el aula de clase, en otra consideración entran las horas fuera del aula. De poco en poco algunas de las horas de clase se pierden en todos los procesos escolares y no hay forma de recuperarlas, el docente así tiene la necesidad de resolver esta situación con el PrE, reduciendo horas de temas establecidos u omitiendo temas que considere no tan relevantes.

Sobre cómo se compone y estructura un programa, parece algunas instituciones no cuentan con el apoyo que permita construirlo siguiendo parámetros ya establecidos para la conformación de un documento como este,⁷⁷ pareciera existir una orfandad sobre este tema y cualquier intento de crear un documento de este tipo parece estar obligado a tomar como referente uno ya conocido para que a partir de ese se cree uno nuevo. Al momento de tomar como referencia algún documento que guíe la elaboración de otro, debe realizarse un análisis de este para encontrar todas las características que presenta y tenerlas en cuenta para que a partir de ellas puedan elaborar un nuevo documento, tomando lo bueno y perfeccionando aquellos detalles endebles que se identificaron.

Si esta es la principal dificultad a la que se enfrentan los docentes y equipos de trabajo en la conformación de estos documentos que como mencioné son peticiones de las autoridades educativas ¿Cómo solventan ellos esas necesidades? ¿Cómo eligen a los docentes que integrarán dicha comisión?

⁷⁷ Al menos dentro de la búsqueda realizada no encontré algún “manual” que señalé los elementos a considerar para la elaboración de un Programa Estudio

¿Qué plazo de tiempo les dan para concluir su trabajo? ¿Qué documentos guían su actividad durante la elaboración del PrE? ¿Hay algún perfil necesario para pertenecer a una comisión de este tipo?

Cada programa analizado en este ejercicio puede considerarse como la cristalización de un cúmulo de esfuerzos, experiencias, trabajo y continuidad de una comunidad de docentes a los que se les pidió sistematizar, ordenar sus experiencias y habilidades en documentos que le permitan dar identidad a la institución y que guíe la labor de los docentes nuevos para realizar su labor una vez que ingresan a laborar en ella.

Será difícil cambiar la asignatura Histórica en la escuela, mas no imposible, siempre hay oportunidad y espacio para hacerlo, aunque el PrE de la institución exija cumplirse en su totalidad: aplicar cierto enfoque, usar cierta metodología, alcanzar los objetivos, seguir el temario indicado, realizar las actividades indicadas, aplicar una forma de evaluación, reunir evidencias y detallar todo en una planificación escolar. El aula de clases sigue siendo un espacio libre para el docente, donde puede buscar desarrollar estrategias que salgan de la norma tradicional, ya sea por iniciativa propia o por la interpelación de los alumnos buscando innovar la forma de enseñar y trabajar en el aula.

No se puede esperar a que las instituciones y dependencias que están por encima de nuestra función docente desarrollen ideas en nuestro beneficio, muchas veces ellos tienen sus propios intereses y objetivos muchas veces no relacionados a la educación en sí. Pocos o casi ninguno de esos funcionarios tienen la mínima noción de lo que significa ser un docente frente a grupo, las necesidades que el docente y el alumno enfrenta en las escuelas y en el aula y los retos que se afrontan con cada generación de alumnos y sus características específicas.

Todos los programas se presentan como una prescripción, pero terminan siendo más indicativos que ningún otro documento,⁷⁸ no hay un PrE perfecto uno que se pueda considerar el modelo a seguir

⁷⁸ Entiéndase esto como los nombrados aprendizajes esperados y que forman parte del perfil de egreso del estudiante de Media Superior.

bajo el cual las demás instituciones deban regirse, no solo por su estructura, sino también por su contenido. Ni el documento que rige la asignatura de Historia de México I perteneciente a la DGB se encuentra exento de detalles que se pueden mejorar, habrá otro como el de la Michoacana que deberá tener una reconstrucción total, pues carece de muchos elementos, quizá el desconocimiento de los docentes que participaron en este proceso o la falta de preparación para poder llevar a cabo este trabajo o lo que podría ser peor es que esto se haya convertido en un descuido fatal que deja en duda muchos aspectos de los cuales no podría tener razón alguna sobre ellos, pero que quizá el lector los pueda deducir.

Con cierto pesar siempre hay que reconocer que existen más limitantes que oportunidades, pero estas últimas nunca faltan, siempre existe la posibilidad de apelar al deseo de innovar, renovar y reinventarse en clase a fin de buscar nuevas formas de generar en el alumno un interés por la asignatura y el sentido que le hayamos dado, sea como herramienta para el pensamiento crítico, para un conocimiento histórico real, para generar un sentido de pertenencia del individuo a su comunidad o bajo la finalidad que uno quiera fijar su práctica docente y la enseñanza de la historia.

También corresponde al docente poner de su parte formarse o reformarse a sí mismo, dejar a un lado la idea de que ser maestro es ponerse frente al grupo y repetir lo que uno sabe o dice saber, quitarse la idea de que la formación docente es inútil y aburrida, que simplemente la forma en que me enseñaron, debo enseñar. Pensar que el alumno posee las mismas capacidades académicas que el docente, de tal forma que eso facilitará la enseñanza en el aula de la forma en que el docente cree debe aprender el alumno, el docente debe ser más empático y pensar que antes de enseñar el alumno es una persona, un individuo con una vida más allá que la academia, hacer eso permitirá crear un vínculo de entendimiento y confianza más estable que convertir al conocimiento en el medio de comunicación.

La enseñanza de la Historia en Educación Media Superior y la interacción entre sus actores.

La educación no se puede entender sin la existencia de los actores integrantes del proceso educativo: docentes, alumnos, contenidos de enseñanza y autoridades escolares interactúan en el espacio escolar desarrollando interacciones entre ellos y relacionándose de diversas formas con los conocimientos disciplinares de la ciencia en cuestión. En estos actores se encuentra la esencia educativa, no se puede entender la educación si no se encuentran estos presentes. Hoy, la contingencia sanitaria ha generado la migración de la educación a los entornos digitales y a una modalidad escaso contacto humano, generando con ello una nueva forma de concebir las interacciones educativas. Esto ha reconfigurado nuevos sentidos de identidad a cada actor educativo que hoy en día aun no son del todo claros, lo abrupto y disruptivo del proceso no ha permitido terminar de establecer las líneas de acción de cada uno de estos aspectos.

La educación en el país ha sufrido una constante transformación como consecuencia de que cada gobierno trae consigo su propio proyecto educativo, reinventando la educación cada seis años. Aunque las reformas han estado dirigidas en específico a ciertos actores educativos, en la mayoría de las veces se ha cuestionado la finalidad de la educación en cada proyecto educativo: su falta de adaptación al contexto actual de la sociedad, la falta de inclusión de los recursos tecnológicos en su estructura y la limitada estructura con que cuenta las escuelas públicas. Hoy la crisis sanitaria ha sumado más críticas a la escuela y a la educación, no solo pública, sino también la privada. Esta nueva realidad ha evidenciado el atraso educativo que vive el país, no a causa de la pandemia, sino desde que antes y que este fenómeno ha maximizado.

La educación no es estática, aunque varios críticos de esta expresen ese punto de vista de la educación. Todos los actores educativos han cambiado y se han adaptado a lo largo del tiempo, el cambio en ocasiones parece tan ínfimo que puede parecer imperceptible. Este apartado tiene la intención de ahondar en el conocimiento de un entorno educativo real como existen millones en el país. Mi experiencia

no la convierte en canon para todos, pero al menos busco mostrar con el mayor detalle lo sucedido en dicha institución bajo la modalidad educativa en la que me tocó realizar mis prácticas educativas.

La institución que me recibió fue el COBAEM, institución en la cual pude realizar mis prácticas profesionales durante todo el ciclo escolar 2020-2021. Esta experiencia escolar tuvo características únicas y quizá irrepetibles, muchas fueron adversas y como se explicará en el capítulo 3 con resultados diversos. No obstante, retomaré algunos pasajes de mis prácticas profesionales en años previos, esto con la finalidad de contrastar algunas situaciones experimentadas. Para realizar este análisis incluí a varios de los actores educativos del plantel (docentes y alumnos) excluyendo a otros (directivos), dejando en un punto intermedio a los recursos didácticos.⁷⁹

El lector se preguntará la causa de esta decisión tan extraña, opté por tomar para el análisis los elementos más accesibles que tuve durante mi práctica docente (alumnos y docentes), aunque he de decir que la accesibilidad obtenida no fue por mucho la ideal para realizar la investigación. De los directivos, aunque logré realizar una entrevista al director del plantel consideré que no tenía el suficiente material para desarrollar el apartado, más porque la entrevista realizada estuvo enfocada en la formación académica y profesional del director, así como su papel dentro de la institución.

Los Recursos Didácticos

¿Qué es un material didáctico o recurso de enseñanza? Esto se define como cualquier recurso tecnológico que articula en un determinado sistema de símbolos (ciertos) mensajes con propósitos educativos.⁸⁰ Estos recursos sin importar sus características presentan en su diseño cuatro elementos infaltables: 1) poseen un soporte o material (físico, disco, pantalla, etc.); 2) Presentan una forma simbólica

⁷⁹ En la institución no estaba establecido y requerido el uso de algún “libro” que complementara la enseñanza durante el ciclo escolar bajo la modalidad digital. Aunque en esa institución no se empleen “libros” en muchas instituciones del país si lo hacen.

⁸⁰ Los materiales didácticos o recursos de enseñanza (2020) Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=14Dw7s6T9gU&t=8s&ab_channel=ULLaudiovisual-UniversidaddeLaLaguna

de representar la información (texto, imagen, video o audio); 3) Presentan un contenido, información o mensaje y 4) Poseen una finalidad o propósito educativo (instruir a otro).

Una vez señalado que elementos identifican a un recurso didáctico de cualquier otro recurso no didáctico, hay que señalar formas en las que se pueden clasificar o agrupar estos recursos, para no crear confusión entre estos. Aunque se señalan tres formas de agruparlas creo conveniente separar el último rubro para diferenciar entre el nivel escolar del material y la asignatura para hacer una clara diferencia entre ellos, pues a lo largo del trayecto escolar se repiten las asignaturas escolares.

A) Soporte o material que lo constituye, en este grupo se pueden encontrar ejemplos como medios manipulativos (se aprende tocando y manipulándolo), medios impresos (incluyen escritura), medios icónicos (divididos en aquellos que presentan una imagen fija o una en movimiento), medios auditivos (reproducen sonidos) y medios digitales (incluyen recursos de la informática, redes y multimedia).

B) Destinatario al que va dirigido (docente o alumno)

C) Nivel escolar para el que esta creado (Preescolar, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Universidad)

D) Asignatura escolar (Matemáticas, español, Ciencias, Formación Cívica y Ética, Historia, Informática etc.).

Con esta definición y posterior caracterización específica de los recursos didácticos, se puede establecer una diferencia muy puntual del tipo de materiales que por lo regular se emplean en cada nivel educativo, asignatura o formato. Por ejemplo, se puede hacer un ejercicio y valorar el tipo principal o más recurrente de material didáctico que se emplea en cada nivel educativo y asignatura, por ejemplo, en Nivel Preescolar son muy presentes los materiales manipulables, icónicos y auditivos, casi sin ningún material impreso o digital; en el Nivel Superior se encuentran más presentes materiales impresos, digitales e icónicos y casi están excluidos los materiales manipulables, icónicos y auditivos. Algunas asignaturas

presentan una cierta predilección por un tipo específico de recursos, ya sea por las características propias de la asignatura o por la falta de variedad de recursos didácticos diferentes a los que habitualmente se encuentran en el mercado editorial. Aunque esto pareciera ser un factor totalmente determinante, se debe señalar que es el docente quien toma la decisión final de incluir un recurso didáctico en su práctica docente y este adapta y modifica a la realidad del entorno educativo y del contexto dicho recurso.

Para el caso específico de EMS, la mayoría de sus materiales didácticos son impresos (centrados principalmente en la escritura), incluyéndose elementos icónicos y digitales, pero en menor medida, para este nivel educativo es raro encontrar medios manipulativos y auditivos.⁸¹ Se ha difundido una idea de reducir el elemento lúdico en los recursos didácticos escolares conforme el estudiante accede a mayores niveles escolares. El sustento de esta idea no lo he encontrado, pero es notorio observar cómo van modificándose los recursos didácticos durante la progresión escolar que realizan los alumnos durante su formación académica. Las editoriales, los creadores de los recursos didácticos y los docentes justifican el uso de recursos didácticos adecuados acorde a la edad del alumno, a su capacidad cognitiva, desarrollo psicosocial y proceso madurativo, enarbolando la idea del bienestar y “necesidad” del alumno desde su propia óptica y perspectiva, sin escuchar e incluir realmente las necesidades del alumno.

Esta percepción que establecen los creadores de recursos didácticos dista de la realidad en cualquier centro educativo, cuando se les pregunta a los alumnos su opinión sobre los recursos didácticos que han empleado en su vida escolar, ellos refieren lo rígido del formato en que se estructuran los recursos didácticos (manuales de Historia), pidiendo sean menos aburridos y tediosos (menos gráficos), que se incluyan más elementos didácticos⁸² (visuales y multimedia). Mencionan también que la mayoría de los libros repiten la misma información año tras año presentando pocos cambios en la información que

⁸¹ Es muy raro que en los materiales didácticos creados para este nivel se incluyan elementos de los medios manipulativos o auditivos, se privilegia el carácter identitario del medio impreso (escritura), como complementos se llegan a incluir elementos de medios icónicos y digitales para reducir un poco la presencia del texto.

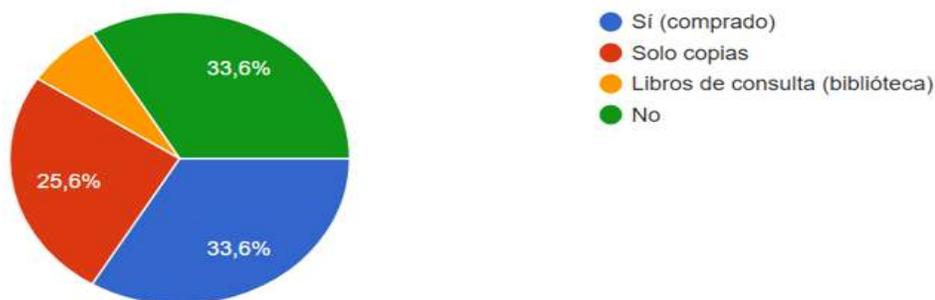
⁸² Lo didáctico desde su óptica tiene que ver con más elementos visuales, manuales y hasta lúdicos, refieren que es importante incluir este tipo de elementos para romper la forma tradicional con la que se trabaja la Historia.

presentan, esto para ellos esa repetición constante implica solo la memorización de la información y no un entendimiento de esta.⁸³

La EMS a diferencia de lo que sucede con educación Básica,⁸⁴ no cuenta con materiales didácticos que edite e imprima la CONALITEG que es el organismo encargado de crear los libros de texto gratuito para los todos los niveles escolares en el país. El único subsistema de EMS que cuenta con un recurso didáctico (libro) es el Telebachillerato,⁸⁵ ante esta carencia docentes y alumnos de este nivel educativo solo pueden acceder a materiales que elaboran las editoriales privadas, recursos elaborados por los docentes o bien el fotocopiado de ciertos materiales o secciones de libros. No se tiene información sobre si en algún momento la CONALITEG tenga pensado elaborar materiales didácticos para EMS,⁸⁶ ahora que forma parte de la educación obligatoria en el país. El ejemplo de esta situación es la gráfica obtenida en la encuesta realizada a los jóvenes de forma digital en el mes de noviembre de 2020.

Llevaste algún libro de Historia en Bachillerato

125 respuestas



Como se puede observar casi se reparten equitativamente en tercios las opiniones de los alumnos con respecto a haber comprado o no un libro durante el nivel medio superior para la asignatura de

⁸³ Entrevistas a ex alumnos de forma virtual y respuestas en un formulario abierto.

⁸⁴ Tradicionalmente se consideraba Preescolar, Primaria y Secundaria como la educación básica, a partir de 2012 está categoría también incluye Educación Media Superior (Bachillerato y sus equivalentes o variantes).

⁸⁵ CONALITEG, (2020) recuperado de <https://libros.conaliteg.gob.mx/telebachillerato.html>

⁸⁶ Cabe recordar que hay más de 30 subsistemas para este nivel educativo, crear un recurso para cada uno de ellos implica una labor titánica, por lo que quizá sea difícil ver realizada esta labor para este nivel educativo.

Historia, en un menor porcentaje se encuentran los materiales fotocopiados y en un ínfimo porcentaje el uso de libros de consulta para llevar a cabo la enseñanza en ese nivel educativo.

Como ha sucedido en los últimos años, hoy hay voces en contra de los libros de texto gratuitos por considerarlos deficientes en muchos sentidos. Algunas críticas se han centrado en destacar el desfase de sus contenidos y los modelos pedagógicos que impulsan,⁸⁷ otras señalan la falta de transparencia y de un deficiente trabajo interdisciplinario en los procesos de elaboración y diseño. Por su parte, actores periodísticos y organizaciones sociales han hecho señalamientos de constantes fallos y errores que presentan dichos recursos en la información presentada,⁸⁸ inclusive hace unos meses atrás se generó una polémica por la convocatoria para ser parte del equipo editor de los libros de Texto.⁸⁹

Las cifras que ofrece la CANIEM (Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana) en su sitio web permiten obtener diversos datos sobre este sector como son la producción, venta, distribución, comercialización, facturación entre otros.⁹⁰ Analizando dichas cifras es importante destacar el gran peso que tiene la CONALITEG dentro del mercado editorial nacional, principalmente a la elaboración de los libros de texto gratuito, esto, sin olvidar a las editoriales privadas que manejan siendo los principales productores de este sector económico, como muestra la gráfica.⁹¹

⁸⁷ Lerner Sigal, Victoria (1997). *Cómo enseñamos historia. Los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos. Perfiles Educativos*, (75).

Lerner Sigal, Victoria (1993). *Libros de Historia para niños: parámetros y dificultades para elaborarlos. Perfiles Educativos*, (62), [fecha de Consulta 15 de Octubre de 2019]. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13206208>

Arista, V., Bonilla F., y Lima L., (2010) "Los libros de texto y la enseñanza de la Historia en México", Proyecto Clío 36. ISSN 1139-6237. Recuperado de <http://clio.rediris.es>

⁸⁸ Paga SEP por libros con faltas de ortografía (2020) recuperado de <https://www.educacionfutura.org/pago-sep-14-millones-210-mil-pesos-por-libros-con-faltas-de-ortografia/>

La Jornada (2020) recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2018/08/09/sociedad/035n1soc>

Excélsior (2020) recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/08/09/912863#imagen-1>

⁸⁹ Conaliteg (2021) recuperado de https://libros.conaliteg.gob.mx/Convocatoria_2021.pdf

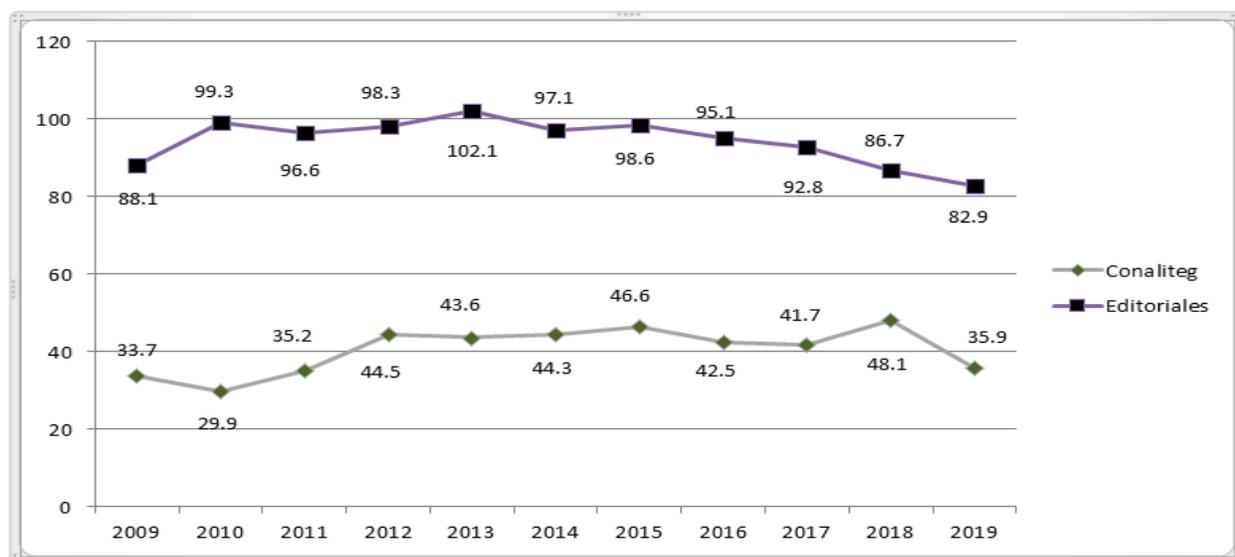
Animal Político (2021) recuperado de <https://www.animalpolitico.com/2021/04/5-dias-mil-882-personas-crean-contenidos-libros-sep/>

Nexos (2021) recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/reflexiones-sobre-la-elaboracion-de-libros-de-texto-gratuitos/>

⁹⁰ CANIEM (2020) Recuperado de <http://www.caniem.org/es/content/actividad-editorial>

⁹¹ Personas Físicas y Morales que se tienen por actividad económica principal el sector editorial.

Gráfica de la producción Editorial 2009-2019 según la CANIEM. Elaboración propia.



Otro dato obtenido del sitio web de la CANIEM es la facturación total de las editoriales privadas en diversos años, teniendo registro histórico de 10 años, el último registro que presentan es del 2019, donde este rubro superó los 9 mil 900 millones de pesos; de este total de ventas las librerías y las escuelas (privadas) concentran en conjunto el 65% de la facturación por la venta de libros. Otro dato relevante es el de los canales de comercialización, mostrando que librerías, gobierno y las escuelas (privadas) concentran el 75% del total y en porcentajes marginales las tiendas de autoservicio, ferias de libros y tiendas departamentales.

A la par de esta información se observa que la sociedad mexicana carece de una cultura de la lectura y la formación externa fuera del entorno escolar. Algunas personas consideran como única fuente de conocimiento los libros de texto recibidos en la escuela, por más curioso que pueda parecer dicho dato. Es recurrente escuchar este tipo de datos cuando se acercan ferias y exposiciones de libros, donde la afluencia no es tan alta y toman esto como reflejo de una falta de interés de la población en fomentar este hábito.

¿Qué aportan los datos anteriores? Que el sector editorial privado ha aumentado su presencia e importancia gracias al crecimiento de la educación privada que trabaja en simbiosis con los diversos

grupos editoriales para consolidarse como una alternativa real y mejor que la educación pública. Al acceder a los datos que proporciona la CANIEM, esta simbiosis se hace evidente y notoria en todos los aspectos, algunos de ellos ya detallados en el párrafo anterior, se podría asegurar que el crecimiento de la industria editorial va de la mano con el aumento de escuelas privadas que emplean en primera instancia el recurso didáctico privado, en vez de aquel editado y creado por la CONALITEG.⁹² En muchas instituciones se establece una estrecha relación entre ambos recursos didácticos (recursos de las editoriales y los de la CONALITEG) generando una buena simbiosis entre ambas y permitiendo al docente enriquecer su práctica, pero no sucede igual en todas las instituciones privadas, eso depende de los lineamientos de cada institución y del propio docente.

El crecimiento de ambos sectores (editoriales y escuelas privadas), quizá se puede entender como consecuencia de las valoraciones negativas que ha hecho una parte de la sociedad hacia la escuela pública señalando todos los posibles defectos e imperfecciones que tiene en su propia esencia, comparándola contra un gigante en muchos aspectos como lo es la educación privada, el resultado puede saberse muy obvio: el menosprecio de una y la supervaloración de la otra”. Bajo este discurso las instituciones privadas han tomado el discurso de señalarse como diferentes a la escuela pública, como un producto eficiente, actualizado y moderno, en pocas palabras un producto de calidad para ser publicitado entre la sociedad. Bajo ese argumento, la calidad de los productos editoriales que se manejan en este tipo de institución es superior a la que ofrece la educación pública, motivo que lleva a justificar la inclusión de dichos recursos basados en esta lógica de “calidad”.

⁹² Las Editoriales promocionan sus libros en las escuelas privadas antes de finalizar el ciclo escolar si las autoridades escolares (y docentes) consideran que el material didáctico cumple con los requisitos que necesitan se fija con convenio entre ambas instituciones para que la editorial les proporcione los libros a la escuela de los grados escolares deseados, por lo regular se acostumbra que una sola editorial trabaje todo los grados escolares de una escuela. La editorial con ello gana la colocación de sus libros de texto y la promoción de estos; la escuela por su parte recibe un precio preferente por la compra de los libros que serán incluidos en los paquetes escolares que se les ofertarán a los padres de familia al inicio del ciclo escolar, ofreciendo a los Padres de Familia la opción de adquirir todos los materiales en un solo lugar sin necesidad de buscarlos de manera individual. Las editoriales también llegan a ofrecer algún tipo de beneficio a la escuela como capacitación a sus docentes durante el ciclo escolar, materiales didácticos extras para la escuela o el apoyo en los procesos de digitalización de la escuela.

Aunque la educación privada marca una línea divisoria y diferenciadora con respecto a la escuela pública al formar parte del sistema educativo nacional⁹³ también reciben los materiales de Texto Gratuito de la SEP, pero a diferencia de las escuelas públicas donde estos materiales son los únicos disponibles, en la educación privada esos materiales pueden no ser los principales y pueden terminar como recursos de apoyo para el docente.

Cada escuela tiene una “política” con respecto al uso de los recursos para sus clases, no existe una regla escrita que defina como hacer uso de ellos, lo cierto es que en algunas se combina el trabajo de ambos recursos en las clases, otras prefieren los libros de texto gratuito y los enriquecen con algunas publicaciones de las editoriales privadas, otras simplemente se enfocan en los libros de las editoriales privadas relegando los recursos didácticos gubernamentales. En muchas instituciones privadas se conoce la frase de: “si se pidieron libros, hay que usarlos” ((acabarlos) a toda costa”), esto sin duda alguna influye en la forma en que se estructura y desarrolla la clase del docente.

Las Editoriales Privadas y su papel en la educación

En el país existe una amplia cantidad de editoriales, cada una de ellas se ha especializado en algún tipo de recurso didáctico (monografías, libros, revistas, recortables entre otros), otras lo han hecho por nivel educativo y algunas más diversificaron su portafolio incluyendo diferentes recursos, niveles escolares y materiales con distinto tipo de respaldo. Algunas de las editoriales extranjeras más reconocidas en el mercado son Pearson (GB), McGraw Hill (EU), Santillana (España) y McMillan (EU) que se han enfocado en la creación de libros principalmente; mientras que las editoriales nacionales más reconocidas son RAF, BOB y SUNRISE, especializadas en el diseño de materiales didácticos recortables

⁹³ Fundamento legal de la educación privada (2020) recuperado de <http://www.anfe-anep.com.mx/uncategorized/fundamento-legal-de-la-educacion-privada/>

para ilustrar tareas y trabajos escolares. La CANIEM menciona representar un número superior a 300 afiliados en todo el país.⁹⁴

Las editoriales extranjeras tienen una gran presencia en varias partes del mundo, sin embargo su presencia en América Latina es notoria, convirtiendo la región en un mercado en constante crecimiento, quizá las considerables carencias que aquejan a los sistemas educativos públicos de la región son el espacio de crecimiento de este sector. La complicidad u omisión de parte de las autoridades políticas y educativas han incentivado el aumento de las escuelas privadas, como ya se mencionó con anterioridad. En el caso de México se cuenta con la CONALITEG para la elaboración y distribución de los libros de Texto Gratuito, sin embargo, esto no ha impedido el ingreso y competencia de las editoriales privadas para ofertar sus propios materiales principalmente en la educación privada.

Aunque se considere a la escuela privada como un centro educativo que busca fomentar la educación, debe de tenerse claro que esta es una empresa que comercializa un servicio educativo a la sociedad; misma consideración debe tenerse con las editoriales, realizando una actividad similar. Pero cabe preguntarse ¿verdaderamente dichos productos (educativo y didáctico) cumplen con la etiqueta de alto estándar que mencionan? ¿Acaso no solo redundan en la idea de lo privado como sinónimo de calidad y lo público como sinónimo de mediocridad? ¿O que estándares rigen una institución privada para considerarse mejor que la pública? En ocasiones varios de los libros que editan estos consorcios editoriales dejan un sinsabor de insatisfacción a docentes y alumnos. Una de las principales características de estos libros es que no cumplen con las expectativas que se generan por ellos, esto se debe principalmente a la forma en que muchos de estos materiales se diseñan y que varían de acuerdo con cada grupo editorial.

⁹⁴ Personas físicas y Morales que tienen como actividad la creación de libros, revistas y materiales recortables para fines de entretenimiento, cultura y educación.

El proceso editorial para el diseño de un recurso didáctico

La elaboración de cualquier recurso didáctico debe ser complejo en todos los sentidos, al menos ese fue mi sentir hace unos años atrás cuando diseñé y elaboré unos recursos didácticos para una institución educativa. Más compleja y demandante “debe” ser esa labor cuando dicho producto tiene como respaldo un sello editorial y debe satisfacer una serie de requerimientos para su promoción y comercialización en el mercado editorial-educativo. El desconocimiento de este entorno limitaba mi aproximación a conocer cómo se construye un recurso didáctico desde una editorial, para posterior analizarlos con un sustento más sólido. De esta forma logré contactar con una editora de Ríos de Tinta⁹⁵, grupo editorial que maneja varios niveles educativos y asignaturas. El objetivo de la entrevista era conocer cómo se lleva el proceso de realización de un material didáctico en esta editorial y usarlo como “caso” de lo que podrían realizar las otras editoriales. Esta entrevista y análisis no tiene la intención de ser un trabajo exhaustivo y detallado de estos procesos editoriales, solo busco con ello tener más elementos que me permitan valorar con razones y causas las posibles fortalezas y debilidades que puedan tener los recursos didácticos que analizaré.

En la entrevista a Melissa,⁹⁶ ella comenzó dando un vistazo general de los diferentes departamentos que componen al grupo editorial y cuales son algunas de sus funciones dentro del organigrama. Para el diseño de cada libro se incluye siempre a un editor, iconógrafo, autor, ilustrador, diseñador, corrector de estilo y algunos otros integrantes que participan en la generalidad para la elaboración del libro. El proceso en términos generales implica un ir y venir entre los diferentes actores del equipo para adecuar el trabajo del autor, los lineamientos de la editorial y los de la SEP; en ocasiones comenta que es el autor el principal presionado para la entrega de su trabajo, principalmente por los tiempos que sigue la editorial y la SEP para los procesos de licitación.

⁹⁵ Ríos de Tinta (2020) <http://www.riosdetinta.com/>

⁹⁶ Melissa Uribe Allier, (Editora en Ríos de Tinta), Entrevista personal vía Zoom el 09 de septiembre de 2020.

Melisa señala que la industria editorial es una industria en constante movimiento, los libros no tienen un tiempo de vida muy amplio, esta se limita a 3 o 4 años máximo de vida en estante, esto, si no se aplica una modificación sustancial del Plan y Programa de Estudios vigente o se implemente uno nuevo.⁹⁷ En caso de existir un nuevo modelo el primer paso es analizar el nuevo programa a la luz del anterior para identificar los principales cambios que se dieron, esta labor principalmente la realiza el autor, una vez concluido esto se comienza la labor de reelaborar el nuevo contenido siguiendo los nuevos lineamientos del programa. Melissa comenta que cada editorial tiene una forma diferente de crear libros, al menos en donde ella labora⁹⁸ han establecido una política de que los autores sean docentes con amplia experiencia frente a grupo para apoyarse en ella y les permita reelaborar el libro con recursos y actividades afines a las necesidades de los alumnos, del nivel educativo y que sean congruentes a los lineamientos institucionales.⁹⁹

Cada editorial maneja una estructura particular del libro,¹⁰⁰ a esto se le conoce como un plan de obra,¹⁰¹ esta se puede dividir en dos tipos de estructura. Uno se le conoce como diseño abierto, el otro como diseño cerrado,¹⁰² cada editorial maneja su propio diseño dependiendo de sus propias características. El autor debe adecuar su trabajo a los lineamientos ya mencionados, si se aprueba su

⁹⁷ En esto no se incluyen las reediciones o reimpressiones del libro.

⁹⁸ Al menos en la Editorial Ríos de Tinta, esta es su forma de trabajo y formato para hacerlo falta conocer como manejan este procedimiento otras editoriales más grandes y renombradas como Pearsons, McGraw Hill, MacMillan entre otros.

⁹⁹ Algunos autores son contactos directos del director editorial, quien los contacta y contrata. En ocasiones menciona que llegan a existir problemas de los tiempos editoriales porque varios autores no cumplen con los tiempos y son “poco profesionales”, lo que lleva a que el editor y el equipo editorial solucione los inconvenientes al vapor para cumplir los formalismos.

¹⁰⁰ A esta estructura ellos la llaman “esqueleto”

¹⁰¹ Esto es el acomodo y lugar de cada elemento (incluye las secuencias didácticas, los recursos didácticos, imágenes, textos, evaluaciones) en las páginas del libro de texto, también considera el número de páginas que cada tema abarcará dentro del libro.

¹⁰² La diferencia entre diseño abierto y cerrado consiste en la flexibilidad que le dan al plan de obra, algunas editoriales manejan una estructura definida en el diseño e integración de los elementos en el libro (diseño cerrado) dependiendo del campo formativo o nivel educativo. Algunas otras editoriales manejan una estructura más flexible permitiendo adaptar y modificar el proyecto dependiendo el trabajo del autor, la asignatura y el nivel educativo (diseño abierto).

propuesta comienza el trabajo de todo el equipo editorial para formalizar el producto, eso incluye al editor del proyecto, corrector, iconógrafo, ilustrador y otros más. Para algunos materiales ya existe una determinada carga de imágenes que son de uso recurrente en la asignatura, en caso de que el autor lo requiera puede incluir algunas solicitudes de imágenes específicas para una sección del libro, pero esto queda sujeto al presupuesto del proyecto editorial pues por el uso de las imágenes se deben pagar los derechos de estas, mismas que se tazan dependiendo el tiraje, el número de páginas del libro, si es una primera edición o una reimpresión.

En resumen, el proceso editorial es una compleja red de ida y vuelta entre las actividades profesionales de varios de sus integrantes que laboran para conformar este producto cumpliendo una serie de lineamientos y estándares ya establecidos. Estos se encuentran integrados dentro de cada uno de esos recursos didácticos, siendo en la mayoría de las ocasiones imperceptibles para el ojo docente que los desconoce o no es capaz de reconocer su presencia en ellos al momento de tener la responsabilidad de valorar un libro para incluirlo a su práctica docente, resultando en una evaluación parcial, simplista o basada en aspectos poco relevantes para el desarrollo e impacto del libro para la clase.

Ana Zavala señala aspectos incondicionales al momento de analizar un libro, las omisiones en el discurso historiográfico, la inclusión (exaltación) o invisibilización (marginación) de ciertos actores históricos, el discurso parcializado o ideologizado y el abuso y descontextualización de las imágenes presentes en los libros. La mayoría de estos elementos de análisis pasan desapercibidos al ojo docente por no estar capacitado para identificarlos, la causa principal de ello es la falta de una formación o capacitación profesional que les permita desarrollar una visión crítica al momento de analizar los libros. La autora señala que la mayoría de los docentes solo “observan” algunos aspectos perceptibles, gracias al desarrollo intuitivo de ciertas habilidades desarrolladas a la experiencia y práctica, limitando la selección de recursos, el análisis de estos y convirtiendo los libros en un dispositivo periférico de la práctica docente y no uno que verdaderamente se involucre dentro del desarrollo de la clase del docente. Por ello la autora

señala la importancia de que el docente se capacite y se acerque a la investigación académica que analiza estos procesos,¹⁰³ a fin de reducir la disociación de la investigación y la docencia,¹⁰⁴ favoreciendo un diálogo e intercomunicación entre estas dos facetas de un mismo proceso como lo es la teoría y la práctica.

Editoriales e instituciones privadas en simbiosis.

Cuando ingresé a laborar como docente de Historia lo hice en instituciones donde ya se contaba con un recurso didáctico para acompañar la labor docente, esta situación no la podía cambiar o rechazar, la única opción que me quedaba era adaptarme a la situación buscando cumplir con la normativa escolar y buscar incorporar ese recurso de alguna manera a mi práctica. Aunque nunca fui un defensor de los libros, siempre percibí algo en ellos que no era de mi total agrado, la limitación que tenían en las actividades didácticas (cuestionarios, líneas del tiempo, preguntas, actividades reflexivas e investigaciones) era una constante en casi todas las editoriales revisadas. Otros factores que me llamaron la atención en esa primera experiencia era lo extenso de los textos que incluían en el desarrollo de los temas, la forma en que estos desarrollaban los temas de una forma bastante “especializada” para el nivel escolar que se señalaba, resultaba difícil pensar hacer uso del libro bajo esas características.¹⁰⁵

En varias de las instituciones (privadas) donde laboré se me invitó a incorporar algún recurso didáctico a mi espacio de práctica, sin embargo, pocas veces sentí que dicho recurso me fuera a ser de

¹⁰³ Zavala, Ana (2014). Para leer un manual de Historia. Una mirada desde las herramientas de análisis, *Secuencias* (90), [fecha de Consulta 11 de Octubre de 2019]. ISSN 2395-8464, págs. 167-189, Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482014000300008

¹⁰⁴ Autores como Pagès, Lerner, Bonilla, Lima, Arista, Pantoja, Enciso, Plá, Valls, Cuesta, Amézola y la misma Zavala en sus trabajos hacen un llamado cada uno desde su propio enfoque a que los docentes se acerquen a la investigación académica para que puedan mejorar su enseñanza, hacerla más cercana a la historia académica o como formación para análisis de los materiales didácticos, de análisis de su práctica docente o para nutrir su conocimiento pedagógico.

¹⁰⁵ En mi práctica educativa en varios niveles escolares he recibido sugerencias de parte de las autoridades educativas sobre el uso de los libros y estas por lo regular tienen la clara indicación de agotar el libro antes de que concluya el ciclo escolar. Esto lleva al docente a aplicar estrategias como el subrayado, el resumen y los cuestionarios. No importa si son libros de editoriales privadas o los libros de texto gratuito siempre se busca que si o si se “acaben” los libros.

utilidad. En todas esas ocasiones fui reacio a la inclusión de algún recurso para la asignatura que impartía, ¿Qué justificaba el rechazo al uso de un libro para mis clases? Quizá ese rechazo se encontraba anclado a experiencias personales de mi etapa como estudiante; quizá a la percepción (real o imaginaria) de que el libro no incluía mis necesidades docentes en el mismo; a un temor de no concluir de usar el libro en su totalidad, o posiblemente a algún tipo de celo profesional hacia el libro y sentirme desplazado si lo empleaba en el aula. Algunas de estas razones las había experimentado en otras experiencias docentes (no impartiendo la asignatura de Historia) llevándome a cuestionar la funcionalidad de esos libros que estaban “diseñados” para acompañar la enseñanza en el aula, pero que presentaban un enorme reto de adecuar el libro a la realidad educativa y también a lo estricto de los planes de trabajo.

En mis siguientes prácticas docentes mantenía mi resistencia a la incorporación de un libro para acompañar mi práctica, sin embargo, como sucede quizá en muchas escuelas del sector privado las editoriales comienzan a promocionar sus materiales educativos con miras al siguiente ciclo escolar y acuden a estas meses antes de la conclusión del ciclo para “presentar” a los docentes los nuevos recursos que la editorial ha desarrollado.¹⁰⁶ La estrategia de los promotores incluye entregarle un ejemplar al docente para que lo evalúe, valore y en su caso apruebe para ser empleado como libro de texto en su asignatura para el siguiente ciclo escolar, solicitando su incorporación a la lista de útiles del siguiente ciclo escolar. El promotor presenta al docente algunos de los posibles beneficios a los que docente podría acceder en caso de elegir ese libro para sus clases, las editoriales ofrecen el acceso a recursos didácticos de la editorial en su plataforma digital, la dosificación programática del curso,¹⁰⁷ curso(s) de capacitación,

¹⁰⁶ Los promotores buscan que todos los docentes de un mismo nivel se sumen para elegir el portafolio editorial, en ocasiones esas decisiones no son consultadas a los docentes y son las autoridades escolares quienes lo eligen quizá con base en otros criterios que no son meramente educativos.

¹⁰⁷ Planeación escolar anual que debería ser realizado por los docentes, en ocasiones hay docentes que recurren a esta práctica para evitar un trabajo administrativo (en ocasiones pesado) pero que conforma el diseño de trabajo que se busca implementar en el ciclo escolar. Dosificación semestral o anual del Programa con las sesiones, temas, objetivos y actividades a realizar. Es decir, literalmente convertir al docente en un operario simplemente.

otros recursos didácticos en físico o digital y algunas incluyen algún incentivo económico.¹⁰⁸ El docente puede basar la elección del libro para la clase no en criterio académico y guiarse más por alguno de los incentivos que le llegó a ofrecer la editorial, de esta manera se distorsiona completamente la elección del libro pues influyen otra serie de criterios que distorsionan la función del libro para su posible uso en clases.

Análisis de algunos recursos didácticos.

La cantidad de recursos didácticos (libros) para EMS en el mercado editorial es bastante amplia, solo hay que considerar la cifra que menciona la CANIEM en cuanto a sus miembros afiliados a esa cámara de representación. El conocimiento que tengo sobre recursos didácticos no es basto y al igual que el análisis que hice en el capítulo I, me apoyé de mis experiencias laborales donde he conocido diversos recursos didácticos para tomarlos como ejemplos al momento de realizar este trabajo comparativo. Para realizar esto, analizaré cuatro libros de Historia de México I que conocí durante mi práctica docente en las diversas instituciones privadas donde he laborado en años pasados, a donde han llegado a mis manos productos editoriales de Pearson, Ediciones SM, McGraw Hill y Macmillan. Aunque el análisis solo se enfocaría en la asignatura de Historia de México I, de esta última editorial decidí incluir en el análisis el libro de Historia Universal buscando observar en un mismo sello editorial las características de su plan de obra, como lo explicaba Melissa.¹⁰⁹ Tome algunos de los elementos que menciona Zavala se deben observar para desarrollar un análisis más complejo, pero también tomé algunos de los elementos más visibles en estos libros para que el análisis fuera un poco más entendible para quienes por primera vez se

¹⁰⁸ Son pocas las que lo hacen, pero si llega a suceder. Aunque el principal beneficio económico no llega al docente en su mayoría, sino la escuela se beneficia de estos acuerdos al recibir precios preferenciales y ellos ganar una comisión por la venta de los libros en la Institución.

¹⁰⁹ En este caso se podría decir que en el caso de Historia (sea de México o Universal) esta editorial mantiene un mismo formato para la asignatura, será tema de algún otro análisis revisar el diseño más libros de otras asignaturas de esa misma editorial para ver si es que existe un cambio sustancial entre ellos o ya es el sello distintivo de la editorial.

acercan a un proceso de este tipo, es decir tomé herramientas de análisis de un especialista, pero no dejé de lado lo percibido por un docente empírico.

Imágenes: en los recursos didácticos analizados, se presentan estas características o limitaciones: las imágenes no se integran al texto en una forma armónica, estas parecen ser incluidas de forma forzada quizá debido al plan de obra del manual, tienen un fin ilustrativo y complementario al desarrollo del texto, la calidad de las imágenes no siempre es la óptima (y su tamaño tampoco), hay una limitada variedad de imágenes en los manuales y presentan incongruencias de correspondencia entre la imagen y el texto.

El uso de las imágenes en los manuales de Historia está limitado a complementar la información presentada de manera textual, los espacios que ocupan las imágenes son un espacio de remanso ante la avasalladora presencia de la información gráfica. El diseño pareciera ser una convención obligada para cualquier producto editorial escolar, no es exclusivo de la asignatura histórica, basta dar una hojeada rápida a otros recursos didácticos para observar coincidencias muy constantes que refuerzan la percepción en el usuario del manual que este elemento es marginal y complementario. Así lo expresaron los alumnos en las dos vías de comunicación que establecí para conocer sus impresiones y comentarios sobre los manuales de Historia empleados durante su formación escolar.

Textos: una postura que se ha enfatizado en los últimos años por parte de las autoridades educativas es buscar alejar el aprendizaje escolar (en especial la Historia) de los procesos memorísticos, fragmentarios y parcializados del saber disciplinar, convirtiéndolo en un saber de procesos, de larga data, reflexivo y crítico, sin embargo, parecen pocos los éxitos en este sentido. Aunque se han hecho esfuerzos por impulsar el empleo de nuevas metodologías de enseñanza (basados en proyectos, problemas, competencias, gamificación entre otros) el aprendizaje escolar sigue manteniendo el carácter memorístico, originado desde los PE de las asignaturas, presente en los recursos didácticos escolares y reforzado por el sistema educativo que evalúa los aprendizajes de los alumnos mediante exámenes (de acreditación e ingreso).

A pesar de lo anterior este elemento ocupa el lugar central en la mayoría de los materiales didácticos, los textos son la principal forma por la que se estructuran, conforman y transmiten los conocimientos disciplinares de la asignatura indicados por la autoridad educativa, seleccionados por el autor, ya sean ideas declaradas y no declaradas por los distintos niveles de responsables en este proceso, impactando a los alumnos en diferentes formas. El análisis de los textos dentro de los recursos didácticos permite observar elementos poco perceptibles o inadvertidos al momento de realizar su lectura como usuario de dicho recurso, en este análisis se puede observar el posicionamiento político, la ideología del autor/ autoridad educativa/editorial, la invisibilización o exaltación de actores y personajes, la corriente historiográfica, entre otras.

La información presentada en los manuales de Historia presenta varias características similares a la de los libros de Historia. Uno de ellos es la abundancia en datos e información que persiste en los textos incluidos en dichos recursos didácticos, como consecuencia de esta exhaustiva precisión en información, detalles y datos, la extensión de estos se refleja de manera muy evidente al interior de los manuales de Historia. A lo anterior se debe sumar que la información presentada fue hecha por un especialista o docente que tiene habilidades y capacidades muy particulares al ser conocedor de la ciencia, pero que no contempla las necesidades del estudiante que hará uso del manual, esta situación complica la comprensión de los textos por parte de los alumnos y genera comentarios negativos en contra del material didáctico y de la asignatura.

La forma en que se estructuran y diseñan los manuales de Historia (y quizá en un rubro general los materiales educativos), no toman en cuenta los diferentes aspectos (desarrollo psicosocial, emocional, cognitivo y sociocultural) del alumno, esto sin incluir dentro de las necesidades los aspectos externos como el contexto social y educativo al que pertenece.¹¹⁰ Todos estos aspectos mencionados intervienen

¹¹⁰ Pagès Blanch, J. (2018). Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias Universitarias*, 4(7), 53-59. Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/6369>

activamente en el proceso de aprendizaje, y aun así no son incluidos como parte del proceso, dando por resultado actividades descontextualizadas del sujeto al que está orientado el material. Esta invisibilización del alumno en el proceso de aprendizaje mediante los manuales de Historia, fue señalado hace casi treinta años por Victoria Lerner en sus trabajos,¹¹¹ señalando la necesidad de considerar (activamente) a los alumnos (en el diseño de los materiales didácticos) para crear recursos más interesantes, amenos y que respondieran a las necesidades y características de estos para acompañar su proceso de aprendizaje. Sin embargo, hoy, estos señalamientos no han sido incluidos en la conformación de las actividades, mucho menos de los manuales, teniendo por resultado que dichos recursos didácticos están más orientados a cubrir las necesidades, características y manejo del docente, más que ser de utilidad al alumno y su proceso de aprendizaje.

Esta disociación del contenido académico y la realidad del alumno genera una idea de lejanía de este conocimiento de la realidad y de su aplicación/vinculación a su vida diaria llegando a ser en ocasiones insalvable, sin importar las estrategias que el docente implemente buscando atraer la atención del alumno. Esta apatía del alumno lleva al docente a emplear formas de enseñanza caducas como la memorización, presentada como única forma de aprendizaje para el alumno y como medio ideal para que el docente evalúe el aprendizaje del alumno, aunque de poco sirva la valoración del docente al desempeño del alumno, si se ve obligado a aprobar a todos los alumnos sin importar que cuenten con las habilidades necesarias para el siguiente ciclo escolar.¹¹²

¹¹¹ Lerner Sigal, Victoria (1993). Libros de Historia para niños: parámetros y dificultades para elaborarlos. Perfiles Educativos, (62), [fecha de Consulta 15 de octubre de 2019]. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13206208>

Lerner Sigal, Victoria (1995). Propuestas para el desarrollo de la didáctica de la historia en México.. Perfiles Educativos, (67), [fecha de Consulta 18 de octubre de 2019]. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13206703>

Lerner Sigal, Victoria (1997). Cómo enseñamos historia. Los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos. Perfiles Educativos, (75). ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13207505>

¹¹² Esta política que se lleva implementando desde hace algunos años sugiere a las escuelas a mantener la matrícula en la Institución por cada grado, es decir conlleva a no reprobar alumnos, aun si no son estudiantes que hayan demostrado la apropiación de los aprendizajes básicos. Con esta medida se busca evitar el atraso escolar y el bullying

Actividades de aprendizaje: un elemento indispensable en los recursos didácticos analizados, son las actividades de aprendizaje establecidas por el autor o la editorial para cuantificar los conocimientos adquiridos por el alumno durante el periodo analizado. Al interior de los manuales analizados, se puede observar que todos cuentan con este elemento para evaluar, en cada manual se incluyen en mayor o menor número estos recursos, sin embargo, el tipo de actividades incluidas coinciden pertenecen al mismo tipo de ejercicios que habitualmente se emplean en la asignatura para verificar la adquisición de los conocimientos (cuestionarios, líneas del tiempo, desarrollo de conceptos, lectura de fuentes primarias por decir algunos ejemplos). La valoración del aprendizaje aún sigue centrándose en la memorización y recuperación de datos puntuales, se sigue privilegiando la memorización por encima de la reflexión, a pesar de los continuos llamados a modificar el tipo de enseñanza, si los PE, los recursos didácticos, la formación docente y la evaluación no se modifica de raíz, los pronunciamientos no tendrán efecto alguno en la enseñanza.

Dentro de los manuales la actividad más recurrente es el cuestionario, empleado como termómetro de la comprensión lectora del alumno sobre el texto; le sigue las actividades de tipo conceptual, es decir, aquellas que solicitan al alumno el desarrollo o síntesis de algún concepto incluido en el texto, en mucho menor medida se encuentran las actividades sintetizadoras/organizadoras orientadas a que el alumno elabore un esquema donde se integran los datos relevantes del texto o lección y por último, se encuentran las actividades reflexivas (muy cercanas a un cuestionario) donde se pide al alumno realice un proceso de organización y construcción de un discurso en el que exponga tanto parte del conocimiento adquirido como de su comprensión expresándolas de forma escrita u oralmente. Surgen algunas preguntas al concluir el análisis de las actividades dentro de dichos manuales ¿Estas actividades

en el aula, además de permitir el tránsito de los alumnos a cualquier institución y promover la escolarización mínima que establece la Ley Federal del Trabajo y el Artículo 3° Constitucional. Esto ha llevado a que las escuelas acrediten alumnos sin importar su nivel de aprendizaje, situación que se repite a lo largo de los años pasando por los niveles Primaria, Secundaria y Bachillerato. En cada nivel educativo las carencias se hacen perceptibles, llegando a ser insalvables durante la EMS.

cubren las necesidades de aprendizaje de los alumnos?, ¿Demanda nuevas formas de construcción del conocimiento o requiere las mismas formas de siempre?, ¿Este tipo de actividades se pueden aplicar en cualquier contexto educativo?, ¿Cómo identificar si el alumno cuenta con las habilidades necesarias para resolver estas actividades?, ¿La educación fomenta verdaderamente un aprendizaje reflexivo?.

En cualquier contexto formativo la evaluación declarativa ha sido considerada como la forma más clara de avalar la adquisición de un conocimiento por parte de un estudiante, los manuales referidos en este análisis pareciesen incluyen las actividades con ese fin, enfocarse en otorgar un carácter cuantitativo a las mismas y privilegiando el carácter memorístico a la solución de estas. La realidad educativa es sumamente compleja, en un mismo espacio geográfico se pueden experimentar diferentes realidades, no pensemos en las características que pueden tener las escuelas en la misma región, sus capacidades e infraestructura. El problema no es la inclusión de las actividades o su resolución, el centro de esto es el tiempo que le dedique el profesor a la lectura de las respuestas y una retroalimentación para incentivar al alumno a ser más expresivo en sus ideas y fomentar en ellos su espíritu crítico, de lo contrario se convierten en un dispositivo de entrega y cuantificación para obtener una calificación más sencilla. La muestra de ello son las actividades finales en algunos manuales, empleadas para servir como evaluaciones parciales, incluyendo reactivos de opción cerrada.¹¹³

Otros Recursos: la incorporación de las TICs en el proceso educativo ha supuesto un enriquecimiento de la enseñanza en casi todos los aspectos: estrategias, recursos, medios y formas de acceder a la información, todas se han visto nutridas en este periodo de contingencia y adaptación. En los manuales de Historia la presencia de recursos digitales incluidos para la enseñanza ya estaba presente antes de la pandemia, sin embargo, eran pocos y muchos de ellos no se encontraban disponibles al momento de su consulta, situación que ha cambiado un poco más y las editoriales han puesto especial atención a este aspecto buscando tener siempre los recursos en línea.

¹¹³ Estas incluyen las preguntas de opción múltiple, relación de columnas o para completar los enunciados.

La mayor cantidad de recursos que se emplean son elementos audiovisuales (videos) disponibles en plataformas de internet como YouTube, Vimeo, Uloz entre otras, que resultan ser los más atractivos e interesantes para los alumnos. Estos videos no son del todo homogéneos presentando diferentes orígenes (privados, particulares, públicos y personales),¹¹⁴ características (culturales, comerciales, entretenimiento, difusión, apoyo y explicativos)¹¹⁵ y duración (videos cortos de 5-10 minutos, hasta larga duración 30-90 minutos).

Siempre se debe considerar el tipo de información que se presenta en los recursos audiovisuales, por ejemplo los recursos audiovisuales públicos y privados tienen el respaldo de un grupo de especialistas, en ocasiones al frente (como panelistas o entrevistados) y en otras como parte del equipo creativo (parte del equipo que realiza el guion, consultores y diseñadores) que garantizan que la información que se aborda en el video es científica, en ocasiones con sus matices o licencias.¹¹⁶ Otro caso son las producciones

¹¹⁴ Producción Pública: en el caso de Historia de México se hace uso frecuente de algunos programas que canales culturales y educativos como Canal 11 y Canal 22 han realizado con fines de difusión y divulgación como la Serie de "Discutamos México" donde especialistas renombrados "intentaban" hacer más comprensible la Historia del país en vísperas de la Celebración del Centenario de la Revolución y Bicentenario de la Independencia. Algunos otros son Malinche, Los Minondo, Historias de Leyenda, Piedras que hablan, Sor Juana.

Producción Privada: aquí agrupo a empresas como Televisa, Tv Azteca, Clío, History Channel y compañías cinematográficas que han realizado producciones sobre pasajes de la Historia de México y que son material audiovisual socorrido por los profesores de Historia para "mostrar" algún elemento necesario. Algunas producciones son "El Vuelo del Águila, La Antorcha Encendida, El Carruaje, Cortés, México a través de los Siglos, Documentales sobre época prehispánica, Hidalgo la Historia jamás contada, El Baile de San Juan, Héroes verdaderos, Morelos, Zapata, El atentado y producciones de la época del Cine de Oro.

Producciones Particulares: en esta categoría se podrían englobar a aquellos grupos de personas que tienen el interés de la Historia y han creado un canal para difundir la Historia desde su propia óptica muy particular. Algunos de ellos lo realizan con dibujos (Academia Play), otros lo hacen con una temática en específico y para ello hacen uso de libros, películas y videojuegos (Miguel de Lys) y otros intentan ser un video de enseñanza amena de la Historia (Pero eso es otra Historia). No conozco ningún canal que aborde Historia de México como tal, los anteriores son españoles y de alguna manera sus temáticas se acercan a nuestra Historia por eso pueden ser usados para consulta.

Producción Personales: aquí se puede englobar a los EduTubers y YouTubers que toman material (imágenes, videos y otros más) para crear su propio material donde explican algún pasaje histórico de manera más simple, sin tanta "sacralidad" académica.

¹¹⁵ Hay que marcar una diferencia muy clara entre los diferentes tipos de tipo de producciones audiovisuales. Las públicas y privadas cuentan por lo regular con especialistas y expertos en la materia que explican los temas de los cuales son especialistas buscando ser difusores de sus conocimientos; las particulares (incluyendo las de tipo cinematográficas) hacen uso de los especialistas como asesores de contenido y al frente de la producción se encuentran actores que representan los acontecimientos históricos de forma histriónica.

¹¹⁶ Pérez Y., (2019), La Historia enseñada en clave de mujeres: estrategia didáctica para el análisis de filmes históricos con perspectiva de género, (Tesis de Grado de Maestría), UMSNH, Morelia, México.

particulares y personales, en ellos se deposita la confianza en el trabajo documental y bibliográfico que este grupo de personas hizo para abordar el tema. Dentro de esta gente del equipo muchos de ellos no son especialistas y sus videos lo hacen por hobby o pasión. Debe quedar claro que, al momento de incluir cualquier recurso audiovisual, las posturas del creador del contenido estarán más que presentes, pues en ocasiones es más fácil expresarlo de forma verbal, que, de forma escrita, sea una producción con grandes recursos económicos o un video casero por parte de una persona.

La inclusión de este tipo de recursos en la educación es necesaria y obligada, las actuales generaciones son más perceptivas a este tipo de recursos y otros más que incluyan diferentes sentidos y que relacionen algún aspecto de la tecnología. Aunque pareciera ser indiscutible esta inclusión, primero hay que considerar cuál será su función dentro del proceso educativo, pues pareciera que esta no tiene un sentido y un objetivo claro, parece estar limitada a una inclusión indiscriminada de recursos sin ninguna valoración e impacto real dentro del contexto escolar y educativo.

El libro por sí mismo es un recurso infinitamente inabarcable durante el ciclo escolar, los textos elaborados por un especialista (para otro), limitan su uso dentro de las aulas, resultando casi inaccesible que los alumnos lo puedan usar, ya sea por el grado de complejidad y tecnicismo o por lo extenso de los mismos. El diseño repetitivo, monótono y mecánico de las actividades casi nunca promueve una integración de estas dentro de la clase; los libros saturados de otros recursos (digitales) los hace casi imposibles de incluir en las clases. Si a esto le sumamos los beneficios extraescolares (administrativos) que facilitan, no es de extrañar que el Manual de Historia tenga una valoración muy positiva por algunos docentes, que ven en este una forma de reducir la carga administrativa y laboral, simplificando y facilitando el proceso de enseñanza en el aula y fuera de ella.¹¹⁷

¹¹⁷ El apoyo y recursos adicionales que brindan los editoriales incluidos en los manuales son para muchos docentes una inclusión valiosa que permite aligerar los procesos administrativos como las planeaciones y diseño de evaluaciones, aspectos que absorben tiempo fuera del horario escolar. Por ello algunos docentes deciden incluir los productos editoriales a fin de reducir esas cargas que no son pocas, pues en ocasiones se deben realizar al menos una planeación por grupo al año o en casos más rigurosos planeaciones semestrales, mensuales o hasta semanales;

Quizá por ello algunos docentes prefieren incorporar este recursos didáctico en su práctica, sin valorar el impacto que tiene esta decisión en su práctica educativa, pues estas facilidades que le brindan los recursos editoriales los convierte en simples operarios, reproductores y simplificadores de la actividad docente, suprimiendo su voz profesional y cediendo su espacio a una tecnificación y homogeneización de la labor docente establecida por los especialistas pertenecientes a los grupos editoriales.

La inclusión de cualquier manual dentro de la práctica educativa tiene beneficios que no serían posibles de obtener en una práctica que depende solo de la habilidad expositora del docente frente al grupo. Sin embargo, deben de tomarse las precauciones necesarias para que este recurso sea verdaderamente un elemento de apoyo y dinamismo dentro de las clases, evitando que se convierta en un lastre que ralentiza la actividad docente en el aula y limite el aprendizaje del alumno.

Mi propia experiencia editorial

Al iniciar mi labor como docente hace más de diez años atrás, mi conocimiento de la actividad era casi nula, las únicas referencias que conocía sobre esta profesión eran mis experiencias personales como alumno, quizá las más significativas que tenía en aquellos momentos eran aquellas en la Universidad y el Bachillerato. La docencia en aquel momento apareció como una oportunidad laboral viable después de finalizar mis estudios de Licenciatura en la Universidad con la formación profesional de investigador de la Historia.¹¹⁸ A la vista de muchas personas, la docencia pareciera una actividad muy sencilla, tanto, que cualquier persona podría realizarla pues consiste en estar frente a un grupo de alumnos transmitiéndoles los conocimientos.

en el caso de los exámenes es un caso similar las instituciones pueden llegar a solicitar varias versiones o adaptaciones de un examen para un periodo.

¹¹⁸ En el momento de conclusión de mis estudios en la Universidad Autónoma Metropolitana (Iztapalapa), solo existía el área terminal de Investigador (es decir realizar una Tesina para obtener el título de Licenciado en Historia). Unos años después, cuando me titulé ya se había generado un cambio al Programa de Estudios de la Universidad incluyendo difusión, divulgación y enseñanza de la Historia.

Al ingresar a laborar en una escuela secundaria (sector privado), fui afrontando gradualmente todos los procesos que aplican las escuelas privadas a los docentes para evaluar su desempeño dentro del aula y en la estructura institucional. Esta evaluación fue un elemento que en ocasiones me causo temor y preocupación al realizar mi labor en la escuela, las dudas sobre como calificarían mi desempeño (enseñando) en el aula me asaltaban con frecuencia, más cuando esta era mi primera experiencia formal como docente. Los primeros comentarios que expresó la directora estaban enfocados en la falta de inclusión del manual de Historia, incluido dentro del material escolar para los alumnos de ese grado escolar.¹¹⁹ Desde ese momento este señalamiento me fue siguiendo en mis diferentes experiencias docentes, en ocasiones en mayor o menor medida, pues al menos en Primaria su inclusión es obligada y casi de forma natural, mientras que en Secundaria su inclusión es difícil, más no imposible, el problema era hacerlo a la mitad de un curso y con la exigencia de dar resultados inmediatos dado el antecedente del profesor que estuvo previamente en la escuela y con los grupos.

Varios años después, laborando en una Institución de Nivel Medio Superior (sector privado) mi práctica docente fue nuevamente sometida a una evaluación por parte de las autoridades del plantel, situación que ya no me era desconocida y que al paso de los años había aprendido a sobrellevar de mejor manera que en mis primeras experiencias docente.¹²⁰ En dicha institución el comentario que más me llamó la atención fue el señalamiento sobre la carencia que tenía mi práctica, al no contar con un material de apoyo que me permitiera consolidar los conocimientos vistos en clase durante mi exposición del tema,

¹¹⁹ Dicho manual era producto del trabajo coordinado que habían realizado tanto la jefa de academia de Historia y Sociales, como de varios profesores que habían participado en el proceso de elaboración, era un manual propio para la asignatura que también tenía un estatus particular, pues era solo de valoración interna, es decir solo se incluía para los fines de la institución, más no de lo que se reportaba a la SEP.

¹²⁰ Algunos de los aspectos que evaluaban era la puntualidad de la clase, la presentación de objetivos/temas/fechas previo al inicio de la clase; claridad de explicaciones, responden dudas, generar actividades de reforzamiento durante la clase; pase de asistencia, dudas finales al finalizar la clase. También evaluaban la apariencia personal, el trato hacia los alumnos, la facilidad de diálogo y otros aspectos como parte de la presencia personal y profesional del docente.

situación que podía afectar el desempeño de los alumnos al momento de evaluarse en el examen.¹²¹ Este comentario en un primer momento no lo consideré importante y mantuve mi práctica sin cambio alguno, sin embargo, hacia el final del ciclo escolar al escuchar los comentarios de los alumnos percibí que ellos también hacían referencia a la necesidad de “reforzar” de alguna forma las ideas centrales del tema en clase.

Con esta idea en mente comencé a buscar formas de solventar esta carencia dentro de mi práctica, pero que no implicara vincularme de forma total a un libro, esto a causa del proceso administrativo que implicaba incluir un libro en la lista de útiles a los alumnos/padres de familia (por el costo elevado) y también por lo cercano que se encontraba el ciclo escolar. Esta situación la solventé solicitando los cuadernos a varios alumnos a los que les di clase, con ese material en mis manos comencé a elaborar los recursos didácticos que me servirían en mi labor docente para el siguiente ciclo escolar, tomando como referencia la forma de trabajo que tuve con los alumnos en el ciclo escolar concluido y las estrategias que había empleado para reforzar el aprendizaje, observando en los cuadernos de los alumnos la forma de trabajo con cada grupo.

En ese primer intento de elaboración de recurso didáctico, los cuadernos de mis alumnos me permitieron observar los resultados de mi trabajo y el de los alumnos plasmados en sus notas y productos, sorprendiéndome la diferencia tan evidente en la forma de trabajo con cada grupo. Y no es que comparara dos asignaturas diferentes, sino al contrario, era la misma asignatura en diferente grupo y con cada uno de ellos había realizado un proceso diferente, pero orientada hacia la misma meta (seguir el temario oficial). La dinámica y resultados eran diferentes con cada uno de los grupos que trabajaba, la interacción con cada uno de ellos generaba una gran diferencia, situación que no había reflexionado, hasta ese

¹²¹ Las evaluaciones de las autoridades académicas se enfocaban en la disciplina, contenido, metodología empleada, secuencia didáctica, claridad del tema, exposición y otros más. En varios aspectos las autoridades mencionaban que mis resultados eran los adecuados, pero la recomendación era incluir más actividades para que se cerrara de manera adecuada la secuencia didáctica y los alumnos reforzaran sus conocimientos con un ejercicio al final de la clase.

momento en el que vi al mismo tiempo todos los cuadernos de los alumnos y realicé este ejercicio de retrospectiva, con este resultado tan distinto entre grupos, el reto se hacía mayor al buscar diseñar una actividad lo más “amplia” posible para ajustarse a diferentes posibilidades con los alumnos.

La implementación de esas actividades en ese primer momento recibió valoraciones tanto negativas y positivas, algunos alumnos se quejaban de que ese “libro”¹²² contuviera solo actividades y careciera de lecturas, mientras otros veían el lado opuesto de esa característica, destacando que no tenían que leer grandes cantidades de texto y que ahora sí podían realizar actividades para reforzar los conocimientos. El tipo de actividades elegidas les generó conflictos a algunos alumnos, ya que las actividades incluidas no correspondían a aquellas que habitualmente se emplean dentro de la asignatura de Historia: cuestionarios, líneas del tiempo, resúmenes, entre otras. Las actividades diseñadas eran de una naturaleza “ajena” a la asignatura de Historia, crucigramas, sopas de letras, caricaturas, mapas geográficos y análisis de imágenes, la meta era mostrar otras formas de lograr el aprendizaje de la ciencia, sin recurrir al tipo de actividades siempre recurrentes.

Al inicio del ciclo escolar hubo una resistencia a esta forma de trabajo que les presentaba yo, integrando tanto el manual, como la exposición, comentaban algunos que sentían extrañas la clase de Historia, al paso de las semanas gradualmente los alumnos percibieron un cambio en la dinámica de las clases, el manual se integraba a los temas y clases como un refuerzo a su aprendizaje. Las autoridades por su parte vieron de buena manera la inclusión del Manual en mis clases, pues apuntalaba el rubro más débil dentro de mi práctica.¹²³ En general, pocos cambios había sufrido mi práctica docente frente a los grupos, pues seguía siendo expositiva y apoyada en el contenido académico que indicaba el PE, desde mi

¹²² Yo no lo designaba como un libro, pues a diferencia de ese recurso este solo tenía la presencia de actividades para reforzar el conocimiento en clases, no tenía la estructura ni formato de ese. Yo lo había denominado Manual de Historia.

¹²³ De cierta manera las autoridades apoyaron su inclusión, aunque como no fueron avisados de ello me llamaron la atención debido a que no solicité el permiso para incluirlo dentro de los libros de texto que se ocuparían en el ciclo escolar.

óptica no veía ninguna contradicción a seguir manteniendo así la dinámica de mis clases, consideraba que cumplía con los requisitos establecidos, tanto por la Institución, como por la autoridad educativa misma.

Este primer ejercicio práctico de autoexperiencia editorial, lo implementé en una Institución privada de nivel Medio Superior localizada en el municipio de Ecatepec en el Estado de México durante el ciclo escolar 2016-2017. Esta institución aplica el Plan de estudios de la UNAM en su modalidad de Preparatoria Nacional integrado al Sistema Incorporado (SI), es decir instituciones de carácter privado que se integran a la UNAM para aplicar alguno de sus modelos educativos en su institución, por lo cual deben cumplir una serie de requisitos muy puntuales.¹²⁴ Desafortunadamente situaciones ajenas a mi desempeño docente me impidieron concluir el ciclo escolar, por lo que los resultados de este proyecto quedaron inconclusas y solo pude tener una valoración parcial al no poder concluir el ciclo escolar. Aunque dejé inconcluso ese proyecto, decidí continuar con el proyecto en mi siguiente oportunidad laboral, mejorarlo y presentarlo a consideración de las autoridades laborales, esperando que la institución lo encontrara factible y me permitieran implementarlo en futuros ciclos escolares.

Meses después al ingresar a otra institución de Nivel Medio Superior, en mi mente rondaba la idea de presentar el manual elaborado como propuesta de material didáctico para la asignatura de Historia, aunque tenía bastante claro que debía mejorarlo de sobremanera, pues lo que tenía hasta ese momento era un reducido número de ejercicios únicamente, debía de reconstruirlo pensando en valorar su efectividad, factibilidad y desarrollo al final de un ciclo escolar completo. En el momento de mi ingreso a esta institución el ciclo escolar se encontraba casi a la mitad, esta situación restringió cualquier posibilidad de solicitar la inclusión de mi manual como un material didáctico necesario, sin embargo, también la endeble posición en la que llegaba hacía dudar a las autoridades de mi estancia por lo que

¹²⁴ La escuela es el Colegio San Carlos, en mi caso laboré en nivel Preparatoria, aunque dicha institución cuenta con niveles educativos desde Preescolar hasta Universidad. Colegio San Carlos (2020) recuperado de <https://www.sancarlos.edu.mx/>

restaba del ciclo escolar.¹²⁵ Con la meta de establecer el manual como recurso didáctico para la asignatura en el siguiente ciclo escolar, esos meses antes de la conclusión del ciclo escolar los dediqué a conocer la mayor parte de elementos de la dinámica escolar a la que me incluía (filosofía y forma de trabajo institucional, la dinámica de los alumnos, el ambiente escolar, estrategias de trabajo, tipos de aprendizaje, entre otros).¹²⁶

El proceso de reedición del manual lo comencé incluyendo aspectos que no había considerado en la primera edición de este: incluir una presentación, una sección de lecturas, un espacio de notas, otra para el registro de participaciones y mejorar el diseño. Estos elementos consideré eran vitales para darle un sentido más profesional al manual, sin dejar de lado el centro que lo había originado: las actividades de aprendizaje. Ahora debía integrar otros elementos que sumaran al proceso de aprendizaje del alumno y restaran mi protagonismo como docente para incentivar en los alumnos a convertirse en factores de su propio aprendizaje. Todos estos elementos debían estar incluidos en un mismo material a fin de que fuera práctico llevar en un solo material y no tuvieran los alumnos alguna justificación como olvidar las actividades, lecturas o registro de participaciones, es esta forma podía conjuntar estos criterios al momento de obtener la evaluación, momento conclusivo de todo proceso de enseñanza.

La inclusión de cada uno de estos elementos fue un reto, pues cada uno de ellos requirió que pensara en hallar soluciones a la necesidad específica de cada uno de estos. Las lecturas las elaboraré partiendo de una guía didáctica¹²⁷ que me habían dado años atrás cuando di clases en una escuela secundaria, a esta base le incluí algunos elementos aprendidos durante mis años de experiencia docente

¹²⁵ Al momento de ingresar en la institución (diciembre de 2016), la institución estaba en una situación difícil, pues en menos de 5 meses habían sucedido en el puesto 3 docentes de Historia, los cuales habían dejado un “mal sabor de boca” en toda la comunidad educativa de la institución. El comentario hecho también por los alumnos era saber cuánto tiempo iba a aguantar dando clases ahí.

¹²⁶ Colegio Salesiano Angela Segovia de Serrano (2020) Esta institución cuenta con tres niveles educativos, primaria, secundaria y Preparatoria. Esta última esta incorporada a la UNAM bajo el modelo de Escuela Nacional Preparatoria, recuperado de <https://cass.edu.mx/>

¹²⁷ S/A, (2012) Historia 2 Secundaria Conect@ Entornos Guía Didáctica, México, SM de Ediciones.

y también algunos datos que consideraba de relevancia aprendidos durante mi formación profesional en la Universidad.¹²⁸ Las lecturas tenían la finalidad de brindarle a los alumnos una visión general sobre la temática a trabajar, de forma muy general, pero que pudiera percibir el alumno la integración de las ideas más importantes en esa breve lectura. Visualizando la necesidad del alumno de registrar sus notas de clase decidí incluir una sección específica donde el alumno hacer este registro de una forma más libre. Para ello dicha sección combinaba hojas en mitades, con una sección en blanco y la otra con líneas de apoyo, de tal manera que el alumno podía realizar su registro mediante notas o apoyarse en dibujos o esquemas que le permitieran consolidar su conocimiento de otra manera más personal.

Para las participaciones elaboré una planilla en la que los alumnos concentrarían el registro de sus intervenciones/aportes a las clases, evitando con ello que estas estuvieran dispersas en otros cuadernos (al igual que las notas, que es algo muy común en los jóvenes de Bachillerato). Las actividades siguieron siendo la columna vertebral del manual, algunas de ellas fueron rediseñadas de acuerdo con las necesidades observadas de la nueva realidad escolar o por apreciaciones de los propios alumnos.¹²⁹ Decidí incluir dentro mi práctica, aunque no propiamente dentro del manual, ejercicios exploratorios de investigaciones breves, que incentivaran la participación de los alumnos durante las sesiones y también que fuera acercando a ellos lineamientos de una actividad institucional como lo eran los Congresos de

¹²⁸ Zavala, Ana (2014). Para leer un manual de Historia. Una mirada desde las herramientas de análisis, *Secuencias* (90), [fecha de Consulta 11 de octubre de 2019]. ISSN 2395-8464, págs. 167-189, Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482014000300008 Ana Zavala menciona que el docente de Historia y los creadores de manuales omiten con frecuencia las fuentes de donde obtuvieron la información que presentan en clase. Explica también que las exposiciones orales de los docentes son un claro ejemplo de esta omisión de fuentes y de una recombinación de fuentes para crear un nuevo contenido que no es el de un libro de Historia, una exposición Universitaria, ni la que viene en algún manual de Historia. Lo que se podría denominar un discurso escolar sin clara evidencia de su propio origen.

¹²⁹ Para lograr la aprobación del Manual como recurso didáctico debía brindar un ejemplar a las autoridades educativas de la escuela en tres cargos importantes: al director de Preparatoria, a la directora Académica de la Escuela y al director General del Plantel para que ellos realizaran una valoración y aprobación del material didáctico. Aunque la incorporación fue en enero de 2017 mi primer ciclo escolar implementándolo fue hasta el ciclo escolar 2017-2018.

Investigación en los que la escuela participaba y también apoyando el trabajo interdisciplinario de la asignatura de Metodología de la Investigación, en beneficio del trabajo de academia.

Como lo expresé antes, mi postura no era favorable para incluir un libro de texto que acompañara mi labor docente, pero ahora, desde el otro lado de la moneda parecía más sencillo su inclusión dentro de mi práctica docente. La inclusión dentro del desarrollo docente no fue tan fácil como supuse, los conflictos (hacia el libro) no desaparecieron, pero creí serían fáciles de armonizar al ser el autor y editor, visiones que como mencionamos brevemente en la entrevista a Melissa en ocasiones se confrontan. Aunque el manual lo había elaborado de acuerdo las necesidades de clase, a las características generales de los alumnos de la escuela y se podía decir era un recurso didáctico orientado a una comunidad educativa muy específica, no podía dejar de pensar que el libro terminaría ocupando un lugar central dentro de mi práctica docente, convirtiéndose en el eje principal de la misma, parecía existir un conflicto entre mi yo “docente”, mi yo “autor/editor”, a pesar de que este recurso didáctico era el producto de una sistematización de mi actividad como docente en los últimos años en instituciones y contextos diferentes, recuperando y valorando las evidencias del trabajo de los alumnos y observando a través de ellas mi propia labor.

Al paso de las semanas mi práctica y el trabajo en el aula me permitió darle su propio espacio al manual, cada grupo tenía su propio ritmo de aprendizaje y forma de trabajo diferente a pesar de tener el mismo libro, esto me permitió alternar diferentes ritmos trabajo, estrategias para su implementación y hasta generar adecuaciones que algunos grupos me solicitaban con cierta actividad, el manual me iba guiando y a la vez me mostraba debilidades que no había considerado al momento de su elaboración. **

La función que cumpliría el manual al incluirlo en mi práctica docente era ser un recurso complementario y de apoyo a mi actividad docente, cumpliría varias funciones: ser una fuente más de información para el alumno, reducir mi tiempo de exposición oral durante las clases, fortalecer los conocimientos con las actividades de aprendizaje, concentrar toda la actividad de la asignatura en un solo

recurso. Esto era lo que había considerado debía cumplir el manual durante su uso en las sesiones de la escuela, sin embargo, su implementación en el aula comenzó a generar ciertos cambios en las dinámicas de los grupos, el papel que le había asignado al manual se había modificado generando una nueva interacción muy diferente a la que había considerado y más, tomando en consideración la dinámica que había conformado con los grupos antes de la inclusión del manual en la clase. Esta adición al trabajo en clase modificó la forma en que percibía mi propia forma de trabajo en clase, antes de tener este acompañante en mi práctica, sentía que las clases eran más libres y flexibles, situación que cambio al momento de acompañar mi práctica del manual elaborado.

Los alumnos vieron en un principio con buenos ojos en su totalidad el manual, aunque se quejaban del volumen que tenía, quedaban satisfechos al saber que solo debían de llevarlo los días de clase y que en el encontrarían todo lo necesario para la clase, pues era “libro y cuaderno” a la vez. El desempeño de los alumnos antes y después del uso del manual fue notorio, antes de su inclusión los alumnos prestaban un poco más de atención al contenido de las propias respuestas, con la implementación del manual los alumnos dejaron de fijar su atención en la calidad de las respuestas y se centraron en acabar y entregar las actividades, esto en parte también favorecido por mí en el afán de establecer una variedad de actividades para enriquecer el proceso de aprendizaje de los alumnos, estas se habían convertido más en una obligación, más que en un reforzamiento enfocado. A esto se sumaron otras nuevas interacciones en el aula producto de la presencia del manual: la división social del trabajo entre los que, si realizaban el trabajo y los que solo lo copiaban, basados en relaciones personales y de amistad; el hábito de subrayar sin leer para demostrar su lectura, aunque evidenciaban su poca comprensión y la innovación en desarrollar sus propias presentaciones fue sustituida por la homogeneidad de la actividad establecida en el manual.

La generación de nuevas dinámicas también incluyó algunos aspectos positivos, algunos alumnos comenzaron a desarrollar habilidades de síntesis y organización de sus ideas en sus notas,¹³⁰ otros se avocaron en participar en clase venciendo sus propias limitaciones personales como la timidez y el miedo a hablar en público, se logró desarrollar el trabajo entre los alumnos, más allá de las relaciones de amistad y desarrollaron habilidades para identificar fortalezas y debilidades propias. El surgimiento de estas dinámicas me motivo a acercarme a los alumnos para escuchar sus opiniones, sus impresiones y los comentarios que les generaban las actividades diseñadas para cada tema, de esta manera podía pensar en las posibles adaptaciones que se podrían hacer a cada una de ellas para el siguiente ciclo escolar.

Reflexión sobre la experiencia editorial

Esta puesta en práctica me llevó a darme cuenta de que cualquier recurso didáctico debe tener muy bien definida su propia metodología de empleo cuando se incorpora al aula, debe tener su propio espacio y rol, la inclusión de este tipo de recursos didácticos pueden generar el surgimiento de nuevas dinámicas de trabajo en los algunas valoradas positiva o negativamente. Como se mencionó hubo un cambio notorio en la forma de trabajo de los alumnos con los que apliqué por primera vez el manual, efecto notorio porque a esa generación la conocí previa a la implementación del manual y con la inclusión de este en las clases. Aunque la implementación del manual fue con una asignatura diferente de la cual no tenía un documento base, seguí el mismo procedimiento por el cual había elaborado el primer manual, tomé como referencia mi experiencia dando esa asignatura, los cuadernos de los alumnos, las opiniones de ellos, la referencia obligada del Programa Escolar para conformar el primer modelo de manual de la asignatura.

¹³⁰ Las hojas de notas estaban divididas en dos partes una sección a rayas y la otra en blanco. El objetivo de esto era que los alumnos integraran en sus notas sus propias formas de construir su conocimiento, fuera por escritura, esquemas o imágenes.

Durante el ciclo escolar algunas de estas reflexiones surgieron en mi cabeza y me motivaron a la reflexión, la cual hice pero quizá no tan consciente de todo lo que ello implicaba, en aquellos momentos de la aplicación del manual la situación laboral me exigía demasiado en los dos turnos laborales, situación que me orilló a no prestarle mucha atención y en la mayoría de las veces fueron alejadas de mi cabeza a causa de la vertiginosa actividad laboral y la dinámica escolar de clases, exámenes, evaluaciones, planeaciones y la rutina que se establece en la enseñanza que deja pocas veces el tiempo a una reflexión y apreciación de la labor que uno realiza.¹³¹ El impacto de esta nueva metodología de trabajo era incuantificable para mí en aquel entonces, los pasos que había dado eran más cimentados en la práctica y la experiencia, que en una reflexión académica profunda, la lejanía que tenía del ambiente académico educativo, me privaron de una reflexión *in situ* para analizar en el momento de su realización el desarrollo de dicha estrategia. La decisión de buscar mi ingreso a la Maestría en Enseñanza de la Historia tuvo un interés inicial donde busqué encontrar en ella algunas respuestas a las interrogantes que habían surgido en mi al finalizar el ciclo escolar y valorar el trabajo realizado en dicha institución.

Ahora, a la luz de este trabajo académico, tengo la posibilidad de reflexionar y tamizar los resultados de este producto para analizar de forma más clara y precisa sus alcances, limitaciones y aquellas áreas de oportunidad donde se puede mejorar pensando implementarlo a futuro en un espacio escolar. Los resultados inmediatos a la implementación de este recursos didáctico nublaron cualquier análisis que se pudiera hacer sobre el mismo, la eficacia aparente que veía en los alumnos al trabajar con el manual, el gradual incremento de las notas de los alumnos y las ahora evidentes ventajas de contar con un material que respondía a mis propias necesidades y mi propio ritmo, parecían ser una estrategia

¹³¹ Durante el primer semestre del ciclo escolar 2018-2019 tuve dos responsabilidades educativas, en el turno matutino en la institución privada, mientras por la tarde conseguí asignarme a una Preparatoria Pública del Estado de México con una carga semanal de 55 horas. Los tiempos, cargas laborales y procesos administrativos consumían las pocas horas de descanso que tenía en ambas instituciones.

exitosa.¹³² Los comentarios de los alumnos generalmente eran positivos, su inclusión parecía tan adecuada y simbiótica en la clase, que parecía una sintonía perfecta.

Sin embargo, dentro de este optimismo experimentado, comenzaba a surgir un cuestionamiento que hasta ese entonces había omitido enfrentar, el libro había modificado mi práctica y a mí en ella, o había sido yo quien había modificado su función del libro en el aula, la preguntaba que me rondaba mis pensamientos era ¿Quién había modificado a quién? La reflexión debía orientarse hacia valorar la nueva dinámica que se había conformado en mi práctica con la inclusión del manual, valorar si la función de este seguía siendo la que le había asignado al momento de su elaboración (ser una auxiliar) o si se había transmutado en otra al momento de integrarse dentro del aula. Este fue uno de los principales motivos que me llevó a interesarme en los procesos que hay detrás de la enseñanza de la Historia, comprender lo que había pasado en el aula durante el uso de ese recurso y comprender de mejor manera procesos que suceden en el aula.

La pandemia del Covid19 ha generado otras áreas de atención diferentes a las que me interesaron analizar en los estudios de la Maestría, como todo historiador me llaman los eventos que marcan un momento de disrupción en el acontecer de la humanidad. Y aunque reconozco que esto me ha llevado a alejarme un poco de los objetivos planteados al inicio de estos estudios, la situación y las condiciones ameritaron desviarme del camino establecido y tomar un sendero poco conocido que ha traído experiencias y aprendizajes muy prácticos para los entornos digitales aun presentes en varias realidades educativas que se mantienen habilitados para la enseñanza, sin embargo, pareciera languidecen y se extinguen conforme avanza la idea generalizada de que el regreso a las aulas físicas debe desaparecer los

¹³² Quizá sea conveniente señalar que las calificaciones de los alumnos tuvieron una mejora sensible en todos los aspectos, un criterio que las autoridades escolares en cualquier nivel valoran mucho y en las escuelas particulares es aún más por las características de dichas Instituciones. Aquí también es importante señalar el índice de reprobación que es un factor siempre causa alarma entre las autoridades y que por lo regular (en las escuelas privadas) se culpa más al docente que al alumno. En la última escuela donde laboré se implementó una estrategia de recuperación para alumnos reprobados, que buscaba ayudar a esos alumnos a mejorar su nota (de 5 a 8) con el fin de que los alumnos pudieran al final del ciclo escolar exentar la asignatura.

aprendizajes virtuales adquiridos en aras de borrar esta experiencia desafiante, angustiosa y estresante para la autoridad educativa y la comunidad educativa en general . No desestimo el interés que me genera profundizar en un futuro en la temática de las editoriales y los recursos didácticos, así como su interrelación con la educación y su influencia al interior de las aulas.

Los actores educativos en bachillerato.

El adolescente.

Uno de los integrantes menos abordado y analizado en el entorno educativo son los estudiantes, casi nunca se pone en el centro de atención a estos sujetos que forman el eje medular de la actividad educativa, sin ellos, el proceso educativo no tendría sentido y razón de ser. Aunque en el discurso siempre se enuncien las ventajas que tiene la educación en la vida de los integrantes de la sociedad, la realidad es que poco o casi nada se considera a los actores educativos, mucho menos siquiera pensar en los alumnos que reciben este servicio. Los cambios y transformaciones que se plantean para la educación poco o nada se atienden las necesidades y características del alumno, solo se considera como un integrante más, pero vacío y sin valor para aportar al proceso educativo.

El alumno que estudia el Bachillerato de forma regular se encuentra dentro del rango de edad de 14 a 19 años, por diversas razones (personales, sociales, familiares, económicas o educativas) algunos alumnos pueden no cumplir con estar dentro de este rango de edad. Este rango de edad coincide con una etapa de desarrollo psicosocial caracterizada por constantes cambios físicos, psicológicos y emocionales en los jóvenes, estos cambios se manifiestan con más frecuencia en los espacios sociales donde este interactúa, a esta etapa se le conoce como adolescencia media o tardía, de acuerdo a los especialistas en materia de desarrollo humano.¹³³ La vivencia de esta etapa llena de cambios se refleja en el espacio

¹³³ Características de la adolescencia (2020) recuperado de <https://www.cch.unam.mx/padres/sites/www.cch.unam.mx.padres/files/archivos/07-Adolescencia2.pdf>

escolar donde los alumnos pasan un tercio de su día durante el periodo escolar, reuniéndose en ella diversas edades, grados de madurez y otra serie de diferencias que convierten al espacio escolar de Bachillerato quizá en uno de los más complejos

Comúnmente se les llama adolescentes a los individuos que se encuentran entre la niñez y la etapa adulta, algunas personas (o la mayoría) asocian esta palabra a una idea de adolecer, como sinónimo de falta, ausencia o carencia de alguna cualidad o característica, como pudiera ser la madurez o responsabilidad. Sin embargo, el origen etimológico de la palabra refiere a crecimiento, es decir el adolescente no es el sujeto que le faltan o tiene carencia de las cualidades de un adulto, más bien es el sujeto que está en proceso de crecimiento, asociado más al desarrollo de la persona, que a la carencia en ella de alguna cualidad o característica.¹³⁴ Aunque la palabra en su origen es clara sobre a lo que hace referencia, la derivación de la palabra y el contexto en que se fue empleando pudiera ayudar a comprender que se modificara su significado (adolecer o faltar), más no su origen. Este es un proceso por el cual muchos de los idiomas en el mundo han pasado; el latín que es el origen etimológico de esta palabra sufrió muchas transformaciones y cambios desde su época clásica y culta, hasta su desaparición como idioma vivo, el español derivado de este idioma es tan diferente el que se habla en España como en México.

La gran mayoría de los profesores que participan dentro de este nivel educativo en sus diferentes modalidades son partidarios de pensar que los adolescentes son individuos que están en formación, carentes y rebeldes, sin recordar que en algún momento de nuestra vida fuimos igual o peor que ellos, indiferentes, apáticos, rebeldes, contestatarios y otras cualidades más. ¿Cambiaría en algo conocer el significado original de esta palabra? ¿Habría una nueva visión e interacción entre el docente y alumno? Quizá por comodidad o simplicidad se ha preferido ver al adolescente como un sujeto con carencias, más que un sujeto en proceso de crecimiento y desarrollo, al ser considerado un ser incompleto y carente se

¹³⁴ Definición etimológica de adolescente, retomada de <http://etimologias.dechile.net/?adolescente>

justifica la disciplina y el orden como parte central de los aprendizajes que debe desarrollar hasta alcanzar su madurez y totalidad como ser humano, es decir hasta que sea un adulto. Hoy nos encontramos en un entorno muy diferente al que por mucho tiempo subsistió en la educación tradicional, donde el alumno era un actor pasivo, limitado a solo recibir información y asentir en todo lo que se le dijera, parte de este cambio se debe dar dentro del aula reconociendo al alumno como un actor importante dentro de la educación y como lo indica la etimología, un ser en crecimiento que debe desarrollar sus habilidades y cualidades innatas, no pensando que son las carencias las que hay que llenar, sino las presencias las que hay que fortalecer.

Características de la adolescencia¹³⁵

Este apartado muestra desde la perspectiva académica las características de los jóvenes a los cuales se interesa conocer, no busco definirlos en bloques cerrados y estáticos las etapas biológicas del desarrollo humano. Las variables de cada individuo particularizan a cada uno de ellos, no se puede establecer una categoría única e inmutable, las referencias presentadas son una referencia que los especialistas usan para ubicar algunos de los momentos del desarrollo humano en esta etapa de la vida.

Adolescencia Temprana (10 a 13 años): se inician de manera evidente algunos cambios físicos en los individuos, principalmente con el crecimiento del vello en las axilas y la zona genital, en ambos géneros se comienzan a percibir algunos cambios relacionados a las características sexuales secundarias. En el aspecto psicológico la valoración de las situaciones es polarizada al extremo (bueno o malo), se comienza a desarrollar un sentimiento de “egocentrismo” enfocando su pensamiento más en ellos mismos, la apariencia comienza a jugar un papel importante en su identidad ocasionando una mayor y más frecuente

¹³⁵ Etapas de la adolescencia (2020) recuperado de <https://www.healthychildren.org/Spanish/ages-stages/teen/Paginas/Stages-of-Adolescence.aspx>
Adolescencia (2020) recuperado de <https://www.cch.unam.mx/padres/sites/www.cch.unam.mx.padres/files/archivos/07-Adolescencia2.pdf>

experimentación de modos y formas de vestir, en esta etapa los jóvenes buscan probar los límites de disciplina escolar y familiar con acciones más osadas.

Adolescencia Media (14 a 17 años): los cambios físicos iniciados en la etapa anterior continúan en ambos géneros, en el género masculino la voz es uno de los signos de cambio más evidente, en el género femenino la mayoría de los cambios físicos están casi completados. Los cambios hormonales generan en los adolescentes problemas de acné y cambios en su estado de ánimo de manera constante, aunado a esta alteración hormonal se despierta en ellos el interés por explorar la sexualidad a través de establecer relaciones afectivas más íntimas con personas su mismo género o del género opuesto. La búsqueda de Independencia se convierte en una de las principales demandas de los jóvenes manifestada en los espacios donde conviven (escuela, sociedad y familia), el desarrollo de su propio juicio y toma de decisiones se va conformando, aunque pasaran varios años para que se consolide.

Adolescencia tardía (18 a 21 años): en esta etapa la mayor parte de los cambios físicos están casi llegando a su fin, las características de personalidad e individualidad se perciben más autónomos y propios, sus relaciones afectivas y sociales se vuelven más estables al regularse los ciclos hormonales, la relación con sus padres ahora se basa en una relación de iguales al ser considerados ya como adultos cuyas decisiones y opiniones deben ser tomadas en cuenta.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) señala que esta etapa de la vida es vital para el desarrollo del ser humano, en esta se encuentran muchas de las habilidades y capacidades vitales para el desarrollo de una vida adulta plena, sin embargo, también señala que esta etapa presenta muchos riesgo para los jóvenes que están expuestos a contextos y situaciones de riesgo como lo son las drogas, embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, delincuencia y otras actividades que ponen en riesgo su vida y salud, poniendo en riesgo su bienestar futuro. Por estos motivos la OMS señala la necesidad de que los gobiernos generen programas de prevención y salud para el bienestar de los jóvenes, pues la ausencia de estos puede ocasionar la disminución de la calidad de vida de la población en etapas

posteriores a causa de la desatención que se generó en esas etapas de la vida, por ello la importancia de implementar planes de atención y cuidado a la salud y bienestar física y emocional del adolescente.¹³⁶

Caracterización del propio adolescente

Conocer a los adolescentes de este nivel educativo desde otro enfoque es vital, por ello a continuación incluiré las voces de los alumnos a través de dos canales que establecí para ello a fin de sumarlos al desarrollo de la investigación, el primer canal generado fue mediante un formulario digital y el segundo una serie de entrevistas. En esta sección que se aborda las características de la adolescencia solo haré uso de una sección que incluí en el formulario, pero en el formato de la entrevista no, posterior a ello incluiré las otras 3 secciones del formulario y entrevista.

Signos de la adolescencia. Los encuestados mencionan identificar que los primeros signos de la adolescencia se dieron entre los 12 a 15 años, la mayoría coincide en que entre aquellos años los cambios fueron más evidentes y esto los llevó a ser más conscientes del cambio que se estaba generando en todo su cuerpo. Esto cambios inician en el Nivel Secundaria y se extenderán durante el Bachillerato, convirtiendo esos años en un punto álgido de cambios, situación que quizá casi nunca se le presta atención por parte de las autoridades y los docentes generando una convivencia en ocasiones difícil y complicada.

Característica que te identifica como adolescente. La contestación a esta pregunta fue amplia y muy diversa, mostrando con ello lo complejo de su autodefinición, los tópicos más constantes fueron: cambios (físicos, hormonales, psicológicos, mentalidad y de personalidad); madurez (toma de decisiones, responsabilidades, visión a futuro y forma de pensar); identidad (su forma de ser, vestirse, música, decisiones, amistades, gustos, carácter, mentalidad), algunos otras respuestas que dieron fueron los momentos de ocio y diversión, la libertad/irresponsabilidad en algunas decisiones y la inquietud y rebeldía

¹³⁶ Adolescentes y salud mental (2020) recuperado de https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/mental_health/es/

“juvenil”. Extrañamente estas ideas aparecieron pocas veces en sus respuestas, estos conceptos que siempre le son etiquetados al adolescente para ellos no existe como tal, aunque podría relacionarse a la libertad e irresponsabilidad de sus acciones, una forma de expresar su individualidad. Sorprende que muchos de ellos tienen una perspectiva muy enfocada a los cambios y a la madurez que van teniendo en esta etapa, no puedo decir que sea una característica común a los jóvenes, o la crisis de la pandemia los ha hecho madurar de una forma anticipada llevándolos a hacer una introspección más profunda de lo que habitualmente sucedía con otras generaciones.

Gustos de un adolescente. Aunque el tema de lo que los identifica podía haber sido muy revelador, decidí incluir esta pregunta a fin de conocer un poco más sobre las características de los jóvenes en cuestión. Los resultados arrojaron varios elementos, los más destacados fueron: la música, la tecnología (asociada a las redes sociales, la diversión, los videojuegos y el entretenimiento), otras respuestas que incluyeron fueron la ropa/moda, solo unos pocos jóvenes incluyeron dentro de sus respuestas actividades de riesgo como el consumo de las drogas y el alcohol. Las respuestas recibidas permiten comprender las actividades donde concentran sus intereses, elementos que podrían ser útiles para vincular el trabajo en clase hacia sus áreas de interés y servirse de ello para vincular y fortalecer el trabajo docente involucrando en mayor medida a los alumnos.

Recuerdos de la adolescencia. Esta etapa de la vida se caracteriza por ser fuente de muchos recuerdos y experiencias, muchas de las cuales nos marcan o son difíciles de olvidar aún en la etapa adulta. La respuesta por excelencia fueron los amigos y la convivencia con ellos, asociado a esto la libertad, salir, explorar y conocer sin tener las responsabilidades de un adulto, sin embargo, algo que me llamó la atención fue que muchos incluyeron a la familia dentro de sus respuestas, la convivencia y la compañía de este núcleo social está muy presente en este grupo de adolescente ¿Casualidad o coincidencia a causa de la pandemia?

Apariencia y cambios físicos. Un aspecto que juega un papel muy importante en esta etapa es sin duda alguna la apariencia física y como se relaciona a la vida social. En términos generales la mayoría coincide en tener una buena opinión sobre los cambios en su cuerpo y los aceptaron de buena manera, lo destacable en estas respuestas fue haber mencionado de manera importante el apoyo de parte de sus familias para aceptar los cambios experimentados. Del otro lado también hubo algunos comentarios que mencionaron haber pasado malos momentos con dichos cambios y que se han sentido mal por estas experiencias, quizá sin el apoyo de la familia para apoyarlos en esta etapa. Si bien mencionan que los cambios han sido muy intempestivos e inevitables, los aceptan como parte de su crecimiento y estos los llevan a conocerse mejor como individuos, una idea quizá algo alejado de lo que en ocasiones se llega a mencionar sobre el conflicto y rechazo que experimentan algunos jóvenes consigo mismo a causa de estos cambios.

Relación con los adultos. Casi siempre se menciona la actitud adolescente como rebelde y desafiante, situación que en muchas ocasiones los lleva a confrontarse con los adultos. Ante esa premisa que se les impone a ellos, les pregunte como era la relación que tenían con los adultos en su familia y la escuela, los resultados mostraron que en su mayoría llevan una buena relación con sus padres y docentes, ellos mismos puntualizaron que en ocasiones hay fricciones con ellos, considerándolas como normales. Hubo contados casos que mencionaron llevar una relación distante, mala y hasta normal con sus padres o con los docentes, refiriendo para ello situaciones familiares, personales o de respeto, sin embargo, es de llamar la atención que las opiniones de rebeldía o lejanía de estas figuras de autoridad no estuvieran más presentes desde su propia óptica, por el contrario, los comentarios en su mayoría fueron de cercanía, confianza y respeto hacia estos.

Cambios en su forma de pensar. Si se deja de lado los cambios más externos, pocas veces interesan los cambios que suceden de forma interna, aunque son los cambios que más impacto tienen en el desarrollo emocional de los jóvenes, su madurez psicosocial es relegada a papeles más secundarios. El

cambio más perceptible (por ellos mismos) en su pensamiento es la madurez en diferentes formas de entenderla, algunos lo vincularon hacia temas sociales, familiares, estudios, vida personal, autoestima, responsabilidad, empatía entre otras. Es notorio observar que muchos de estos aspectos evidencian un cambio muy notorio dentro del pensamiento de ellos como jóvenes, alejándose de la visión egocéntrica que en ocasiones se menciona en los trabajos académicos donde se caracteriza a los adolescentes.

Petición a los adultos. Una situación muy frecuente entre los jóvenes de esas edades es que se sienten incomprendidos por el mundo en el que viven, el mundo adulto es en ocasiones muy excluyente, no solo con aquellos que no cumplen con esa etiqueta de adultos, también con aquellos que no cumplen con los requisitos de una vida adulta “estándar”. Niños, adolescentes, mujeres, gente pobre, indígenas y otros grupos sociales sufren la marginación en diferentes formas; la petición que ellos expresarían a los adultos se enfoca principalmente en la empatía, comprensión, igualdad, escucharlos, equidad, apoyo, atención, aceptación, respeto, comunicación, apertura a sus necesidades, ser tomados en cuenta y libertad de opinión. Las peticiones expresadas no son peticiones que demanden un cambio radical de la sociedad, por el contrario, evidencian que las actividades donde ellos se involucran y que son dirigidas por los adultos poca o casi ninguna inclusión tienen hacia ellos, lo que genera conflictos ante la falta de atención y espacios adecuados para que ellos canalicen sus demandas, la inclusión de estas peticiones podría generar un mejor ambiente para ellos.

La vida de un adulto. La adolescencia al ser una etapa intermedia entre la niñez y la adultez, se le confiere el carácter formativo o preparativo hacia la vida adulta, la escuela coadyuva en ello o dice hacerlo con la formación académica y las habilidades sociales necesarias para la vida adulta. Si ellos habían expresado algunas peticiones hacia los adultos, lo subsecuente era que ellos señalaran la característica más evidente de la vida de los adultos (y de ellos en un futuro como adultos mismos). Las respuestas reflejan que sus observaciones son más precisas de lo que muchos imaginarían, las características más evidentes y repetidas fueron el estrés, las responsabilidades, el trabajo, las relaciones afectivas (la familia

futura), el trabajo, las finanzas personales y las presiones laborales y sociales. Se puede decir que no hubo ningún aspecto que quedara fuera de mencionar, muchos coincidieron en señalar estas situaciones como las más preocupantes de su futura vida como adultos.

Metas para tu vida futura. Acercándome un poco a la parte final de la encuesta decidí preguntarles a ellos que esperaban de su vida en algunos años, tomando en cuenta que la mayoría de los encuestados son jóvenes de Bachillerato y algunos universitarios que se incluyeron. En un gran porcentaje los jóvenes manifestaron su deseo de continuar sus estudios hasta donde les sea posible (se infiere que desean estudiar una carrera en alguna Universidad), lograr tener un buen empleo, alcanzar las metas de tener una casa y un automóvil, en otro tenor de metas se encuentra el ser independientes estableciendo una empresa propia, un negocio o brindar sus servicios de forma independiente. Un tema que se mencionó constantemente fue el de formar una familia, pero siempre posterior a los estudios o logros profesionales, un poco relacionado a eso también se encuentran temas de viajes, diversión y entretenimiento, aspectos que muchos consideran como importantes, aunque otros ni siquiera los incluyeron.

Vida adolescente en pandemia. La vida de los adolescentes no ha sido, ni será quizá la misma que conocían antes de la pandemia, este cambio abismal en su forma de vivir ellos lo reflejan de una forma muy clara bajo 3 tipos de cambios que mencionaron en el formulario, al menos así yo lo identifiqué. El primer de ellos son los cambios personales (negativos) el estrés, el insomnio, la depresión, la ansiedad, apatía y la irritabilidad; los personales (desafiantes) la responsabilidad y la madurez y por último los personales (afectivos) distanciamiento social y sus consecuencias. Estos cambios son para ellos modificaciones cruciales en su forma de entender su vida, pues a los problemas propios de su desarrollo psicosocial, ahora se le suman otros más causados por el encierro, las fracturas en su núcleo social, la falta de actividades recreativas o de distracción y la asignación de nuevas o mayores responsabilidades que han tomado en sus manos a causa de pérdidas familiares o situaciones generadas a causa de la pandemia. Situación nada fácil para ellos y sus familias, pero el impacto va más allá de esto, pues varios jóvenes

mencionaron en sus respuestas lo crónico que se ha convertido estas afecciones y la poca o nula atención que han recibido para solventar estas crisis, ya sea por parte de su familia o de la escuela.

La vida después de la pandemia. Con la pregunta anterior era obligado preguntarles si consideraban que todo sería como era antes de la pandemia o si el mundo sería diferente a lo que conocimos. Y aunque el margen de las respuestas era un si/no, se pedía justificaran su respuesta elegida. La mayoría mencionó el no como principal respuesta y para ello argumentaron situaciones personales, sociales, económicas y fijaron su postura desde la óptica con menos esperanza para que todo se restableciera a cómo era antes; otros optaron por decir que SI, esperando que la ciencia lograra desarrollar una vacuna para que todo volviera a ser como antes, mencionando que la población haría lo posible por hacernos sentir como si nada hubiera pasado y fijaron sus esperanzas en decir que podía durar para siempre la enfermedad.

Estas expresiones recuperadas del cuestionario digital muestran el impacto que ha tenido este evento en sus vidas al momento y en un futuro cercano, así como este ejercicio los puso en perspectiva del presente y del futuro, las otras secciones del formulario y las entrevistas realizadas ahondaron en temas del presente hacia su pasado intentando recuperar los recuerdos de sus etapas escolares previas y hasta cierto punto la actualidad de ellos. Recuperar sus voces y opiniones sobre si mismos y sobre otros temas, me han permitido conocer su sentir y su percepción sobre su propia identificación como adolescentes y también como estudiantes de la asignatura de Historia, situación que se retomará en el siguiente apartado donde se incluirán sus voces en lo referente a la asignatura de Historia y sus opiniones sobre la misma.

La realización de este ejercicio intenta dar una visión diferente de lo que habitualmente se establece en los trabajos académicos donde se homogeneiza a los individuos en cuestión para hacerlos parecer idénticos a pesar de las diferencias existentes entre personas con características similares.

Ejercicio Etnográfico

La sugerencia de escuchar a los alumnos tuvo como decisión realizar también un ejercicio de entrevistas para conocer el sentir de los jóvenes en temas que ya mencionaré. Este tipo de actividad nunca la había llevado a cabo, generando con ello dudas y preguntas que intenté resolver conforme avanzaba la realización de estas. Los dos grupos de individuos que tenía contemplados entrevistar eran a alumnos y docentes, posteriormente incluí a los directivos.

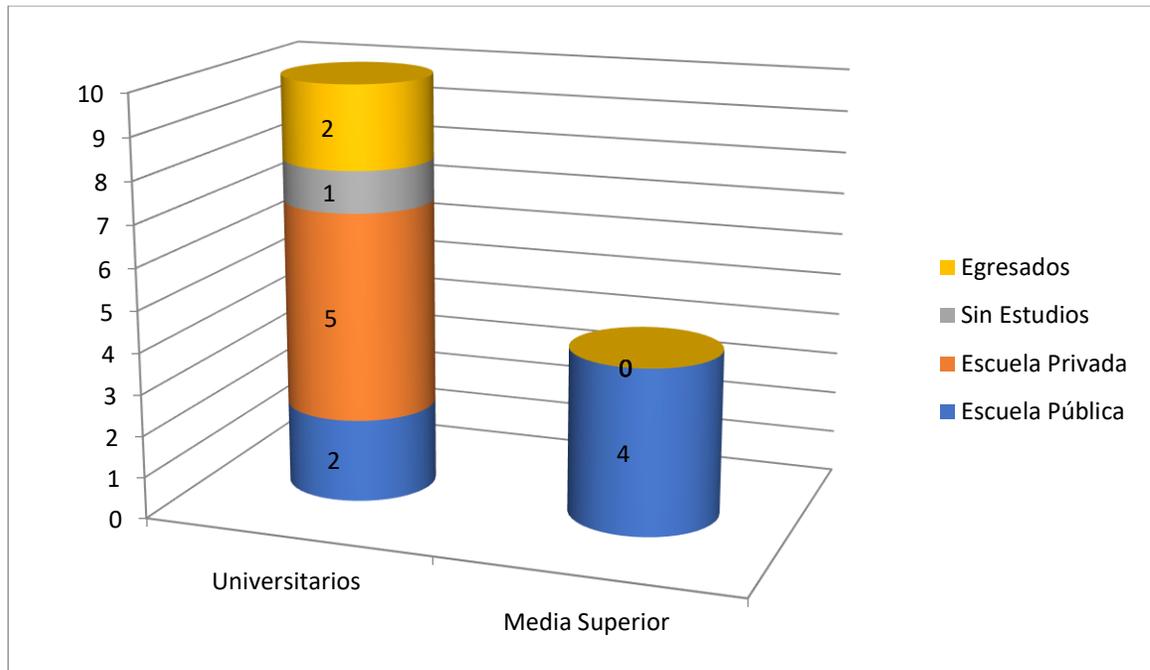
La novatez en este tipo de ejercicio tuvo como resultado que no pudiera realizar muchas más entrevistas de las que obtuve, en parte se debió a las ocupaciones de los jóvenes (ya fueran estudiantiles o laborales), otro factor fue lo extenso de las entrevistas (algunas llegaron a durar horas) y también debo mencionar que la proximidad de las fechas de fiestas y otras actividades impidieron realizar más entrevistas en el periodo de tiempo que tenía destinado para ello. De esta manera las entrevistas se consideraron como recurso de análisis, pero, se tuvieron que complementar con la encuesta socializada vía internet.¹³⁷

La entrevista la estructuré en tres secciones, la primera de ellas abordó cuestiones teóricas y reflexivas de la Historia en su proceso educativo, la segunda buscó recuperar los recuerdos y experiencias vividas durante sus etapas escolares con la enseñanza de la Historia y por última la tercera abordó la educación virtual, sus pros y contras, el impacto de esta en su formación académica y el futuro que le auguraban a este tipo de educación. Las entrevistas se realizaron en el periodo de octubre a noviembre del año 2020.

Las preguntas de la encuesta se presentaron en formato abierto o cerrado de acuerdo con mi consideración, las respuestas obtenidas del formulario se constituyeron en gráficas para una lectura más accesible, en el caso de preguntas abiertas se da la tendencia general de las respuestas obtenidas.

¹³⁷ Los exalumnos más antiguos con los que logré establecer contacto fueron de la generación 2015 (actualmente cursan la Universidad) y los más jóvenes de la generación 2019 (están cursando el Bachillerato en su 2° o 3° año). En esto radica la variedad de los entrevistados que reuní.

Gráfica de la representatividad de los jóvenes entrevistados



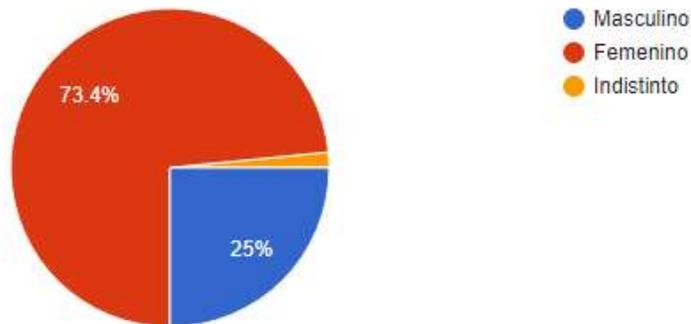
La participación también incluyó a jóvenes universitarios, aunque no estaba considerada esta etapa escolar, la acepté porque muchos de ellos colaboraron con sumo interés en la investigación realizada. Varios de ellos cedieron tiempo de sus actividades para las entrevistas y resolver la encuesta. Su opinión me permitió conocer desde un ángulo diferente la etapa escolar de Bachillerato.

Las preguntas realizadas buscaron generar en ellos algo más que una respuesta académica, buscaba vincular los aspectos emocionales y reflexivos a su opinión. Las respuestas que dieron a cada uno de los cuestionamientos pasaron por todos los momentos posibles, duda, alegría, de la reflexión, cuestionamiento propio, introspección, bromas o afirmaciones inmediatas. En algunas respuestas la expresión corporal y la gesticulación brindaban otros aspectos de su respuesta. No obstante, esto, hubo una labor de recuperar sus memorias estudiantiles que varios resignificaron al calor de la entrevista, algunos revaloraron la actividad de un docente que no les caía del todo bien. La diversidad de entrevistados generó una diversidad de respuestas impensable.

La gran mayoría de la participación en la investigación se dio entre personas del género femenino como se puede apreciar en la siguiente gráfica. Casi el 75% de los encuestados pertenecen al género femenino, el 25% restante es del género masculino. Un mínimo porcentaje decidió no contestar este cuestionamiento.

Género

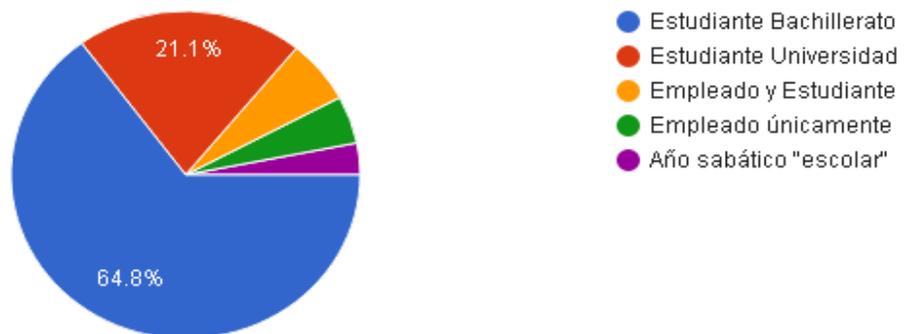
128 respuestas



El total de jóvenes que realizaron la encuesta fue de 128, las edades con mayor registro fueron de 16 a 18 años (32.1%, 24.2% y 13.2% respectivamente) acumulando el 69.5%, de 19 a 26 años fueron el 28.9%, solo se presentaron dos casos de encuestados fuera de estos rangos de edad uno de 15 años y otro de 48 años, representando el 1.6%.

Ocupación actual

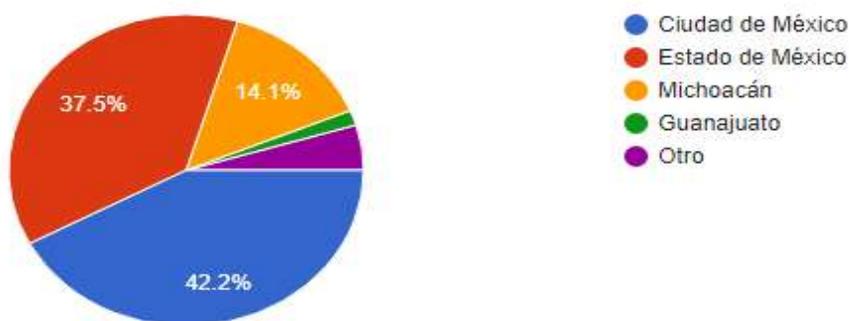
128 respuestas



La mayoría de los jóvenes manifestaron ser estudiantes, casi el 86% tienen como única actividad los estudios, mientras que el 6.3% combina la actividad escolar con un trabajo y 4.7% se dedica a trabajar únicamente.¹³⁸ Un mínimo porcentaje del 3.1% indicó la opción del año sabático.¹³⁹ Los entrevistados residen en los estados de Michoacán, Estado de México y Ciudad de México. Así mismo las instituciones de procedencia indicadas fueron el COBAEM, UNAM, IPN, COLBACH y algunas instituciones privadas, como se muestra en las siguientes gráficas.

Lugar de Residencia

128 respuestas



Ocupación actual

128 respuestas



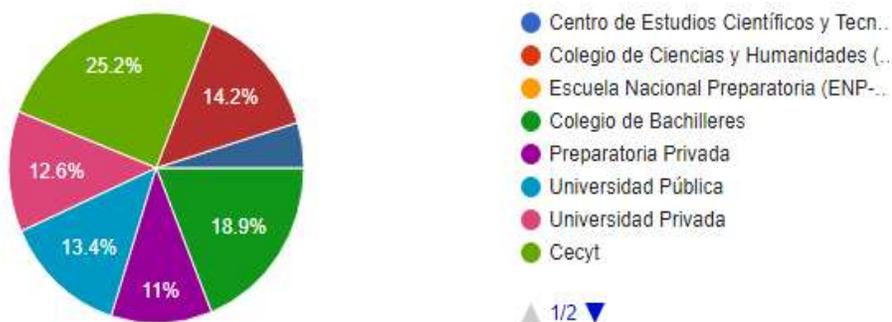
¹³⁸ Aunque se mencionan como empleado únicamente, quise hacer referencia a jóvenes que no estudian, ya sea porque decidieron dejar definitivamente la escuela o bien son egresados de una Universidad y ya ingresaron al mercado laboral.

¹³⁹ En las entrevistas conocí dos casos de esta categoría. Una joven mencionó que a causa de la pandemia había decidido dejar en pausa sus estudios esperando que se volviera a presencial pues consideraba que el aprendizaje no lo estaba logrando de la mejor manera. A esto se le sumaban causas emocionales y familiares. En otro caso el retraso en la documentación de su escuela preparatoria le había impedido ingresar a los procesos de selección de la Universidad, la llegada de la pandemia la obligó a pausar sus estudios.

La representación de las instituciones fue notoriamente más difundida en el sistema de la vocacional, pero de las otras instituciones hubo una considerable participación, aunque nunca pensé se fuera a dar así. La forma de difusión lo realicé apoyándome de algunos exalumnos para que compartieran con sus grupos y amigos la encuesta. Nunca esperé tener una respuesta tan amplia, pero la difusión mediante redes sociales y mensajería instantánea generaron una buena sinergia que dio por resultado el total de participantes indicados.¹⁴⁰

Institución de pertenencia

127 respuestas



La primera pregunta que les realicé fue que ellos escribieran la primera palabra con la que asociaran Historia, las respuestas que con mayor frecuencia se encontraron fueron acontecimientos, antiguo, pasado y conocimiento; en menor medida aparecieron también libro, cultura y proceso. Las primeras palabras expresadas lo interpreto como la visión con la que se les enseña en las escuelas esta ciencia, inclusive libro (Manual). Lo que sorprende un poco son las palabras cultura y proceso, la primera se puede decir que es una finalidad de la Historia para todo estudiante, mientras que pocas veces o casi nunca se enseña la Historia como proceso y si como una compilación de sucesos.

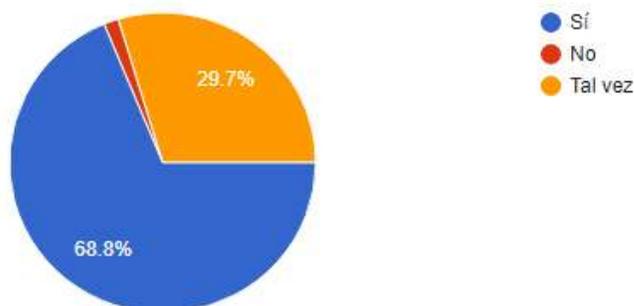
La metodología con que se enseña Historia, a pesar de ser fácilmente reconocible y en ocasiones sufrida por los alumnos, tiene una percepción bastante aceptable entre los jóvenes que encuesté. La

¹⁴⁰ La selección de los jóvenes que participaron se debió a la poca participación de los jóvenes de mi centro educativo en La Piedad, teniendo que recurrir a algunos exalumnos que cursaban Bachillerato o Universidad.

mayoría de ellos considera que esta ciencia si tiene una utilidad en su vida personal, aunque en la encuesta no pregunté una justificación a su respuesta, en las entrevistas realizadas el comentario acerca de la utilidad estaba enfocada en ser considerada como cultura general y comprender el entorno actual gracias al pasado. Los comentarios se pueden considerar muy académicos, pero se observa en ellos la apropiación del conocimiento histórico para sí mismos y la búsqueda de su aplicación para comprender su entorno familiar y social. El conocimiento histórico rebasa el simple dato memorístico escolar.

¿Tiene alguna utilidad la Historia en tu vida personal?

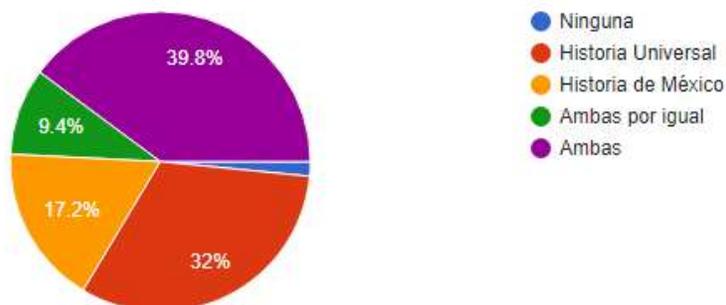
128 respuestas



Las personas siempre tienen curiosidad por saber la razón que impulsa a una persona a estudiar una carrera en específico, cuando uno es docente y llega a conocer a los estudiantes por primera vez, una pregunta recurrente es saber ¿Cuál Historia es la favorita? La gráfica muestra como los alumnos tienen una predilección por ambas asignaturas, detrás del gusto de ambas se encuentra la Historia Universal y al final la Historia de México. ¿Por qué razón no les interesa mucho la Historia de México?

¿Qué Historia te agrada más?

128 respuestas

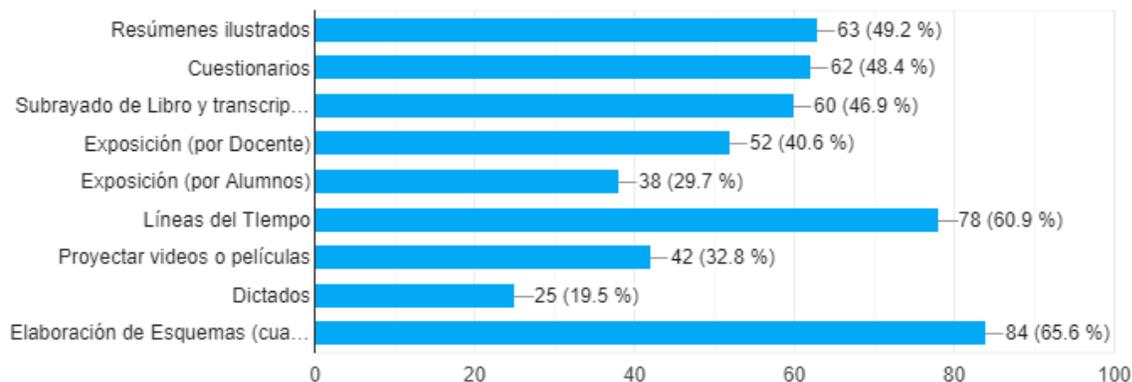


Los alumnos mencionan que la Historia de México se les hace aburrida y porque siempre se enseña lo mismo; caso contrario a la Historia Universal que les resulta atractiva por las temáticas tan distantes y diferentes con respecto a la otra asignatura. Se puede decir que casi un 50% tiene interés en ambas asignaturas, le sigue la Historia Universal y por último la Historia de México. Solo un mínimo porcentaje señaló que no tiene interés en ninguna de ellas.

Las investigaciones académicas han señalado las limitaciones (teóricas, formativas y metodológicas) que presenta la enseñanza de la Historia en todos los niveles educativos. El reflejo de ello es la forma tan idéntica que tienen los docentes de enseñar esta asignatura casi sin importar el nivel educativo.

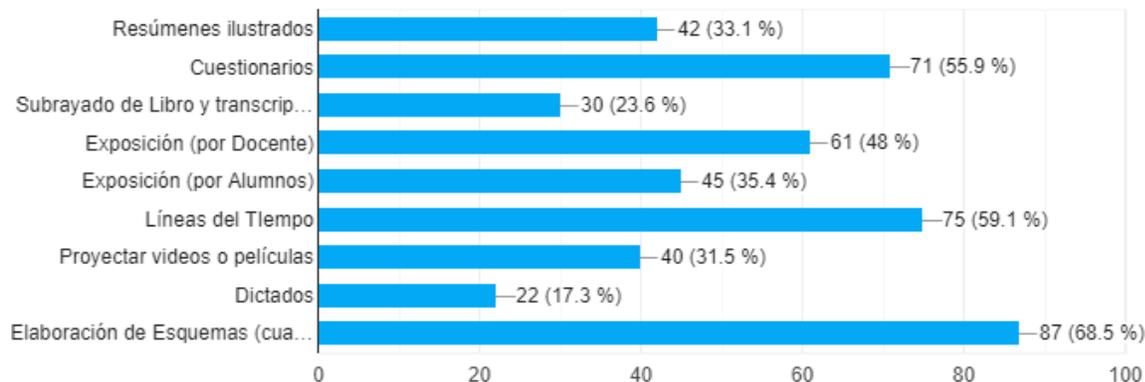
¿Qué estrategias empleaba tu profesor(a) de Secundaria para enseñar Historia?

128 respuestas



¿Qué estrategias empleaba tu profesor(a) de Bachillerato para enseñar Historia?

127 respuestas



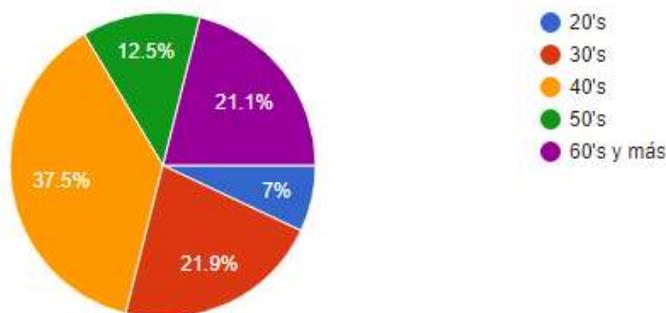
Si se observan ambas gráficas la presencia de ciertas estrategias de enseñanza no cambian en ambos niveles, se mantienen casi constantes. Otras estrategias por su parte varían en cuanto a intensidad de un nivel educativo a otro, pero nunca desaparecen, se mantienen latentes en la forma de enseñar.

El comentario de varios jóvenes en las entrevistas fue que el uso de esas estrategias era común en la mayoría de los profesores de Historia, sin importar que fueran de Primaria, Secundaria o Bachillerato. Los esquemas, líneas del tiempo y cuestionarios son las actividades más frecuentes de uso, pero no por ello las otras estrategias desmerecen en uso y frecuencia. Solo algunos alumnos comentaron haber tenido profesores que rompían con el estereotipo tradicional de docente de Historia, aquellos que hacían uso de estrategias diferentes a las habituales. Varios alumnos mostraron tener gran aprecio por esos docentes.

Las gráficas de edad de los profesores de ambos niveles educativos muestran que no hay una modificación sustancial en cuanto al tipo de actividades con que se trabaja. A pesar de la diferencia de edades señaladas por los jóvenes, parece que las formas de enseñar son inmutables al tiempo y a la formación docente. Aunque parece existir un ligero cambio educativo, las formas de enseñar se mantienen casi iguales, es decir la formación de los docentes y su manera de entender la enseñanza de la Historia no cambia a pesar de que el origen de los docentes de ambos niveles sea muy diferente.

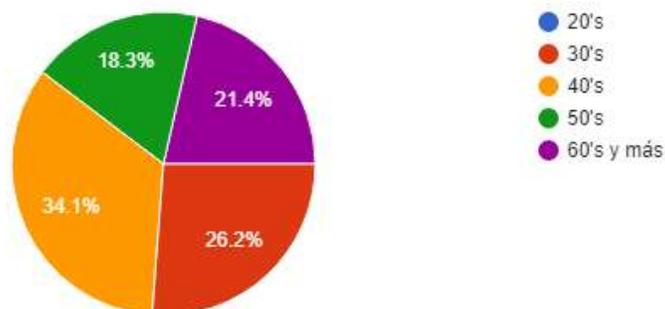
¿En qué rango de edad ubicas a tu profesor(a) de Historia de Secundaria? (elige solo un profesor)

128 respuestas



¿En qué rango de edad ubicas a tu profesor(a) de Historia de Bachillerato? (elige solo un profesor)

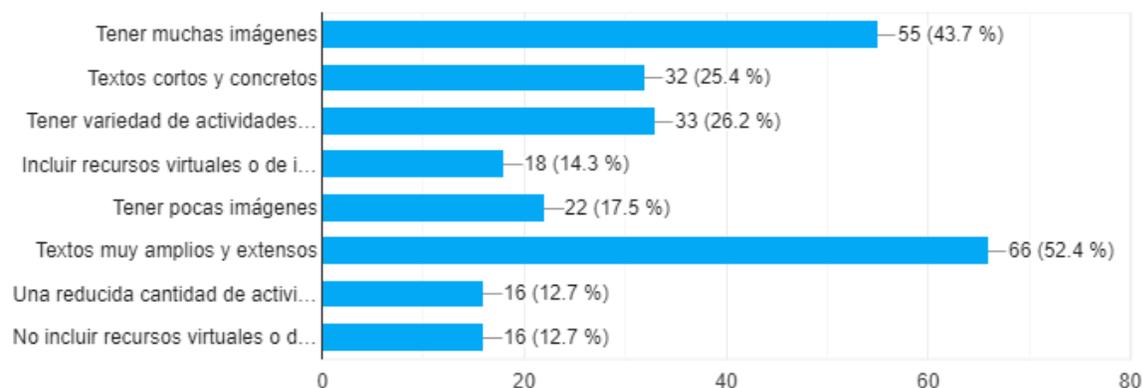
126 respuestas



No pude dejar de aprovechar esta encuesta para incluir una pregunta que diera luz a la valoración que ellos realizaban sobre la composición de los libros de Historia. Los resultados tanto de la encuesta, como de las entrevistas reafirmaron varias ideas encontradas en varios trabajos académicos: textos muy amplios, saturación de imágenes, muchas actividades y escasos recursos digitales empleados. La forma de presentar la pregunta en la encuesta quizá pudo haber sido mejor elaborada, debiendo hacer una pregunta por cada categoría de análisis y mostrando diversos niveles de cumplimiento, sin embargo, se puede considerar que las dos principales características de los manuales sin importar su origen (Privado o Público) presentan la misma estructura.

¿El libro de texto de Historia (Secundaria) lo recuerdas por?

126 respuestas



El nivel Bachillerato como lo he mencionado solo puede incluir recursos didácticos producidos por las editoriales privadas que son los principales proveedores de estos recursos para este nivel educativo. A diferencia de lo que sucede en educación básica que tienen a su disposición los libros de la CONALITEG por grado y asignatura, en este nivel solo Telebachillerato cuenta con un recurso didáctico disponible. Dentro de este nivel educativo es poco frecuente que en las escuelas públicas se exija comprar un libro, por lo regular los docentes hacen uso de fotocopias de algunos libros de texto, de libros académicos o de recursos propios para solventar esa falta de recursos, no porque no haya, sino por el costo que tienen estos. En las escuelas privadas es más frecuente que se pidan libros de texto, a fin de incrementar la cantidad de recursos de los alumnos para que mejoren su desempeño, también es muy socorrido el discurso de la calidad de dichos recursos didácticos.

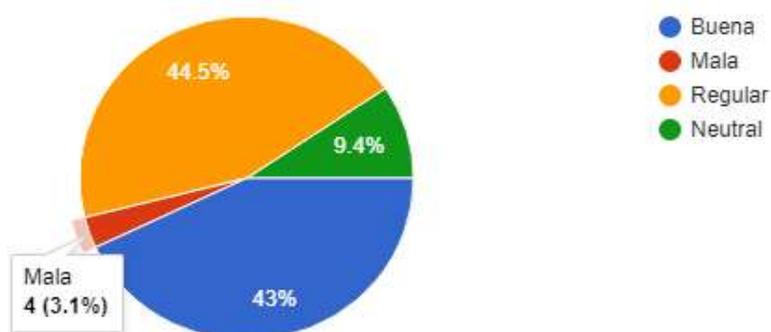
Los docentes como otros profesionistas no podemos escapar a crear ciertos hábitos y costumbres que nos identifican como docentes de Historia, diferentes a otros docentes, situación que me llamó la atención conocer y escuchar cómo ven ellos a sus profesores de esta asignatura. Algunas de las características que ellos señalaron son la inteligencia, serio/aburrido, estricto/exigente, edad avanzada, uso de lentes, vestimenta formal, maletín/portafolio, malhumorado y da clases aburridas, las descripciones de ellos nos llevan de alguna manera a recordar caracterizaciones del cine con profesores de este tipo, pero por el otro lado, es cierto que muchos profesores de Historia mantienen ese “estilo” y forma de ser, quizá por ello los alumnos nos identifiquen tan bien y señalen esas características como comunes a todos los docentes de Historia.

Por último, dentro de esta primera sección de la encuesta me interese en conocer su opinión respecto a su experiencia vivida durante su formación escolar a lo largo de los años cursados en la escuela. La Historia constantemente es asociada a una opinión negativa en el entorno escolar señalándola como una de las asignaturas más difíciles en la escuela por su carácter teórico, memorístico y repetitivo, valoración que es difícil de cambiar por las prácticas ya establecidas de cómo se enseña la ciencia en los

diversos niveles escolares. Las respuestas apuntan en gran medida a considerar como buena y regular su experiencia con la Historia (87.5%) de los encuestados, un mínimo porcentaje señalan como negativa su experiencia (3.1%) y la opinión de considerar como neutral la experiencia educativa (ni buena ni mala) fue casi uno de cada diez opiniones (9.4%). La valoración positiva y regular de la enseñanza quizá sea resultado de que en realidad a una gran cantidad de jóvenes les agrada la Historia, conocer el pasado y las relaciones que esta ciencia tiene con sus vidas en todos los aspectos posibles, así fue expresado con varios de los jóvenes que participaron en las entrevistas y también ahora en mis nuevas experiencias docentes.¹⁴¹

En general... ¿Cómo consideras tu experiencia con la Historia?

128 respuestas



Existe un interés genuino de los jóvenes por conocer, (no tanto para aprender), pero ese interés es (quizá/siempre) sometido a las necesidades curriculares de la Institución, de los Programas, del docente, de su forma de enseñar y hasta de opiniones del entorno social. Aun contra todo esto, ellos comentan que les interesa conocer y saber sobre el pasado, pero que la forma de enseñar o dar clase de parte del docente dificulta el tener gusto hacia la Historia,¹⁴² la importancia a los datos precisos

¹⁴¹ Ahora como docente en dos Instituciones de Nivel Medio Superior (Privada y Pública) las actividades iniciales de los alumnos mostraron su interés en conocer la asignatura bajo mi forma de enseñar, pero también comentaron que las experiencias pasadas con la asignatura poco o ningún interés les hace pensar que pudiera ser diferente a como les han enseñado antes.

¹⁴² En esta expresión los alumnos asocian y conjuntan la formación docente y profesional, la forma de enseñar (metodología y técnicas), edad, género y trato con los alumnos, estos últimos aspectos quizá ninguna relación tengan

relacionada a su obligada memorización les hace pensar que recordarlos sin equivocarse, es la única forma de aprender, situación que los lleva a desistir del interés de aprender y esperar nuevas formas de enseñanza por parte de los docentes.

Conclusión

Las caracterizaciones que se establecen en los trabajos académicos parecen quedar cortos en cuanto a la descripción de las características de los jóvenes, tan encasillados en límites y categorías específicas, parece reafirmar la idea del joven incompleto, carente e inmaduro, las respuestas en este cuestionario demostraron lo contrario. A pesar de que se les etiqueta en la mayoría de las ocasiones como personas ensimismadas, egocentristas, apáticos y alejados de su entorno social, sus respuestas demostraron el interés de estar informados y atentos a los eventos cotidianos, consolidando su proceso de integración a la sociedad. Su grado de comprensión y madurez reflejan la atención que le brindan al entorno social, demostrando el gradual avance y consolidación de procesos de maduración, que, si bien no se resuelven en semanas o meses, en estos jóvenes dicho proceso se ha consolidado gradualmente, quizá la pandemia ha obligado a estos jóvenes a madurar de forma acelerada al encontrarse en un entorno endeble y frágil.

La salud física, fue una de las principales preocupaciones que motivó el cierre de las instituciones educativas para evitar contagios, sin embargo, esta suspensión desató una nueva serie de padecimientos en los jóvenes, muchos de los cuales se atribuían al desequilibrio hormonal que experimentan, las condiciones ocasionales se convirtieron en permanentes. Todas esas afectaciones (insomnio, estrés, depresión, alegría, entre otras) se encontraban en los jóvenes, pero los diversos entornos sociales en los que interactuaban fungían como válvulas de escape que permitían liberar esa tensión acarreada de la

que ver con la práctica docente, pero ellos lo toman en consideración para saber la forma de interacción con el docente en cuestión. Los alumnos identifican no identifican estas características como yo las enlisto, pero si lo asocian a el caso específico de los docentes cuando impartían las clases.

escuela, la familia o las relaciones sociales. Con la llegada de la pandemia se estableció el confinamiento, las clases virtuales y las restricciones de movilidad, los adolescentes que se caracterizan por una vida activa fuera de la casa, de pronto se vieron obligados a permanecer en ella y convivir con los integrantes de su familia. Esta convivencia obligada y forzada en algunos casos ha generado una simpatía y acercamiento de los jóvenes hacia sus padres, pero no en todos los casos ha pasado lo mismo, las cifras que señalan la violencia que han sufrido jóvenes, niños y mujeres durante la pandemia son signo de lo complicado que ha sido para estos grupos resistir el confinamiento en espacios poco seguros.¹⁴³

La pandemia ha generado muchos cambios, los jóvenes en su mayoría los asocian a aspectos negativos, sin embargo, dentro de estos cambios tan acelerados que se han suscitado, es importante resaltar la madurez y el crecimiento personal que han tenido. Muchos de estos jóvenes mencionaron haber modificaron su rol dentro de la familia, pasando de ser dependientes de algún adulto a formar parte de la economía activa de la familia y en otros casos asignándoles nuevas responsabilidades a causa de la enfermedad de algún familiar directo y su convalecencia prolongada.

El Docente.

Cuando se habla de educación siempre se habla de lo importante que es el docente, su inmensa valía para llevar los conocimientos a los alumnos y de la enorme disposición a realizar su actividad a pesar de los enormes retos a los que se enfrenta. Aunque se manifieste discursivamente esta importancia de este actor educativo, la realidad muestra que eso es letra muerta,¹⁴⁴ muchos de los docentes a nivel nacional experimentan condiciones de precariedad profesional, de vida, laboral y escolar, hoy en día esto

¹⁴³ La Jornada (2021) recuperado de <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/08/31/capital/violencia-contra-las-mujeres-aumento-24-durante-la-pandemia/>

UDGTV (2021) recuperado de <https://udgtv.com/noticias/llamadas-violencia-intrafamiliar-incrementan-30-jalisco-2021/>

¹⁴⁴ Ley General de Educación (2020) recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
YouTube (2020) Revalorización del Magisterio recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=mRLh7AIRpPA&ab_channel=ElprofeDany

es visible, en un caso tan concreto y específico como lo es el famoso regreso a las aulas que han hecho más grande la brecha entre las escuelas, pues algunas aunque cuentan con algunos servicios no son suficientes para mantener a la población escolar, en ocasiones las escuelas han tenido que pedir a los padres de familia que sean ellos los que lleven el agua y productos de limpieza y otros casos más que evidencian la enorme precariedad de algunas instituciones, y aun así el docente asiste e imparte clases.

En un país como el nuestro los contextos sociales y educativos son bastante heterogéneos, es imposible pensar en la educación como un ente único en todo el país, cada contexto, nivel educativo y tipo de formación escolar tiene elementos propios que hacen de la enseñanza una odisea muy particular, al menos así lo he experimentado en mis diversas experiencias docentes en varios niveles educativos, tipos de institución y hasta en diferentes lugares.

Origen y Formación

El origen de estos profesionistas que laboran en la docencia en este nivel educativo proviene de un variopinto conjunto de instituciones de Educación Superior (Universidades) que forman a Licenciados y Técnicos Universitarios en distintas ramas del saber. Las Universidades públicas y privadas se han convertido en un semillero interminable de profesionistas que en ocasiones deciden ingresar a laborar como docentes en el sector público y privado. Este nivel educativo es el que presenta más características particulares en términos generales: no cuenta con libros de Texto (gratuito), sus docentes no provienen de una Institución formadora de docentes (el equivalente a una Escuela Normal), no existe una carrera universitaria que se enfoque en la enseñanza a este nivel educativo y es el subsistema que cuenta con más diversidad de instituciones donde se imparte el Bachillerato dentro del sistema educativo nacional.

Pareciera que solo los egresados de las Universidades son los candidatos destinados a cubrir las necesidades de este nivel educativo en instituciones públicas y privadas debido a la carencia de

profesionistas especializados.¹⁴⁵ El sector educativo privado ha convertido a profesionistas en docentes para laborar en sus instituciones impartiendo clases en sus diversos niveles educativos, desde Preescolar hasta Posgrado. Por su parte a partir del 2013 el sistema público se abrió la convocatoria para ofrecer el ingreso a profesionistas que tuvieran el interés de acceder a laborar como docentes en alguno de sus múltiples centros educativos en el país.

En el largo camino docente me he encontrado todo tipo de razones que explican como el profesionista se convirtió en docente, varias de ellas se han repetido sin importar el nivel educativo, zona de ubicación y género, algunos mencionaron razones personales, profesionales, laborales o económicas, todas ellas con un trasfondo de realidad que no las hacen más o menos importantes de considerar. Algunos justificaban la razón de ingresar a la docencia dada a causa de la falta de oportunidad laboral en otras ramas de su profesión, dejando la docencia como última alternativa, pero tuvieron que tomarla pues había una constante apertura de oportunidades, permitiendo tener un ingreso estable sin “representar un reto muy grande”; otros comentaban que la docencia había llegado como opción temporal en lo que buscaban un mejor empleo o accedían a un posgrado académico, situación a la que aspiraban pero que no podían acceder por no contar con la cualificación necesaria.

También estaban los docentes que sentía verdadero aprecio a su actividad educativa, profesionista entregado que no había podido ingresar a la formación docente, pero que tenía gusto por la enseñanza, la interacción con los alumnos y que recordaba con gusto a muchos de sus profesores; por el otro lado había compañeros que de forma vedada expresaban su malestar por dar clases, su expresión de los estudiantes era quizá el rasgo que más los identifica, no declaraban su hartazgo por la docencia, pero se observaba en ellos una completa indiferencia en su actividad. Por último, conocí a algunos compañeros que llegaron a la docencia por azar del destino, la opción se dio e ingresaron a dar clases, la

¹⁴⁵ En mi recorrido laboral en este nivel educativo, he conocido pocos casos de docentes egresados de la Normal Superior que ingresan a Bachillerato, pareciera que no existe un interés de estos docentes de “subir” de nivel educativo.

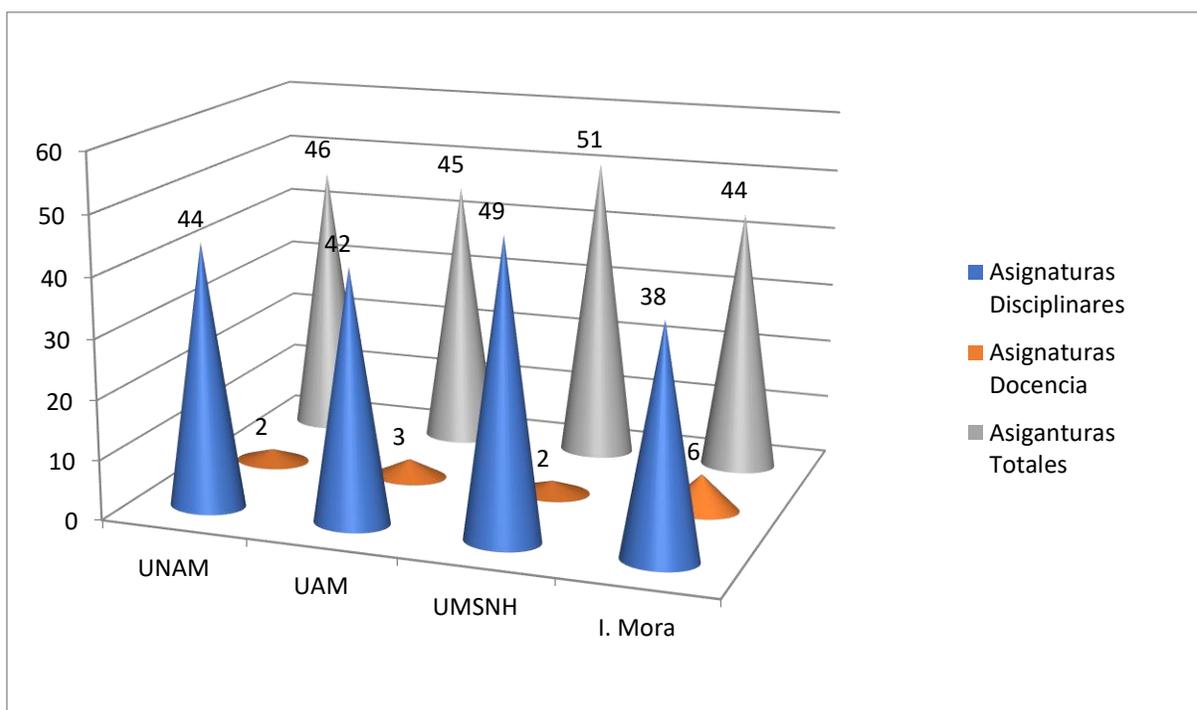
actividad no estaba entre sus primeras opciones, pero intentaron aprender lo más rápido posible todo lo relacionado a ello.

Cuando se hablaba de la docencia, casi ninguno de los participantes tenía idea de que era enseñar, quizá replicaban las prácticas docentes de su etapa escolar infantil, juvenil o adulta, el comentario común era que nadie había enseñado a ser un maestro, todo se aprendía de forma instintiva y con el paso de las semanas, las primeras experiencias docentes habían sido complejas, traumáticas y difíciles de procesar, pero el tiempo había ayudado a comprenderlas mejor. La pregunta que surge detrás de esta realidad profesional ¿Por qué las Universidades no tienen incluyen la formación docente dentro de sus planes de estudios?

Las universidades parecen estar enfocadas principalmente en la formación de científicos de todas las áreas del conocimiento, parece existir un mínimo interés en los temas que tienen que ver con la docencia, aunque sea un área que también tiene presencia dentro de su nivel educativo al momento de ser los investigadores convertidos en docentes los que transmiten el conocimiento a los estudiantes matriculados ahí. Hace 10 años eran pocas las instituciones que mostraban un interés en el área de formación docente de Historia, hoy, varias Universidades incluyen dentro de la formación de sus estudiantes asignaturas relacionadas con la enseñanza, didáctica o metodología de la enseñanza de la Historia. Aunque su inclusión aún no tiene un impacto notorio en la formación de los futuros profesionistas, es un avance y reconocimiento a esta formación profesional como parte integral de la formación académica, ya sea que el profesionista ingrese al campo laboral docente o de la investigación, es mejor brindarle herramientas que quizá no use nunca, a carecer de ellas y necesitarlas en el espacio laboral.

Aunque se ha dicho que las Universidades casi no prestan atención a la inclusión de la formación docente en sus alumnos, en sus unidades de Posgrado si han hecho creando algunos posgrados que se especializan en la enseñanza y docencia de Historia, situación que ha permitido el ingreso y

profesionalización de varios docentes universitarios y del magisterio que buscan un logro académico, complementar y actualizar su formación Normalista bajo diversos fines, ya sea como meta personal, profesional o como incentivo laboral.¹⁴⁶ A continuación se muestra una breve comparativa entre cuatro instituciones que han modificado sus planes de estudio y han incluido dentro de la formación profesional en la Licenciatura en Historia asignaturas de carácter docente, buscando fomentar con ello el interés de los alumnos en esta área de formación.



¹⁴⁶ Son varias las instituciones en el país que imparten Maestrías en Enseñanza, por ejemplo: la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) que incluye diversas asignaturas, impartida por la UNAM <http://madems.posgrado.unam.mx/>; la Maestría en Enseñanza de la Historia (MEH) que imparte la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo <http://www.iih.umich.mx/ProEN>; la Maestría en Enseñanza de la Historia (MEH) que imparte la Universidad de Sonora <https://meh.unison.mx/>; la Maestría en Enseñanza de la Historia (MEH) impartida por la UNaDM <https://www.unadmexico.mx/posgrado/maestria-en-ensenanza-de-la-historia-de-mexico> y la Maestría y Especialización en Enseñanza de la Historia que imparte el INEHRM https://inehrm.gob.mx/es/inehrm/Esp_ensenanza_hist., inclusive un Centro de Educación del Magisterio en Zacatecas ofrece la Maestría en Educación Histórica (MEH) https://camzac.edu.mx/master_meh.html

La presencia de asignaturas relacionadas a la docencia es casi anecdótica dentro de las carreras en Historia en dichas instituciones, la que más presenta es el Instituto Mora, las que menos lo hacen son la UNAM y la UMSNH, por su parte la UAM se ubica en un espacio intermedio.¹⁴⁷ La importancia de estas asignaturas no se encuentra en la cantidad, sino en la ubicación que tienen dentro del Plan de Estudios de cada institución,¹⁴⁸ resaltando o disminuyendo la importancia de estas.

La UNAM las ubica en 5° y 6° semestre con carácter de obligatorio; la UMSNH ubica esas asignaturas en el 6° y 7° semestre con carácter de obligatorio, por último, el Instituto Mora ubica esas asignaturas desde el 3° hasta el 9° Semestre, sin embargo, estas están incluidos dentro de las asignaturas optativas o talleres,¹⁴⁹ es decir el alumno puede no cursar dichas asignaturas por no ser de su interés. Por su parte la UAM establece esas asignaturas en el 10°, 11° y 12° trimestre como un área específica de formación docente, si no es la única es de las pocas universidades que han establecido la docencia como un área terminal y no solo como parte de la formación profesional. A pesar de esto también presenta el problema de la selectividad del alumno, que puede o no elegir el área y dejar fuera esta área terminal.

Cada institución presenta aspectos positivos y negativos de la ubicación de las asignaturas de formación docente dentro de su Plan de Estudios, incluirlas dentro de la formación general y con carácter de obligatorio es una buena propuesta ya que permite independientemente del área terminal proporcionarle al alumno los conocimientos básicos (o indispensables) sobre la actividad docente, sin embargo, parecen ser muy poco dos asignaturas para ello. Incluir una amplia cantidad de asignaturas de formación docente quizá sería la visión más adecuada para aportar conocimientos y herramientas

¹⁴⁷ El porcentaje que representa las asignaturas docentes en cada universidad es muy pequeño: UNAM (4.3%), UAM (6.6%), UMSNH (3.9%) y el Instituto Mora (13.6%) cuyo porcentaje es el más alto de estas universidades comparadas.

¹⁴⁸ Planes de Estudios de estas Instituciones consultados el 12 de Diciembre de 2020.

UNAM <http://historia.filos.unam.mx/inicio/plan-de-estudios/>

UAM http://csh.izt.uam.mx/licenciaturas/historia/plan/plan_historia.pdf

UMSNH <https://umich.mx/wwwant/licenciatura-historia.html>

I. Mora https://www.institutomora.edu.mx/Docencia/LicenciaturaHistoria/SitePages/Plan_Estudios.aspx

¹⁴⁹ No queda claro si son consideradas como talleres o asignaturas, de acuerdo con la información consultada en el sitio web.

necesarias a los futuros profesionistas, pero su ubicación como optativas las deja fuera de impartirse a todos los alumnos y solo las cursarán aquellos alumnos que les interese la temática. Por último, establecerlas como área terminal prepara de forma más cercana al mundo laboral a estos futuros profesionistas, terminar sus estudios en un área de especialidad de la cual nunca se cursó una sola asignatura previa, ¿resulta conveniente?

Cada institución ha reconfigurado sus Planes de Estudio de acuerdo con directrices institucionales, los Planes de Estudio de estas cuatro instituciones mantienen una gran presencia de asignaturas “científicas”, las de carácter docente se han abierto paso en los currículos, aportando en algunos casos conocimientos básicos, en otros un enriquecimiento a la formación profesional y en otros una formación profesional. Si bien cada uno de los casos presentados tiene fortalezas, es necesario incluir estas asignaturas en los tres formatos de organización que han establecido estas universidades, carácter obligatorio: para brindar los elementos básicos, indispensables y necesarios para entender la docencia como parte fundamental de la transmisión de los conocimientos; optativa: para enriquecer de diversos enfoques y metodologías temas puntuales y precisos de la enseñanza histórica y terminal: consolidar toda una formación básica, específica y extendida de la docencia a fin de que el alumno cuente con las habilidades necesarias para comprender y ejercer la docencia en cualquier institución educativa buscando que la formación universitaria sea más integral, incluyendo el conocimiento disciplinar y la formación docente, caminar en dos pies y no solo en uno.¹⁵⁰

¹⁵⁰ Zavala, Ana, (2006) “Caminar sobre los dos pies: Didáctica, Epistemología y práctica de la Enseñanza “, *Práxis Educativa*, vol. 1, núm. 2, p. 87-106. En este trabajo la autora señala la importancia de estos elementos al interior de la práctica docente. Tomando como referencia esta idea de complementariedad considero que para que la docencia este completa debe integrar tanto el conocimiento disciplinar como el conocimiento docente para crear los cimientos de la práctica educativa, no obstante, la obtención de estas capacidades es solo la base, deben complementarse con otras habilidades teóricas y metodológicas.

¿Docentes o no Docentes?

Anteriormente me referí a la cuestión de que los Universitarios por su perfil no cuentan con fundamentos en la docencia, pero ingresan y ejercen la docencia en instituciones educativas, creándose una diferenciación bastante notoria entre los normalistas y los universitarios, es decir entre maestros (Primaria y Secundaria) y profesionistas (Media Superior). En los años de experiencia docente he conocido a varios docentes de este nivel educativo que rechazan el “título” de maestro (salvo que tengan el grado académico), prefieren el apelativo de su profesión, marcando una diferencia considerable con sus congéneres de otros niveles educativos, es casi un hecho que entre los mismos docentes no se llamen como maestros y se generen otras formas de identificación ¿Qué decisión lleva al docente de Media Superior a romper con el título de maestro?

Las diferencias que separan a estos profesionistas (uno de la enseñanza y otro de la ciencia) es justamente el enfoque formativo que recibieron en su etapa de formación, el conocimiento a detalle de la docencia por un lado y de la ciencia por otro. En las entrevistas realizadas varios alumnos expresaron que la experiencia de Bachillerato se diferenció de las etapas previas debido justamente a la profundidad de la asignatura que tenían sus docentes, pues desde su consideración antes solo veían lo de los libros y no había una explicación más allá de lo que estaba en los recursos didácticos. La diferencia en las clases que reciben los alumnos de un docente de Básica y un profesionista de Media Superior en ocasiones llega a ser muy perceptible por varios de ellos cuando comentaron las buenas experiencias con la asignatura de Historia, sus recuerdos más positivos de la mayoría no se ubicaron en Bachillerato, sino en Primaria o Secundaria.

Pensando en estas posibles características fue que trate de caracterizar a ese profesionista que se dedica a dar clases en Media Superior, el cual no muchas veces se siente cómodo con el título de docente, maestro o profesor, por ello pensé en denominar a este profesionista como *cuasidocente*.¹⁵¹En el sentido

¹⁵¹ Diccionario de etimologías (2020) Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?cuasi>

etimológico cuasi hace referencia a algo que está cerca de ser (algo), pero no termina de serlo, la ausencia de la formación le impide serlo en términos concretos, pero no lo descalifica de que pueda llegar a serlo y de que pueda ejercer la actividad docente usando como respaldo conocimientos empíricos y un sólido conocimiento disciplinar, es por ello que quizá muchos de estos profesionistas reniegan de dicha categoría que pudiera no definirlos en el sentido real de su actividad.

Ingreso a Educación Media Superior

El ingreso a una institución pública previo a la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente,¹⁵² el proceso para solicitar horas de la asignatura eran varias, en ocasiones se debía presentar al plantel y solicitar hablar con el Director de la escuela, dejarle una copia del CV y esperar algún llamado, otra forma era presentándose en las oficinas centrales de la institución y dejar el CV para que fuera “considerado” o como caso especial presentar un examen de conocimientos en la institución solicitada, cualquiera de estos procesos implicaba no solo ser un profesionista, sino una alta dosis de suerte.

Los profesionistas egresados de Universidad que ingresan a la docencia (*cuasidocentes*) en su mayoría ingresan a instituciones privadas de educación, su limitado conocimiento o falta de formación teórica sobre la docencia les impedía solicitar su ingreso a instituciones de educación de carácter público. Para ingresar a estas instituciones privadas se debe aprobar los procedimientos de evaluación y contratación, algunas ponen mayor énfasis en el conocimiento docente, otras en las cualidades y

Al no poseer este profesionista de las habilidades y destrezas de un docente formado, hace uso de las experiencias propias, la interiorización de las prácticas educativas de otros docentes y actúa de forma empírica para llevar a cabo su actividad profesional. Depende en muchas ocasiones de que este individuo busque superar esas limitaciones y se capacite en docencia para quitar malas prácticas o concepciones equivocadas de lo que es la docencia. Bajo una visión crítica el *cuasidocente* (*quasi* en latín, que significa no realmente, pero le falta poco).

¹⁵² Ley General del Servicio Profesional Docente (2021) Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf

características del docente a contratar, otras se interesan en el conocimiento de la ciencia y otras llevan su proceso combinando las anteriores formas de evaluación. Los criterios de selección y aprobación los son establecidos por sus autoridades, lo único que deben justificar al organismo educativo regulador (SEP) un documento oficial que compruebe que la persona contratada tenga una Cédula profesional y un título avalado por la SEP, su formación, capacidad o principios quedan en consideración la institución que lo contrata.

Antes de que los concursos de oposición se establecieran en el país, ambos tipos de institución limitaban el ingreso de profesionistas que no eran afines a su ideal docente, las públicas limitaban el ingreso de egresados de las Universidades quizá por la inexperiencia y poca preparación “docente”, mientras las privadas lo hacían con los normalistas al estar relacionados con la crítica a la educación pública por la baja calidad de la educación. Aunque también se debe considerar por otro lado que la gran mayoría de los docentes trabajan doble turno en su escuela o en otra cercana, los beneficios económicos en ocasiones son mejores que en algunas escuelas privadas, además de no tener que preocuparse de recontractarse cada ciclo escolar, situación que sucede en las escuelas privadas que como empresa evalúa y mide el desempeño de sus profesores para considerar la permanencia o no de un profesionista.

En el año 2014 se creó el Servicio Profesional Docente (SPD),¹⁵³ se dota de nuevas capacidades al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)¹⁵⁴ y al Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE)¹⁵⁵ y cada uno con funciones específicas pero que trabajarían en conjunto para dotar esta Reforma de todos los instrumentos necesarios para su consolidación e implementación en todo el país. El

¹⁵³ Hoy dicha Institución se ha convertido en la USICAMM dentro del Gobierno de López Obrador (2018-2024) aunque aún conserve el “nombre” anterior dentro de la liga de internet: <https://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/USCMM/>

¹⁵⁴ Organismo creado desde el 2002 que dependía de la SEP y que se encargaba para la medición y evaluación de la educación, sin embargo no era un órgano autónomo. Fue hasta este año cuando se le convirtió en un ente autónomo y con independencia de las autoridades políticas y gubernamentales.

¹⁵⁵ Organismo dependiente del INEE que incluye a varias instituciones que anteriormente habían sido creados y auspiciados para evaluar al sector educativo, pero que habían quedado desarticulados de su función, por lo cual se les integró en este órgano y se le confirió al INEE su utilización.

SPD regularía los procesos de ingreso, permanencia, ascenso y remoción de los docentes de acuerdo con los resultados de las evaluaciones que se aplicarían periódicamente a los profesores en servicio de acuerdo con dicha Reforma Educativa.¹⁵⁶

Para establecer un “piso parejo” a todos los docentes la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC) se encargó de ofrecer cursos de capacitación a los docentes para nivelarlos y permitirles la misma posibilidad de formación. Dichos cursos estaban orientados a áreas específicas como el conocimiento disciplinar, la formación docente, la planeación escolar, nuevas metodologías para la enseñanza en el aula y el reforzamiento de las capacidades de tutoría que se llevan en la escuela. De esta manera se buscó brindar los elementos indispensables para permitir una evaluación equitativa a todos los profesores en activo, intentando subsanar las posibles deficiencias de formación.¹⁵⁷

La promulgación de la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD) estableció los mecanismos a través de los cuales se realizaría el ingreso de docentes al servicio público a través de una evaluación a los sustentantes donde se cuantificarían las habilidades, conocimientos y aptitudes para ejercer la docencia.¹⁵⁸ Estas pruebas se aplicarían a nivel nacional, incluyendo a los docentes egresados de las Escuelas Normales, como a los universitarios con interés en la labor docente, con esto se buscó eliminar (casi extinguir) la llamada venta de plazas que aquejaba a la educación pública desde hacía años atrás.¹⁵⁹ El proceso de selección hasta hace unos años se basaba principalmente en la aplicación de un examen que evaluaba 3 rubros con los cuales se diagnosticaba si el aspirante tenía los conocimientos y habilidades

¹⁵⁶ Reforma Educativa (2021) Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen Ejecutivo de la Reforma Educativa.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf)

¹⁵⁷ COSDAC (2020) Recuperado de <http://cosdac.sems.gob.mx/web/>

¹⁵⁸ La aprobación significaba obtener el rango de idoneidad.

¹⁵⁹ El Universal (2019) recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/politica/nunca-se-acabo-con-la-venta-de-plazas-sep>

Universidad de Guadalajara (2019) recuperado de <https://www.rendiciondecuentas.org.mx/la-clave-de-la-reforma-el-servicio-profesional-docente/>

necesarias para ejercer la función docente en un aula de clases, las pruebas se realizaban en el orden siguiente:

A) Habilidades Docentes: examen sobre el conocimiento teórico y operatividad de la RIEMS. (130 reactivos)

B) Plan de Clase: la evaluación sobre el diseño de una planeación didáctica de un tema del Programa de estudios de la asignatura a concursar, en esta se debía plasmar todos los procedimientos requeridos para el desarrollo de la clase (Apertura, desarrollo, cierre, material didáctico, metodología y estrategias, objetivos, aprendizajes esperados, competencias a desarrollar, bibliografía empleada, sesiones a considerar, actividades didácticas y tipo de evaluación a realizar). Todo esto era evaluado por un especialista en la asignatura que asignaba el puntaje correspondiente de acuerdo con el conocimiento demostrado en este instrumento.

C) Conocimiento Disciplinar: un examen cuya finalidad era medir los conocimientos sobre Teoría y metodología de la Historia, Desarrollo histórico de México y el mundo (aproximadamente 140 reactivos).

La aplicación del examen era todo un reto de resistencia para los sustentantes, los 3 exámenes se aplicaban el mismo día a lo largo de una extenuante jornada, con horarios de 9 am a 6 pm, dividido en tres lapsos: de 9 am a 12 pm, de 12:30 a 3:30 y de 4 a 6 pm, dando un descanso de 30 minutos a 1 hora que podía ser mayor si finalizabas la prueba antes del horario establecido. Para poder considerarse evaluado aprobatoriamente (Idóneo),¹⁶⁰ se debía alcanzar en cada uno de los rubros cuando menos un N II (nivel 2) que era el equivalente a obtener un mínimo de 100 puntos, una evaluación sobresaliente debía alcanzar el N III (nivel 3) que era el equivalente a obtener cuando menos 115/114 puntos en cada uno de los exámenes. En caso de que algún sustentante no alcanzara el nivel mínimo en alguno de los

¹⁶⁰ La idoneidad del proceso de admisión duraba aproximadamente un año desde la emisión del resultado (Junio-Julio) de dicho año hasta finales de Mayo del siguiente año.

instrumentos de evaluación (N II), su resultado era emitido como No Idóneo y no era tomado en cuenta dentro de los examinados aprobatoriamente, es decir su proceso de admisión quedaba concluido, pero no aparecería dentro del listado de docentes aprobados, con lo cual no podía acceder a dar clases.

Este tipo de evaluación se mantuvo desde su origen hasta el proceso 2018-2019, los resultados que emitían las autoridades estaban ordenados en orden descendente de acuerdo con el Nivel y al puntaje obtenido en cada evaluación, el resultado se emitía por Subsistema Escolar, el aspirante no se podía registrar en dos subsistemas diferentes o entidades diferentes. Las vacantes ofertadas aparecían en la convocatoria y dependían tanto del subsistema como de la asignatura, el conocimiento de la ubicación de las vacantes era hasta el día de la asignación, en ese momento el idóneo conocía la ubicación de las escuelas que requerían docentes, en caso de aceptar alguna vacante se le asignaba y se le daba de alta,¹⁶¹ en caso contrario debía firmar su hoja de rechazo por no convenir a sus intereses.¹⁶²

A partir del ciclo escolar 2019-2020 se han generado una serie de cambios en el proceso de admisión docente con la nueva administración federal, uno de los principales fue la supresión de los procesos de evaluación a los docentes en el país, se derogó la Ley del Servicio Profesional Docente y su institución del mismo nombre (SPD) creando el Sistema de Carrera para los Maestros y Maestras y de su institución reguladora (USICAMM). Sumado a lo anterior, también se eliminaron instituciones como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) organismos creados para evaluar la calidad de la educación y crear políticas de mejora en la misma, el gobierno actual planteó crear el Instituto Nacional para la Revalorización del Magisterio y la Mejora Continua de la Educación, institución creada pero inexistente.

¹⁶¹ Este proceso se conoce como nombramiento. El documento que avalaba el estar adscrito a una escuela correspondía a un semestre o ciclo escolar, en ocasiones eran las propias autoridades escolares las que solicitaban la permanencia del docente por todo el ciclo escolar o por el semestre. Esto estaba sujeto a la seriación de la asignatura en la escuela (anual o semestral).

¹⁶² Cuando un aspirante no encontraba un centro de trabajo (Escuela) cercano a su residencia, se le pedía firmar dicha hoja, esto eximía a las instituciones correspondientes de cualquier queja del sustentante, pues ellos ofertaban horas/centros, pero si no había uno que le quedara cercano al sustentante, eso ya no era asunto de las autoridades.

En cuanto al proceso en sí, se generaron varios cambios en la evaluación de ingreso, hoy se aplican dos exámenes en sesiones separadas. El primero de ellos es el instrumento de valoración de conocimientos de modelo educativo, el segundo es el instrumento de valoración de aptitudes y habilidades. Las pruebas anteriormente aplicadas como el plan de clase y el examen de conocimientos disciplinar han quedado eliminados. ¿Cómo se acredita a un futuro docente para ejercer esta función sin saber cómo enseña y que sabe? Esto parece un sinsentido de la nueva administración y es que la evaluación actual se centra en cómo garantizar derechos, procedimientos administrativos, ejercer funciones de psicólogo, deslindar responsabilidades, canalizar a los alumnos a instituciones de ayuda y cualquier otra función, menos educar. ¿Así es como la Nueva Escuela Mexicana y la administración federal busca mejorar la educación? Pareciera que el proceso es el opuesto a la mejora educativa.

Las novedades que implementaron las nuevas autoridades fue solicitar varios requisitos obligatorios para acceder al proceso de evaluación: la comprobación de 400 hrs de capacitación especializada en la docencia y formación académica,¹⁶³ también se sumó presentar un documento probatorio de comprensión lectora de inglés,¹⁶⁴ dos cursos, uno gratuito impartido por la Fundación Slim¹⁶⁵ y el otro impartido por la ANUIES con un costo de \$1,250 cuyo costo ha sido criticado, desconociéndose por todas las autoridades el cobro de dicha cuota, pero no retirando ni el costo ni la prueba a pesar de las quejas que se han expresado a las autoridades por ello.¹⁶⁶

¹⁶³ Aunque en principio se dijo que se aceptarían cursos de cualquier institución para el proceso actual 2021-2022, existieron diversas quejas de profesores a los que nos les fueron validados cursos gratuitos o de ciertas instituciones, reduciendo con ello horas tanto de capacitación docente como de formación académica.

¹⁶⁴ En el proceso 2020-2021 solo se pidió que fuera de cualquier institución donde se certificara la aprobación del requisito de “Comprensión Lectora”, para el proceso 2021-2022 el requisito se modificó solicitando que el documento fuera emitido por alguna institución perteneciente a la ANUIES o instituciones certificadoras, ahora no solo bastaba la comprensión lectora, ahora debía al menos demostrar el nivel mínimo de B2 dentro del Marco Común de Referencia.

¹⁶⁵ Fundación Carlos Slim (2020) recuperado de <https://fundacioncarlosslim.org/habilidades-digitales-en-aprendere-org/>

¹⁶⁶ Curso de la ANUIES para la exploración de habilidades docentes para Educación Media Superior, incluido dentro de la convocatoria <https://virtuales-dev.anuies.mx/web/cursohabilidades/> Profelandia (2020) recuperado de <https://profelandia.com/acusan-cobro-de-cuota-para-participar-por-una-plaza-docente-en-educacion-media-superior/>

Un tema de discusión y debate surgido desde la derogación de la ley del SPD y la entrada en vigor del nuevo formato de evaluación fue la forma en que se anunció se establecería el orden de los resultados, pues se decidió crear dos listas de resultados, una en la que se enlistarían los docentes egresados de las Escuelas Normales y otro donde se incluirían a los restantes aspirantes (Universitarios egresados de instituciones públicas y privadas). Esto ha generado molestia de parte de los universitarios que han acusado exclusión y discriminación de parte de las autoridades por el simple hecho de no pertenecer a las Escuelas Normales del país, profundizando así la diferencia de percepción que tienen los egresados de ambas instituciones y que es alentada por el mismo gobierno.¹⁶⁷

El proceso de admisión para el ciclo escolar 2020-2021 sufrió varios retrasos e imprevistos debido a la pandemia y a las restricciones que se implementaron en el país, a la fecha de elaboración de este apartado no había claridad alguna de cómo concluir el proceso de admisión en su totalidad.¹⁶⁸ La solución

Educación Futura (2021) recuperado de <https://www.educacionfutura.org/admite-usicamm-que-curso-de-anuies-para-ingresar-a-la-docencia-en-media-superior-esta-fuera-de-la-ley/>

SoyDocente (2020) recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=v36001dpaGs>

SoyDocente (2021) recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Ar52aj1TgI>

¹⁶⁷ La separación en dos listas de resultados es producto de las negociaciones que realizó la CNTE con el gobierno actual a fin de que se restringiera y limitara la participación de egresados de universidades en los procesos de admisión en educación básica (Primaria y Secundaria) y se les diera preferencia a los egresados de las Normales. Esta preferencia está basada en la nueva reforma educativa donde se señala la necesidad de fortalecer a las Normales del país, una forma de hacer esto es generando en las instituciones la idea del trabajo seguro al finalizar los estudios. La finalidad de las listas es asignar a todos los normalistas primero sin importar su puntaje, después de ello, aceptar a algunos universitarios que buscan ingresar en la educación, aun cuando ellos puedan tener mejor preparación que los egresados de las Normales.

La Unión de Morelos (2021) recuperado de <https://www.launion.com.mx/morelos/sociedad/noticias/165604-aspirantes-a-una-plaza-de-docente-se-dicen-discriminados.html>

La Unión de Morelos (2020) recuperado de <https://www.launion.com.mx/morelos/sociedad/noticias/165671-hay-dos-listas-de-aspirantes-a-plazas-de-profesor.html>

“Soy Docente” (2020) recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=88gXZCtP6eU&ab_channel=SoyDocente

“Soy Docente” (2021) recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=42pFhpMxTBY>

¹⁶⁸ Cuando realicé este apartado a finales de 2020 las autoridades discutían como concluirlo, proponiendo inclusive la aplicación del examen de forma remota, situación que no se llevó a cabo al menos para el proceso de ingreso, aunque si para otros procesos de evaluación, los cuales tuvieron quejas y acusaciones de copiar, venta de respuestas y otras tantas situaciones. Aun cuando la solución se implementó la emisión de resultados sufrió constantes cambios por el ajuste en fechas y plazos administrativos que debían realizar.

El Sol de México (2021) recuperado de <https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/sociedad/por-maestros-copiones-sep-pospone-resultados-de-pruebas-6942115.html>

Omnia (2021) recuperado de <https://www.omnia.com.mx/noticia/188426/por-copiar-en-el-examen-sep-cancela-evaluaciones-a-mas-de-5-mil-docentes>

llegó ya entrado el año 2021 cuando las autoridades decidieron aprovechar el proceso de ingreso actual 2021-2022 para concluir con el proceso inconcluso. Las autoridades educativas estatales recomendaban a todos los docentes a realizar ambos procesos en caso de que en uno les fuera mal, tendrían otra oportunidad, o en caso de que les fuera bien, podían rechazar los resultados del proceso posterior.

Entrevista a una docente de Historia¹⁶⁹

Siempre es necesario en todo trabajo de investigación escuchar las voces de personas reales, ya lo hice con anterioridad con los alumnos, ahora toca el espacio a una excompañera de trabajo que comparte el mismo gusto por la docencia y la Historia. En varias de mis experiencias docentes no he compartido la impartición de la asignatura con algún otro compañero, me ha tocado ser el único docente de Historia en la escuela, de las experiencias donde si he tenido esa fortuna he buscado a varios de ellos, sin embargo, no he podido contactarlos, dejándome solo a Beatriz como voz activa. El principal interés de realizar la entrevista es indagar en profundidad algunos de los procesos experimentados a lo largo de su práctica docente

Me interesaba conocer la formación profesional en su universidad: su vocación docente, el proceso de ingreso a la docencia, su cambio y adaptación a esta actividad; el ejercicio de la docencia: su visión sobre la docencia, su práctica y de los materiales didácticos, el impacto de la pandemia en su escuela, la solución que había generado la institución y la adaptación a la vida en casa enseñando y aprendiendo. En un tema personal-profesional conocer como había logrado hacer la transición de Historiadora a docente de Historia, como conjuntaba la faceta de historiadora/docente/madre de familia con sus hijas el proceso de profesionalización docente, la visión sobre la docencia y la conjunción entre la

El Sol de Tlaxcala (2021) recuperado de <https://www.elsoldetlaxcala.com.mx/local/solicitara-la-seccion-31-del-snte-revision-en-promocion-vertical-6965298.html>

Soy Docente (2021) recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=BHH37unAPdM>

¹⁶⁹ Beatriz Padilla Gálvez, (docente de Historia), Entrevista digital vía Zoom, 13 de noviembre de 2020.

Historia como disciplina y la Historia como asignatura al momento de hacer esa transición de Historiador a docente de Historia, conocer su vocación docente, el análisis de la práctica docente y los materiales didácticos; la experiencia de la virtualidad debido a la pandemia y el entorno familiar con la triada docente/historiador/padre de familia

Su nombre es Beatriz Padilla Gálvez, historiadora de profesión (egresada de la FES-Acatlán), docente de Historia en el nivel básico (Secundaria) del “Colegio Weikart”, imparte las asignaturas de Historia (1° Historia del Mundo, 2° Historia de México y 3° Historia de México), con la particularidad de que imparte las asignaturas en inglés. Cuenta con 33 años y con 11 años de experiencia docente, cursó una Maestría en Pedagogía Sistémica en su anterior centro educativo, pero no se tituló, ha laborado principalmente en tres instituciones educativas en estos años de experiencia docente, en un Colegio Nacional de Matemáticas (CONAMAT), en el Centro Educativo Doctor Emilio Cárdenas (CUDEC) y en el citado centro escolar actual Weikart.

Ella narra que su ingreso a la docencia fue por accidente, durante la licenciatura se dio la oportunidad para ser la asistente de una maestra, accedió a ello y de ahí comenzó a interesarse en la actividad docente, sin embargo, ella reconoce que sentía una atracción a la enseñanza, experimentada años atrás cuando participó como catequista en una parroquia cerca de su casa, ella señala que fue quizá con esa experiencia que empezó a encontrar el gusto a la enseñanza. Comenta que a partir de esa experiencia pensó en estudiar la licenciatura en Pedagogía, pensamiento que la acompañó por algún tiempo, hasta que optó por estudiar Historia varios años después.

Ella reconoce que en sus estudios universitarios tuvo una mínima formación docente, pues solo se le impartió una asignatura de este campo disciplinar (Didáctica de la Historia), situación que discutía con algunos de sus compañeros de la generación, preocupados y ocupados de que pasaría al terminar la carrera y que buscaran trabajo, aunque fuera de maestro, situación que sucedió para varios de ellos. Hoy el plan de estudios de la Licenciatura en Historia de la Facultad de Estudios Superiores (FES) ha incluido

más asignaturas de formación docente, brindando una formación un poco más amplia de lo que ella experimentó mientras estaba en la facultad.¹⁷⁰

una mínima presencia de la formación docente pues en el proceso del servicio social su actividad como adjunta de una profesora de la facultad la fueron acercando a esta profesión, posteriormente a esto al quedar con la única actividad de titularse decidió ingresar solicitudes de empleo en diversas instituciones para laborar como docente, primero teniendo su primera experiencia en un CONAMAT,¹⁷¹ posteriormente en una preparatoria como docente de inglés, para dejar esa actividad e ingresar como docente de Historia en CUDEC y al día de hoy en el colegio Weikart.

Resultó interesante escuchar la experiencia de Beatriz sobre la forma en que experimentó el proceso de adaptación de la formación universitaria a la profesión docente, es decir de historiador a docente de Historia, fenómeno que igual experimenté sirviendo como imagen en el espejo, sabiendo que las experiencias vividas no son tan únicas como uno considera desde su perspectiva personal. Relata que al inicio fue algo complicado hacer la transición de historiador a docente de historia, -“quería sorrajarles” todo el conocimiento de un tema a mis primeros alumnos, era como hacer una síntesis de un curso de la facultad en 2 semanas, era imposible- relata ella. Comenta que después de esto fue entendiendo lo inviable e imposible de realizar ese tipo de enseñanza, comenzó a adaptar la enseñanza al nivel de los alumnos (Secundaria). Un primer momento fue comenzar a cuestionar el que, cómo, por qué y para qué de la asignatura, estableció como meta que el alumno hiciera contacto con el pasado de una forma activa y significativa. Su forma de impartir los temas también se modificó, de hacer un uso excesivo de la

¹⁷⁰ Al revisar el Plan de Estudios de la FES-Acatlán aparecen dos versiones de planes de estudio, el antiguo programa incluía dos asignaturas de formación docente (Didáctica I y II), mientras que el actual solo incluye una sola asignatura (Didáctica de la Historia).

¹⁷¹ Es un centro educativo que tiene amplia presencia en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México y el Estado de México, donde se imparten cursos de regularización o preparación para los exámenes de ingreso a nivel Básico (Secundaria), Media Superior (Bachillerato) y Superior (Universidad).

exposición oral muy similar a la enseñanza de tipo universitario paso a uno donde el alumno fuera el actor principal y que fueran los alumnos quienes construyeran el conocimiento de forma más activa.

La temática de la docencia indudablemente abriría una serie de preguntas indispensables, una de las primeras fue ¿Qué habilidades/características crees (tú) debe tener el docente?, su respuesta fue clara y precisa, cito su respuesta: (Primero) *“-es importante que domine el campo que está impartiendo ¿no?, si no (te) implica un doble trabajo, el aprender tu materia, aprender cómo darla y luego preparar toda tu planeación y lo que de ello se deriva”-*; (Segundo) estabilidad emocional, *“-o no sé cómo decirlo, capacidad de empatía, paciencia, observación, no se puede ir nada más por la vida preocupándose por enseñar tus contenidos, o sea implica una relación humana, pues bastante cercana y a veces de contención, de autoridad, de muchas cosas ¿no?”-*; (Tercero) organizado *“-porque la docencia siempre implica trabajo administrativo, antes, durante y después de las clases, no. Entonces yo creo que la organización también es importante. Yo creo que esas tres áreas son fundamentales”-*.

La siguiente pregunta fue relacionada a la preparación, aspectos que es inseparable de la actividad docente, ¿Cómo te capacitas o capacitan en la escuela? Ella comentó que en su institución realizaban una capacitación mixta (antes de la pandemia), en la que todos los docentes eran incluidos en un rol donde todos debían exponer un tema que era también sorteado entre el cuerpo docente, esa capacitación se realizaba cada 15 días;¹⁷² otra capacitación recibida fue por parte de una empresa colombiana que se especializa en *“couching”* de empresas, la temática abordada con ellos fue el trabajo con todas las herramientas digitales; con la pandemia se está trabajando la capacitación de Microsoft ya que la escuela trabaja con la plataforma de esta empresa (Teams). Aunque estas dos capacitaciones se parecen entre sí, en esta última capacitación se está abordando más temas, no solo las de la paquetería básica de office.

¹⁷² Los temas abordados se pueden catalogar como nuevas metodologías educativas en el aula, incluyen temas como Gamificación, Aprendizaje basado en problemas, trabajo colaborativo entre otros.

En cuanto al papel que juegan los Programas Escolares en su labor docente ella resalto que como todo documento oficial es importante seguirlo y considerarlo como parte fundamental del proceso de enseñanza. Su utilidad –indicó ella- es que ya estructuran los contenidos, la dosificación, los aprendizajes esperados e inclusive la evaluación, quitando un peso de encima a los docentes que tendrían que hacer esa labor en caso de que dichos documentos no existieran. Ella comentó que no sigue el programa al pie de la letra, que hace un proceso de interpretación y adaptación de los temas de acuerdo con su experiencia y conocimiento disciplinar, es decir adapta, adecua y jerarquiza los contenidos con base en sus conocimientos y experiencia.¹⁷³

Su opinión sobre el PE que actualmente se imparte en educación Secundaria, no es de su agrado, justifica su opinión por varias razones: la ubicación temática que se establece en cada ciclo escolar, el poco tiempo que tiene para la amplitud de los temas, aspectos que siempre destacan en los PE de Historia que son extensos en tiempo de estudio, pero breves en cuanto a su aplicación en el aula. Otro aspecto que señala es la diversidad de planes con que los alumnos egresan de la Primaria y como esto dificulta su trabajo en Secundaria,¹⁷⁴ ingresando a Secundaria con grandes huecos en su formación académica, causado principalmente por la predilección académica de los profesores de Primaria que reducen horas de Historia, omiten temas o hacen como que enseñan dejando espacios que ella debe resarcir.¹⁷⁵ Aunque valora de mejor forma el PE de Secundaria anterior, menciona que tampoco era de su agrado en su

¹⁷³ Ella menciona que toma en consideración si ciertos temas serán claros para los alumnos si se explican en el orden indicado, si hace falta otro tema o si se requiere algún conocimiento previo para poder incluirlo. De esta forma ella adecúa y modifica los contenidos del Programa para facilitar la comprensión de los temas por los alumnos y facilitar su trabajo.

¹⁷⁴ Esta diferencia la sustenta ella en que algunos de los alumnos que se han incorporado a la Secundaria vienen con un perfil de egreso diferente pues en sus escuelas de origen se han regido por el nuevo o anterior PE que se manejó en dicha institución. La poca o mucha instrucción en Historia que recibieron los alumnos y el limitado conocimiento adquirido en grados anteriores.

¹⁷⁵ Ella menciona que los docentes pueden restar horas a asignaturas que no son sus “fuertes” para destinárselas a los procesos más apremiantes de la escuela como lecto-escritura y habilidad matemática.

totalidad, aunque reconoce que tenía una mejor estructura y composición de temas a impartir, teniendo una lógica y congruencia bastante identificada.

Con las valoraciones hechas a los dos más cercanos PE que ha empleado en los últimos años y escuchando su insatisfacción sobre los mismos, me atreví a preguntarle ¿Qué PE aplicarías con tus alumnos, si tuvieras la posibilidad de hacerlo? Su respuesta fue inmediata –“*el que llevé cuando iba en la Secundaria*”-, las razones de su elección se basaron en que ese Programa tenía una coherencia y secuencia lógica de las asignaturas que se impartían en los tres grados.¹⁷⁶ El 1° y 2° grado tenían una correspondencia, desde la Antigüedad hasta el fin de la Edad Media y del Renacimiento a la Edad Moderna en dos cursos se veía toda la Historia de la Humanidad, el 3° grado era solo para Historia de México, tenían sentido (algo que los PE actuales, parece que ya no existe). El comentario positivo sobre ese PE indica que esta etapa de sus estudios los vivió bien y que quizá tuvo un docente que le impartió clases de una forma que ella comprendió los temas, siendo hasta el día de hoy una memoria grata y un ideal de enseñanza.

¿Qué visión tienes de la Historia que se imparte en la Secundaria? “-sigue siendo muy de bronce, a pesar de haberse hecho esfuerzos por quitar ese toque de nacionalismo e historia patria, se sigue enseñando casi igual. Creo se debería reformar la enseñanza de Historia desde la primaria, buscar impartir de otro modo la asignatura, con temas más cercanos a los alumnos, como por ejemplo la vida cotidiana del pasado en ese nivel, para Secundaria ya sería incluir un poco de temas más complejos (y aun así me la pensaría)”-.

¿Cómo impartes tus clases? A pesar de la libertad de cátedra que puedas argumentar, siempre hay cosas de las que no puedes escapar, no hay opción, se deben cubrir ciertas expectativas que marca la escuela, al menos en la escuela donde laboro es así, no tengo forma de “inventar”, ni considerar mis

¹⁷⁶ La asignatura de Historia se modificó **hace algunos años** cuando se eliminó la asignatura de 1° Grado, que era Historia Universal, dejando solo los grados 2° (Historia Universal) y 3° (Historia de México). Hace un par de años la asignatura de Historia se reestableció en los tres grados de Secundaria, pero con un enfoque diferente de contenidos y temáticas que confirman los comentarios que Beatriz realizó sobre que parecen no tener pies, ni cabeza.

necesidades, aunque también hay que reconocer que tampoco es a fuerza el temario. El idioma juega un papel importante en mis clases, ya que no les puedo pedir aprender contenido especializado cuando llevo la clase en inglés, de alguna forma esto me permite modificar la enseñanza, cumpliendo las dos metas: que practiquen y aprendan inglés, pero que también aprendan Historia. La escuela (en la que trabajo) es de esas que les importa mucho que el libro se llene, que se use en clase, que se use siempre.

El tema del manual (libro de texto) fue traído a colación después de su última respuesta, resonó en mi mente por los comentarios hechos acerca del mismo y de la importancia que le asigna la escuela. ¿Quién asigna el libro? Yo, para ello tomo como criterios de elección tres factores para mí muy importantes: imágenes suficientes, el costo y que el vocabulario empleado en los textos no sea tan elevado (recordando que su práctica la desarrolla en inglés). ¿Qué criterios deberían considerar los docentes de Historia para elegir un material didáctico que los acompañe en sus clases? Se debe evitar lo memorístico y repetitivo, buscar nuevas estrategias de enseñanza que se incluyan en el libro y que permitan llevar la docencia acompañada de ese recurso.¹⁷⁷

¿Qué estrategias/recursos empleas para tu clase y qué otros has visto emplear? Me gusta trabajar mucho con imágenes como un producto propio para llevar el tema de la enseñanza a través de ellas, con la llegada de las clases virtuales, le gusta usar una gran variedad de recursos interactivos disponibles en la red, así como en lo poco que permite esta modalidad el que elaboren productos externos a la propia clase. Las estrategias como las líneas del tiempo, el resumen y la explotación del libro aun es usado por varios docentes, sin embargo, considera que estas estrategias no le agrada incluirlas en sus clases.

En relación con tus alumnos ¿Cómo los describirías? ¿Qué tipo de interacción generaste? Creo son personas inquietas y curiosas, pero a la vez muy enfocados en construir y definir su propia personalidad, desde la apariencia física, la música, su rebeldía y sus amistades como les ayudan a

¹⁷⁷ En esta parte de la entrevista mencionó que al menos en la editorial Castillo su libro incluye un acompañante que incluye recursos interesantes para incluir y desarrollar en la práctica educativa, recomendación hecha a título personal, pero sustentada en estos procesos de revisión y selección de material educativo.

construirse. Fue muy poca mi interacción, primero por lo breve que llevaba de estar laborando ahí (menos de un año), además de que antes tenía un grupo de primaria y pasaba más tiempo en esa sección que en Secundaria y después con la pandemia, pues menos.

En relación con la Historia y los alumnos ¿Crees necesitan aprender algo de ella? y desde tu óptica ¿Les sirve de algo la Historia? Quizá para explicar su mundo cotidiano, las circunstancias que le rodean, (creo) es más valioso entender el mundo en que están parados, eso sería valioso para su edad. Quisiera decir que sí, pero a veces pienso que no, sabes, estoy consciente de que, así como yo jamás he usado el cálculo diferencial, siento que pasa lo mismo con Historia, muchas cosas que “aprenden” van a caer en el olvido un día después del examen o cuando egresen. Siempre habrá algún dato que recuerden, pero más depende de su historia de vida, por eso (creo) no le encuentran sentido a la materia, porque saben que hay muchos nombres y fechas, pero al final preguntan ¿Para qué me va a servir eso?

¿Alguna vez te has preguntado qué percepción tiene el alumno del profesor de Historia y de la asignatura? Pues creo se ha ido modificando, cuando comencé a dar clases creo tenían la percepción de ese maestro viejito, que sacaba sus tarjetas apolilladas y que se ponían a hacer resúmenes del libro, siempre me dicen: es que tú eres joven. La profesora que estuvo antes que yo también es joven, muy dinámica, ahora está al frente de la sección secundaria; en la anterior escuela también había muchos profesores jóvenes y tenían una visión muy dinámica de cómo enseñar y que enseñar, al menos veía contentos e involucrados a los alumnos en la materia. Sobre la segunda pregunta, pues no muchos le dan ese valor, es cómo y esto ¿Para qué?, ahora con la pandemia muchos alumnos no se meten a la clase, hasta los papás están más preocupados por lo que sacan en mate, en ciencias naturales o inglés, administrativamente es cómodo, pero si notas que muchos no le dan importancia a la materia.

En este tema de la Pandemia, uno de los aspectos importantes es conocer cómo es que las escuelas han modificado y cambiado su forma de trabajo a la dinámica virtual, al menos se han tenido dos momentos para experimentar e implementar la virtualidad. ¿Cómo fue el camino a la virtualización? Se

contrató Zoom y la plataforma escolar era usada para enviar las tareas, se previó que solo iba a ser por marzo-abril, casi como un correo electrónico. Después de las vacaciones de semana santa se buscó mantener el horario de clases y la plataforma Zoom, buscando continuar la dinámica presencial en la virtualidad, bien o mal, como se pudiera; se buscó acabar los libros, cerrar los temas como se pudiera, que fuera lo más normal posible el cierre. Para esta parte del ciclo escolar todo cambió (ciclo escolar nuevo bajo el diseño virtual al cien), se decidió cambiar a Teams y que todo se trabajara en línea desde un cuaderno virtual (del curso de capacitación de herramientas digitales), tratando de llevar la dinámica escolar, lo más normal posible, pero tratando de explotar todo lo que fuera virtual, electrónico y digital para las clases, en especial las plataformas de las editoriales.

Con esta virtualización ¿Qué fortalezas y debilidades le encuentras a la Educación a distancia? La principal es esa parte de desconexión con los alumnos, no puedes verlo, no puedes decirles abre tu cámara, no los puedes obligar, aquí no sabes si le está interesando, si están o no están y lo mismo para las evidencias, creo es algo que muchos profesores coinciden que es mucho batallar para que el alumno envíe evidencias y para que te contesten. También porque estamos en un campo indefinido, o sea en la escuela en el horario de 7 a 2 son tu responsabilidad, eres la autoridad en el aula, defines las reglas, todo con un marco institucionalizado, en esa modalidad no tienes autoridad porque están en su casa y tú la invades, la autoridad ahí son los papás, es decir estas en un limbo entre esos espacios de autoridad. Estos últimos pueden o no pueden estar, pueden estar trabajando en casa o fuera de ella y eso les permite a los alumnos escapar de las clases, justificándolo con mala conexión, enfermedad, problemas miles y tú no puedes cuestionar eso, solo lo puedes aceptar, la SEP ha establecido que seas flexible y así tiene que ser, más porque existe una fuerte demanda y presión a los maestros, por lo que se espera de ellos, pero al mismo tiempo estamos limitados.

¿Es el mismo nivel de exigencia la modalidad virtual a la presencial para los alumnos? No, para nada, de hecho, en mi caso la escuela estableció de entrada que no iba a haber tareas para los alumnos,

ya era mucho que pasaran 7 horas frente a la computadora para que pasaran 2 o 3 horas más para hacer tareas, fue algo que se les garantizó a los Padres de Familia desde el inicio del ciclo escolar. Otro punto más es en las entregas de las evidencias, solo se ha pedido 1 evidencia cada dos semanas, dejando solo 4 entregas a lo largo del trimestre, considerando que esas sean verdaderamente significativas e importantes, los exámenes son en línea y la plataforma las evalúa automáticamente, fácil desde el lado administrativo, pero complicado por todo lo anterior.

Con todo lo que has experimentado en las clases virtuales ¿Crees que la educación virtual tiene futuro en México? Pues podría ser, creo tiene vetas muy interesantes y ya hay muchas instituciones que ya lo hacen, sea de forma híbrida o totalmente a distancia como la UNAM y algunas otras escuelas. Esto se ve va a continuar por un buen tiempo y pues este tipo de situaciones o emergencias se dan cada vez más seguido (H1N1, el sismo de 2017 y ahora el Covid). No es que este vaticinando algo, pero si ya tenemos esa alternativa, hay que anticiparse y perfeccionarla, establecer límites bien claros, hasta donde puedes ser flexible, abierto a la diversidad de circunstancias y saber hasta qué punto te están viendo la cara, establecer reglas claras para esta modalidad.

¿Qué niveles crees más adecuados para la educación a distancia? En Preescolar yo creo que no, en mi caso personal las maestras lo han logrado no sé de qué forma,¹⁷⁸ lograr tener la atención de los niños durante 4 horas, es un milagro, veo a las maestras haciendo tantas cosas para atraer a los niños que es un verdadero éxito, sin embargo, creo que es fundamental para ellos el contacto con sus pares y los adultos, es ahí donde ellos aprenden. En Educación Básica no sé qué tan pertinente sea, creo comparto mis apreciaciones como en Preescolar; en Secundaria yo creo que si se podría trabajar muy bien; en los niveles Superiores creo son con los que mejor se trabaja (Preparatoria y Universidad), pero aun así creo que hay maestros de estos niveles que también se han jalado los pelos con sus alumnos y con todo lo que sale en las redes sociales a diario. Creo el principal problema es que todo ha partido de la improvisación,

¹⁷⁸ Ella es madre de familia con dos niñas una de 7 años en Primaria y otra de 4 años en Preescolar.

de no tener un plan certero a seguir, de no saber hasta cuándo se va a seguir con esto y esa incertidumbre ha jugado mucho en contra tanto de alumnos como de maestros, esa esperanza de regresar a muchos los tiene estancados y anclados en la melancolía, en la depresión y la incertidumbre.

Los docentes en el COBAEM La Piedad.

Mi incorporación al plantel fue resultado del proceso de admisión en educación media superior que la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) realiza cada año para que los interesados concursen por horas de clase en alguna institución de nivel medio superior.¹⁷⁹ Como lo mencioné anteriormente la decisión de mi ingreso se basó en la precaria condición que veía sucedería en mi primera opción para realizar mi observación educativa. Opté por realizar el proceso y dejar que la fortuna me sonriera o me diera un espaldarazo en mis intenciones de encontrar horas en algún centro educativo donde pudiera realizar mis prácticas.

Mi experiencia dentro de este proceso educativo contabilizaba tres procesos previos (2017 a 2019), el primero de ellos lo había hecho en la Ciudad de México para el Colegio de Bachilleres (Bachilleres), los dos siguientes procesos los había realizado para el Estado de México en el subsistema de las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPOEM). En cada uno de los procesos había aprendido muchos aspectos sobre el proceso de asignación, así como las diferencias entre subsistemas y autoridades en cada estado.

Estas experiencias me habían permitido conocer las diferencias existentes entre las instituciones públicas y privadas, en este último sector me había desarrollado como docente formal desde el 2012 hasta el 2019 de manera casi ininterrumpida. La diferencia principal por razones obvias era el proceso de selección, el sector público se había transformado desde el 2014 cuando se institucionalizaron las

¹⁷⁹ No son plazas, al menos en Historia es muy difícil que haya una base como tal, lo más común es que solo se oferten horas en un centro de trabajo que son temporales y no son basificables.

convocatorias públicas y abiertas, antes de este proceso el ingreso a esas instituciones era de forma discrecional y estaba controlado por los directores, muy similar a un proceso en una escuela privada donde la institución valora y selecciona la mejor opción entre los candidatos disponibles.

Pero una vez inmerso en el sector público (tanto en el proceso como en la institución), uno se encuentra con una diferencia entre los docentes del plantel, no es lo mismo ser un docente de base que un “prelado” o “idóneo”.¹⁸⁰ Los planteles escolares cuentan quizá con un 80%-90% de su plantilla docente total aproximadamente,¹⁸¹ solo cuentan con un número reducido de horas que entran a concurso para los docentes que realizan el proceso de admisión, situación que pone en mucha desventaja al docente de nuevo ingreso que entra a un territorio en muchas ocasiones hostil, agreste y con escaso apoyo.

A simple vista parecería que un docente de nuevo ingreso se adentra a un territorio más salvaje que la selva y con más fieras prontas al ataque que armas con las cuales pueda defenderse, esta no es una exageración, por más que lo parezca, aunque hay varios aspectos que deben considerarse en esta situación que experimentan los docentes. No todas las escuelas llegan a ser tan hostiles con los docentes de nuevo ingreso, esto depende de los docentes y de las autoridades escolares con las expresiones que hagan sobre los docentes de nuevo ingreso, puede parecer casi irreal, pero en muchas escuelas la actitud de las autoridades determina en buena medida el ambiente escolar.¹⁸²

La percepción casi general de los docentes de base es que los idóneos son inexpertos en la labor docente, se les tiene que enseñar todo y desconocen los procesos educativos que se realizan en la

¹⁸⁰ Prelado, era el nombre con el que nos identificaban a los candidatos aceptados hasta el proceso 2018. El nombre hace relación a la lista que se generaba con los resultados del proceso de admisión, genéricamente se le conocía como lista de prelación, de ahí el mote que daban a los docentes de nuevo ingreso en muchas instituciones. Después de los cambios en el proceso de admisión sucedido para el 2019, se cambió la categoría a idóneo, término que surgió de la calificación que obtenía el aspirante para impartir clases en este nivel educativo.

¹⁸¹ Mi adscripción al COBAEM se dio a que la profesora titular (basificada) pidió licencia para ausentarse por un semestre, posteriormente pidió un permiso para participar en las elecciones a un puesto de elección (Presidencia Municipal de La Piedad). Al no ser electa, regresó a sus funciones docentes para el ciclo escolar 2021-2022.

¹⁸² El tamaño de la plantilla docente y de la institución cuenta mucho, en un plantel grande hay una mayor cantidad de docentes en los que se reparte ese ambiente bueno o malo, caso contrario a un plantel pequeño donde la carga por muy pequeña se hace grande.

institución. En cierto sentido estas apreciaciones son parcialmente ciertas, pues algunos de los docentes que ingresan tienen sus primeras experiencias en la labor docente y se les tiene que enseñar todo, mientras otros con un poco más de experiencia solo requieren conocer los tiempos para adecuar su trabajo a la actividad docente. Esta necesidad de apoyo es lo que muchas veces les llega a molestar a los docentes de base, pues consideran innecesario instruir a un docente que tendrán un paso breve por la institución.¹⁸³

Esta diferencia entre docentes puede llegar a ser muy notoria, tanto que en algunas instituciones se llegan a formar dos gremios docentes, uno que corresponde a los docentes basificados y otro a los docentes de nuevo ingreso. La pertenencia a uno y otro es muy simple de identificar, sin embargo, lo que se fomenta con ello es una división entre profesionistas que tienen un mismo objetivo en la institución, pero esta diferenciación genera más aislamientos entre unos y otros y no una verdadera convivencia que fortalezca a la academia.

Como sucede en la mayoría de las instituciones de nivel medio superior la mayoría de los docentes que se encuentran en algún plantel ya son basificados, una reducida cantidad de docentes se renueva constantemente bajo el proceso de admisión. El ciclo escolar 2020-2021 contó con un total de 35 docentes, de este total cerca de 10 entrabamos en la categoría de docentes de nuevo ingreso, es decir docentes que no teníamos una base dentro del COBAEM, pero todos contábamos con amplia experiencia docente y algunos de hecho repetían en el mismo plantel por año consecutivo.

La forma de trabajo digital rigió el trabajo de la academia durante todo el ciclo escolar, solo las últimas semanas del ciclo escolar se requirió de la presencia de los docentes en el plantel para trabajar con algunos de los alumnos que tenían problemas de conectividad o cuyas calificaciones durante el semestre eran muy bajas y acudieron a “regularizarse”. Toda la comunicación entre autoridades y

¹⁸³ Los docentes de nuevo ingreso la mayoría de las veces no se mantiene en la misma institución porque las horas cubiertas se someten a concurso cada ciclo y algún otro docente las puede solicitar, no tienen un dueño como tal.

docentes se realizó mediante un grupo de WhatsApp, las reuniones de academia fueron a través de la plataforma Meet, solo las reuniones iniciales y finales del ciclo escolar fueron presenciales, el resto del tiempo la interacción y comunicación entre los docentes se limitó a casos específicos.

Con este modelo de trabajo, la interacción entre los docentes fue casi inexistente, durante la mayor parte del ciclo escolar las comunicaciones fueron escasas, al menos en mi caso particular así fue. Las pocas comunicaciones abordaron reportes sobre algunos alumnos y su situación/desempeño escolar, las comunicaciones como coordinador del proyecto institucional para solicitar el apoyo de los docentes para la promoción de las actividades y el seguimiento académico realizado en conjunto con un asesor de un grupo. Más allá de la simple comunicación entre docentes el trabajo fue tan individualizado que parecía solo esfuerzos aislados y ocasionales. Platicando en una ocasión con el director del plantel mencionaba que era difícil hasta para ellos (como autoridades) contactar a los profesores mediante este modelo de trabajo, la razón que me dio es que varios habían aprovechado la modalidad para ausentarse completamente.

La modalidad educativa había provocado un abismo en el circuito de la comunicación entre todos los actores educativos, esto se percibió en todos los aspectos, alumnos, docentes, directivos y padres de familia sufrieron los eventos de esta situación tan atípica. Como docente de nuevo ingreso experimenté este aislamiento docente, solo el director y la subdirectora habían tendido la mano para una comunicación abierta conmigo y quizá con los docentes de nuevo ingreso en este proceso de desconocimiento o adaptación de los procesos educativos bajo esa modalidad. Los docentes de base del plantel, acostumbrados a la incorporación anual de nuevo personal optaron por la indiferencia y se mantuvieron al margen de cualquier relación con los idóneos.

En mis anteriores experiencias docentes no era extraño ver ese tipo de recibimiento a los docentes de nuevo ingreso, lo más raro era que los docentes de la institución te integraran y te hicieran sentir algo más cómodo. En una institución en particular, el buen recibimiento había sido de parte de los docentes

de la academia de ciencias sociales quienes pusieron su empeño por hacer de mi ingreso una buena experiencia. Esta actitud la entendí cuando supe que una parte de la academia estaba conformada por prelados que habían ganado su lugar en la institución algunos años atrás. Esta actitud marcaba la diferencia entre docentes ya que buena parte de los docentes de base de dicha institución mantenían una actitud distante hacia los de nuevo ingreso.

Una justificación que se puede dar a esa actitud de indiferencia podría basar sus argumentos en la modificación tan sustancial que tuvieron las relaciones humanas a causa del confinamiento y el distanciamiento social. El impacto y transformación a causa del COVID es innegable, ha marcado un antes y un después en las actividades humanas, pero lo que no ha cambiado son las dinámicas ya establecidas, por el contrario, las ha fortalecido, es decir si el gremio docente ya tenía este tipo de comportamiento previo a la pandemia, este se ha profundizado y ha delimitado más firmemente la pertenencia y el rechazo a personas ajenas a su círculo.

No todas las instituciones generan este tipo de ambientes, depende mucho de la calidad humana y profesional de los docentes que están en la escuela para generar un ambiente u otro. En La Piedad, nunca sentí que se desarrollara un proceso de integración entre todos los docentes, la modalidad influyó, pero la actitud de los docentes también contribuyó, esta evitó formar vínculos entre el colegiado docente en general, no así entre los que ya se encontraban integrados.¹⁸⁴ Esto no quiere decir que los docentes tengan una mala actitud hacia los docentes de nuevo ingreso, simplemente se generaba dos mundos de convivencia ajenos pero coexistentes en el plano escolar. En mi caso, sabía que sería difícil integrarme al núcleo docente por la diferencia de años, mis ideas en cuanto a la propia docencia, porque mi estancia en la institución sería de tan solo un ciclo escolar y porque no pertenecía a la comunidad en si misma, todo esto se conjuntó para estar más alejado de todos ellos.

¹⁸⁴ De hecho, en las semanas finales del ciclo escolar, cuando se solicitó la presencia de los docentes en el plantel era notorio que entre los mismos docentes de base había diferentes grupos, no era de extrañarse que, si había subgrupos en el grupo docente, los de nuevo ingreso fuéramos relegados aún más.

Las únicas personas con quien se puede decir que tuve una integración parcial fueron un docente del área de sociales con quien platicaba durante mis estancias en el plantel (últimas semanas del ciclo escolar) y con la secretaria del plantel, con quien llevaba una buena relación, fuera de ellos dos para el resto de las docentes era un desconocido, tanto así que varios no sabían siquiera mi nombre o la asignatura que impartía en la escuela, motivo de broma en las sesiones virtuales o presenciales. En esas estancias semanales que realicé durante junio en La Piedad (miércoles y jueves), mi presencia era una más dentro del aula de clases donde nos reuníamos los docentes, escuchaba sus pláticas, pero nunca me integré a ellas. En una ocasión una docente me preguntó porque no me integraba a las pláticas, respondiendo que desconocía por completo el tema y que me sentiría más ajeno al intervenir sin haber sido invitado a la plática. Mi preocupación principal en aquellas semanas era continuar con la escritura de la tesis y los planes de mudanza al finalizar el periodo escolar.

La entrevista realizada a ella fue reveladora porque muchas de las situaciones vividas y las experiencias compartidas que muestran la similitud de experiencias vividas, pero que en la mayoría de las veces experimentamos y vivimos en soledad, pensando en la singularidad de nuestro camino docente, pero esto demuestra que hay otros docentes que tienen esas mismas inquietudes, situaciones y experiencias en su vida profesional. Esto refleja lo solos y apartados que estamos como profesionales de la docencia y que ese posible aislamiento conserve la inmovilidad que algunos docentes gustan preservar para evitar moverse más allá de espacios ya explorados y conocidos, descubrir otros espacios los sometería a cuestionar y reformar su esencia y enseñanza, lo que en ocasiones puede ser desde su punto de vista innecesario.

Parece existir un cambio generacional y de mentalidad en los profesores que imparten la asignatura de Historia, ya no se busca solo transmitir conocimientos, ahora se busca crear conciencia, dinamismo e innovación a la práctica educativa de la Historia, quedaron atrás de alguna forma esas formas memorísticas y repetitivas de trabajar en clase y parece de alguna forma se alejan de la precisión histórica

hasta no hace mucho existente en las clases y evaluaciones. Y aunque este cambio parece ya estar en marcha quizá se encuentra limitado por los cinturones restrictivos que el docente tiene que enfrentar, algunos desde la SEP, otros desde las Instituciones educativas donde se labora, otras más desde el entorno escolar y otras provenientes de los recursos educativos.

Quizá la presencia de asignaturas en la formación docente en las Universidades sea casi imperceptible, la resistencia a ello parece ser más fuerte que la formación de los alumnos listos a salir y enfrentarse al mundo laboral real, a pesar de esto parece ser una cuestión de tiempo para que esta formación gane más terreno en las Universidades. La capacitación es importante y prueba de ello es que las escuelas buscan tener docentes preparados (Escuela Privada), conocedores de las novedades metodológicas en la enseñanza escolar y con un alto perfil educativo, en este aspecto habrá que analizar el verdadero impacto de la capacitación en los docentes y como hacen uso de esos conocimientos adquiridos a través de las capacitaciones en el aula. La situación actual ha dejado al descubierto que muchas de esas capacitaciones no funcionaron o simplemente fueron aprobadas sin ser interiorizadas. Aunque no haya una formación profesional en los egresados de las Universidades, al menos algunos cuasidocentes empiezan a cambiar aspectos de la enseñanza, sin conocimientos teóricos o marcos conceptuales claros, pero algo les queda claro, y es que no quieren seguir haciendo lo que se hacía antes.

Conocer el proceso de virtualización que decidió llevar la escuela muestra un caso entre muchos que sucedieron en las escuelas públicas y privadas, cada escuela fue un mundo, cada escuela reaccionó de forma diferente, cada una lo hizo de acuerdo con las capacidades y alcances que tuvieron, las estrategias se pueden parecer y ser muy parecidas entre ellas, pero debieron existir diferenciadores que lograron en unas y en otras alcanzar las metas establecidas. Su experiencia aportó luz sobre el proceso de enseñanza, evaluación y condiciones de trabajo a los docentes, capacitaciones y decisiones que se tomaron sobre la marcha para adecuar el camino. De alguna forma mostró el enorme dilema que trajo consigo este modelo educativo, no como crítica, más bien como aspectos que se deben tomar para

rediseñar una forma de interacción mediante este esquema virtual, incluyendo responsabilidades y forma de trabajo.

Sus experiencias nos muestran que la realidad con la pandemia no dista mucho en efectos educativos, sea en la zona conurbada de la Ciudad de México como aquí en Morelia, toda la educación se ha trastocado y que tanto alumnos, padres, instituciones y docentes buscan realizar el trabajo de la mejor manera, pero parece ganar más terreno la improvisación y el desorden de la situación, sin un plan elaborado vamos avanzando a ciegas, a veces hacia adelante, otras hacia atrás, otras cayendo y otras más en retroceso, pero quizá todos anhelando que todo vuelva a ser a cómo era antes. A todo esto, le sumamos los factores humanos que rodean al alumno y al docente, para provocar una situación bastante complicada donde comienzan a perder sentido muchas de las motivaciones que pueden tener estos actores para continuar con su labor, a esto le agregamos la complejidad propia de la asignatura, teniendo como resultado un caldo de cultivo que concentra más elementos en contra que aquellos a favor para impulsar el desempeño de los alumnos en la escuela.

El oficio de la docencia en deconstrucción y reconstrucción

La Pandemia que actualmente experimentamos a causa del COVID19, nos ha obligado a todos a buscar formas alternativas de realizar las actividades que se hacían de manera normal. No hubo aviso, advertencia o preparación alguna para la magnitud de este evento, quizá se veía lejana la situación de la influenza H1N1. Hoy la sociedad humana avanza buscando regresar lo más pronto posible a la normalidad, las medidas de sanidad y la llegada de las vacunas hoy, parecen ser el inicio del restablecimiento de la vida antes de la pandemia, aunque hoy seguimos experimentando los efectos de esta pandemia de diferentes formas, dicen los expertos que llegó para quedarse y habrá que aprender a vivir con ella. Las autoridades decidieron establecer acciones de contención similares al resto del mundo, con el fin de reducir la difusión de la enfermedad en la población y evitar la saturación de los hospitales. Aunque la situación pareció alentadora con números reducidos en las cifras de contagio, hospitalización y defunciones, este final de año 2020 e inicio del 2021, la situación ha mostrado lo difícil que es la “contención” de esta enfermedad cuando se relajan un poco las medidas de prevención por parte de la población.

El sector educativo ha resentido las medidas tomadas por las autoridades para evitar convertirse en un foco de contagio de la enfermedad, de manera inmediata se indicó la interrupción de las clases presenciales y se impulsó la migración hacia la enseñanza digital, haciendo uso de las plataformas educativas y de videoconferencias. Esta modalidad educativa parecía llegar a sortear una coyuntura de solo semanas, en lo que se daba continuidad a los procesos educativos para regresar a la ansiada normalidad, de hecho, la SEP en un primer momento solo planteó el trabajo virtual por unas semanas, desde su suspensión a mediados de marzo hasta después de las vacaciones de semana santa, momento en que consideraban se contendría la difusión de la pandemia. Las preguntas en el entorno educativo

comenzaron a surgir a la llegada de esta modalidad, en muchos espacios se comenzó a cuestionar cual sería el verdadero rol de la educación digital ¿Competir, compartir o apoyar a la educación tradicional?

La Telesecundaria (1968)¹⁸⁵ y el Telebachillerato (2013)¹⁸⁶ eran los únicos modelos educativos públicos existentes en el país que se acercaban de alguna forma a la modalidad a distancia, pero no podían ser tomados como referencia y ejemplo a seguir para una educación digital como la que actualmente se está implementando. Estas instituciones fueron creadas en otros tiempos, bajo otras concepciones educativa y con objetivos y alcances diferentes, sin duda alguno en su momento fueron pioneros, pero hoy en día, no se podían tomar como ejemplo. Ante los desafíos que suponía la educación digital todas las escuelas públicas, privadas y de todos los niveles enfrentaron el reto de adecuar su enseñanza a esta nueva realidad, aunque se pensó como medida temporal hasta hoy ha demostrado ser una herramienta muy útil en algunos casos, en otros no tanto, pero ha servido para mantener a costa de todos los procesos educativos mientras ha durado la pandemia, aun hoy vigente.¹⁸⁷

La modalidad digital tenía poca presencia en el país antes de esta emergencia,¹⁸⁸ solo algunas instituciones a nivel Superior empleaban alguna modalidad digital, las universidades privadas fueron las primeras en implementarlas en sus planteles, esta modalidad es conocida como las carreras ejecutivas diseñadas para personas que buscaban concluir o realizar otros estudios, pero al trabajar le podían dedicar

¹⁸⁵ El sistema de Telesecundaria tiene sus orígenes en 1965 con el Programa de Alfabetización por televisión, formalmente el Programa Telesecundaria se estableció en el año mencionado arrancando en 8 estados de la República.

¹⁸⁶ Modelo de Telebachillerato Comunitario (2021) Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C155.pdf> El Telebachillerato comunitario es un programa relativamente joven que busca llegar a jóvenes en comunidades de población reducida.

¹⁸⁷ Diario Oficial de la Federación (2020) recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020

¹⁸⁸ Doy este nombre a la modalidad educativa porque agrupo en una sola categoría las diversas modalidades educativas que se implementaron en las instituciones escolares. Esto resulto en ocasiones en confusión sobre si era virtual, a distancia u otra categoría. Así esta agrupación solo es temporal e incluye a todas estas formas de educación sin precisar una de ellas en específico. La educación digital se consideraría toda aquella que se imparte a través de canales informáticos y que requieren de la tecnología para llevarse a cabo.

pocos días de dedicación, hacerlo de forma asincrónica y desde casa.¹⁸⁹ Solo algunas de las universidades públicas ofrecen algunas licenciaturas vía online o una ampliación de su matrícula a través de esta modalidad,¹⁹⁰ caso singular es la UNAD,¹⁹¹ que es la primera universidad virtual en el país en toda la extensión de la palabra pues ofrece licenciaturas, especialidades y posgrados mediante esta modalidad sin un plantel físico.

La modalidad digital y sus características en la pandemia.

La emergencia de la educación digital como alternativa al cierre de las escuelas, ha llevado a ser considerada como la solución al acceso de la educación pues se ha querido ver en ella ventajas como la universalidad y gratuidad que se pueden alcanzar solo contando con un celular inteligente, una conexión a internet y energía eléctrica. Estos requisitos en muchas ocasiones son imposibles de cumplir para varios estudiantes por las condiciones económicas que se han experimentado a causa de la pandemia, más cuando han tenido que solventar mayores gastos, con una reducción en sus ingresos económicos.

La estancia en casa ha supuesto un mayor tiempo de supervisión de los padres a hijos, pero también una multiplicación de las tareas y trabajos, ambos actores en casa han aprendido a marchas forzadas el uso de las aplicaciones educativas, del celular y de la paquetería de Office y de otras tantas habilidades digitales educativas con las que no se contaba con conocimiento alguno. Hoy el alumno vive la escuela en su casa, su privacidad ha sido invadida por la institución escolar, para continuar con sus estudios debe permanecer conectado por varias horas al día mediante un dispositivo electrónico, aparte de tomar clases, debe realizar tareas, trabajos y actividades de cada asignatura escolar.

¹⁸⁹ Este concepto se emplea en el entorno educativo virtual para señalar que los momentos educativos no son concurrentes del tiempo presente, pudiendo consultarse o realizarse las actividades en los momentos en que el docente y alumno puede realizarlo. Caso contrario es el concepto sincrónico que señala que hay tiempos establecidos y es en esos momentos que la acción educativa tendrá lugar.

¹⁹⁰ MADEMS (2020) recuperado de <http://madems.posgrado.unam.mx/>

¹⁹¹ Universidad Abierta y a Distancia de México (UNAD) es quizá la única Universidad cuya matrícula es virtual, no tiene un espacio físico y sus cursos son impartidos en la propia plataforma de dicha Institución.

De acuerdo con el sitio del Observatorio del Tecnológico de Monterrey,¹⁹² existen diferencias que particularizan cada una de las modalidades de enseñanza estableciendo parámetros bien claros y definidos entre ellas. La autora explica que en muchas ocasiones estas se confunden, se mezclan o simplemente se usan como sinónimos por la falta de conocimiento de las personas que lo refieren, con esto se va generando confusión y malentendidos entre los docentes y público en general al hacer uso de manera indiscriminada de conceptos muy bien definidos. Aquí presento las 4 modalidades educativas y sus características:

Educación en línea: esta modalidad implica una interacción entre docente y alumnos en un entorno digital, a través de recursos tecnológicos, como son el internet y los dispositivos electrónicos. Esta interacción debe ser de carácter síncrono, es decir, ambos actores educativos deben coincidir en horarios para la sesión, el ejemplo distintivo son las clases que se imparten a través de las plataformas de videollamadas, complementando la actividad educativa en plataformas donde se suben actividades para su posterior realización y revisión.

Rol del docente: se le denomina tutor, pues solo acompaña y asiste al alumno en su proceso de aprendizaje dentro de las aulas virtuales.

Ventajas: accesibilidad sin importar su ubicación, autogestión en los tiempos de dedicación, promueve el desarrollo de la autonomía personal, acompañamiento personalizado, reducción en gastos y tiempos de traslado, así como se promueve más el debate y el diálogo.

Educación Virtual: al igual que la modalidad en línea, esta requiere del uso de recursos tecnológicos y digitales como son el internet y los dispositivos electrónicos. El tipo de interacción que se lleva a cabo es de carácter asincrónico, es decir, no es necesario que los actores educativos coincidan en horarios para llevar a cabo la enseñanza. Los recursos se encuentran almacenados en una plataforma

¹⁹² Observatorio Tec (2020) recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>

educativa para que sean consultados y revisados por los alumnos para después ser comentados en algún foro.

Rol docente: es el encargado de subir los materiales del curso y evaluarlos brindando una retroalimentación a los alumnos, su función se asemeja a la de un monitor.

Ventajas: flexibilidad para el trabajo del alumno pues decide sus tiempos para el estudio, la formula trabajo-retroalimentación permite un avance constante de los temas

Educación a Distancia: esta modalidad difiere de las anteriores porque puede requerir la presencia en algunas sesiones de docentes y alumnos, pero eso dependerá de la institución y del propio avance de los alumnos en la consecución de objetivos académicos. A diferencia de la educación virtual con la que comparte el carácter asíncrono, esta modalidad no requiere el uso de recursos digitales para acceder a la información (internet), aunque si llegan a requerir algunas herramientas tecnológicas (computadoras, radios, dvds, televisiones, cds y usb), los medios más frecuentemente usados son libros, cuadernos y fotocopias, inclusive años atrás la educación llegaba mediante el correo postal.

Rol docente: su función es calificar y brindar retroalimentación al alumno al finalizar cada una de las actividades realizadas.

Ventajas: mayor flexibilidad en los tiempos del estudiante al ser ellos quienes organizan sus tiempos académicos y personales, mayor accesibilidad para personas de todos los estratos socioeconómicos debido a la accesibilidad de los recursos brindados.

Educación Remota de Emergencia: esta modalidad tiene su origen en la crisis sanitaria que experimentó el mundo a causa del Covid19, su finalidad fue trasladar los cursos escolares que se llevaban de forma presencial a los entornos digitales (en línea o virtual) o no digitales (a distancia). La forma en que migraron y aplicaron su nueva estrategia educativa estuvo influenciada por el contexto de su comunidad y la accesibilidad a los recursos digitales y tecnológicos.

Rol docente: En esta modalidad no hay un papel establecido para los docentes, la implementación tan intempestiva ha dejado de lado la delimitación del marco de acción y se han conjugado varias formas de trabajo de acuerdo con el contexto escolar. No ha sido el mismo plan de acción en escuelas privadas que públicas, tampoco ha sido igual por nivel educativo y por región en el país.

La indefinición de la nueva modalidad de estudios ha generado discrepancias en las responsabilidades del proceso educativo, funciones y características que debe tener el mismo. Algunas personas critican la laxitud del modelo, otros lo inadaptable de este al entorno digital y otros más, mencionan la carencia de los recursos mínimos que se necesitan para llevarlo a cabo. La realidad es que todo fue tan vertiginoso, que no ha dado tiempo al proceso de reflexión y análisis para organizar de mejor manera estas nuevas modalidades educativas en los entornos educativos reales, difundiendo a docentes y público en general las características y responsabilidades que tendrían los actores educativos en cada uno de ellos. La puesta en marcha de una nueva modalidad no implica con ello el aseguramiento del éxito educativo, por el contrario, debe ser una responsabilidad compartida y supervisada para que todos participen de modo que puedan alcanzar las metas dispuestas.

La educación digital ha establecido como su principal soporte las plataformas educativas, todas las escuelas hacen uso de alguna de ellas,¹⁹³ aprovechan las funcionalidades que ellas poseen, se asignan trabajos, realizan videoconferencias, crean blogs, abren foros, publican avisos, agendan eventos y clases entre otras funciones. Las posibilidades de estas plataformas no son infinitas, pero si son muy amplias, permiten una interacción y forma de trabajo muy completa, tanto como si se estuviera en el aula, pero

¹⁹³ El Sol de Toluca (2020) recuperado de <https://www.elsoldetoluca.com.mx/local/cerca-de-10-plataformas-las-mas-usadas-en-mexico-en-educacion-a-distancia-5713616.html#:~:text=De%20las%20tres%20plataformas%20educativas,%2C%20Microsoft%20Team%2C%20y%20Moodle.>

Forbes (2020) recuperado de <https://www.forbes.com.mx/actualidad-plataformas-educativas-coronavirus-sana-distancia/>

Cengage (2020) recuperado de <https://latam.cengage.com/27-plataformas-virtuales-educativas-gratuitas/>
Las plataformas más usadas son Classroom, Moodle y Teams, pero también se encuentran Edmodo, Blackboard, RCampus y Claroline entre otros con diferentes funcionalidades y características que pueden ser empleadas para realizar esta modalidad educativa.

con diferencias sustanciales. El uso de las plataformas educativas se ha diferenciado por nivel escolar, en Preescolar y Primaria se hace uso principalmente de las videollamadas para la realización de la clase,¹⁹⁴ la entrega de trabajos se realiza en el aula virtual, vía correo o por mensajería instantánea (Whatsapp o Messenger).¹⁹⁵ Una parte considerable de docentes de este nivel educativo han implementado sus clases en tiempos reducidos y concentrados, una o dos horas por semana, con trabajos complementarios y han integrado los contenidos del programa Aprende en Casa, a pesar de que varios de ellos elaboran y diseñan sus propias clases virtuales para sus alumnos, de forma semanal o quincenal, según el acuerdo establecido con los padres de familia y autoridades del plantel.¹⁹⁶

Por su parte en Secundaria y Bachillerato las plataformas fueron el medio más empleado para continuar el proceso educativo, la impartición de clases por videollamada fue establecida de una a tres veces por semana por asignatura,¹⁹⁷ las aulas virtuales se emplearon como espacio para asignar tareas,

¹⁹⁴ Aunque no estaban diseñadas como plataformas educativas y eran más cercanas al mundo ejecutivo, empresarial, entretenimiento, deportivo o de streaming para videojuegos, han ayudado a resolver el problema de la presencialidad en la pandemia.

¹⁹⁵ La cantidad y frecuencia de horas de clase ha dependido mucho del tipo de institución (pública o privada) y el nivel educativo. Las escuelas públicas han reducido su cantidad de horas de clase, mientras las privadas en su mayoría mantienen los horarios escolares ahora en casa.

¹⁹⁶ Las clases de Preescolar y Primaria son amenas por las docentes que en ella participan, incluyen marionetas, videos, “efectos especiales” y actividades lúdicas para los estudiantes, está muy presente una recomendación hecha por especialistas donde señalan la importancia de pensar en el destinatario del “recurso didáctico”. Caso contrario se presenta en las clases de Secundaria y Bachillerato donde los profesores solo hablan durante toda la clase y si presentan algún recurso es un fragmento literario de la época, un mapa, una litografía o imágenes que solo “decoran” la clase, esto sucede recurrentemente con las asignaturas como Lengua e Historia, que producen verdaderos momentos soporíferos en el televidente. Las clases de Historia para Primaria alta (4°, 5° y 6°) aunque son destinadas a estudiantes de entre 10 a 12 años, fácilmente podrían ser empleadas para adolescentes de Secundaria o Bachillerato, el nivel de complejidad, datos y discurso podría ser incomprensible para ellos convirtiéndose en una asignatura aburrida, más aún cuando uno escucha al docente llevar su clase con bajo los parámetros de la enseñanza tradicional (Eventos-Personajes-Fechas), una oda a la memorización.

¹⁹⁷ Existe una considerable diferencia de lo que pasa en las escuelas públicas y privadas de estos niveles. Pues las escuelas públicas no exigieron impartir clases regularmente, cuando mucho una sola sesión virtual a los alumnos (clase) por semana, mientras en las escuelas privadas se optó por una mayor carga de horas/clase en la virtualidad, en ocasiones casi siguiendo de manera “normal” un horario. Un argumento que se ha generado es la limitación económica que sufren algunos alumnos (antes y agudizada con la pandemia) lo que imposibilita que se conecten de manera habitual a las clases, por lo que se busca generar un menor impacto en ellos por la falta de clases, así que la carga horaria de la escuela de 40 hrs se ha limitado a máximo 8 hrs. Esta forma de dar clases varía de escuela a escuela, depende en mucho de las autoridades educativas del subsistema y del plantel mismo, las diferencias se hacen más evidentes cuando se contrasta la forma de trabajo de las escuelas públicas y las escuelas privadas.

trabajos, lecturas y recursos audiovisuales de apoyo para la clase; el correo electrónico y los servicios de mensajería fueron empleados como principal vía de comunicación con los alumnos de manera directa. En este nivel educativo la supervisión de los padres de familia hacia los alumnos fue más bien ocasional, se delegó en los alumnos la responsabilidad de su avance académico, entrega de trabajos y resolución de conflictos con el docente, desarrollando habilidades de comunicación. No obstante, esta modalidad sacó a la luz muchos de los vicios que la docencia tiene dentro de sus aulas, casos de discriminación, rechazo, bullying, acoso, maltrato y otras situaciones más fueron expuestas en las redes sociales convirtiéndose en tendencia en las redes y noticiarios, exhibiendo las carencias de los docentes en cuanto a la formación humana.¹⁹⁸

El aprendizaje en esta nueva modalidad no se concentró únicamente en las plataformas educativas, para acompañar y auxiliar en el proceso educativo en ese ciclo escolar 2020-2021 la SEP diseñó un programa auxiliar de contenidos educativos conocido como Aprende en Casa.¹⁹⁹ El programa estaba diseñado por niveles y clases, cada programa (clase) tenía una duración de entre 20-30 minutos por una asignatura, impartiendo dos asignaturas por hora para un mismo grado escolar, transmitido en un canal específico. Cada canal educativo contó con una programación específica (Preescolar-Primaria y Secundaria-Bachillerato) los programas se podían ver en vivo, en su repetición o bien bajo consulta en su

¹⁹⁸ Statista (2021) recuperado de <https://es.statista.com/temas/7394/la-educacion-a-distancia-en-mexico/>
Statista (2021) recuperado de <https://es.statista.com/estadisticas/1195811/medios-comunicacion-maestros-estudiantes-pandemia-mexico/>

Observatorio Tec (2021) recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/cyberbullying-en-aumento-durante-la-pandemia>

El País (2021) recuperado de <https://elpais.com/espana/madrid/2020-05-20/el-bullying-durante-la-pandemia-del-acoso-en-clase-a-la-tranquilidad-de-casa.html>

Infobae (2021) recuperado de <https://www.infobae.com/educacion/2020/04/26/los-docentes-desbordados-en-medio-de-la-pandemia-mi-dia-a-dia-se-convirtio-en-un-caos/>

¹⁹⁹ <https://aprendeencasa.sep.gob.mx/> Aquí se pueden consultar tantos horarios, las clases, los canales que transmiten las clases, materiales de apoyo (libros), otros recursos (socioemocionales) y también cuentan con convocatorias de algunos concursos para actividades artísticas. Este programa ha tenido 3 momentos que coinciden con los tiempos de la Pandemia. Aprende en casa I (finalización ciclo 2019-2020), Aprende en casa II (inicio ciclo 2020-2021) y Aprende en Casa III (final del ciclo 2020-2021)

sitio web,²⁰⁰ como se muestra en las siguientes imágenes.²⁰¹ Este programa se desarrolló para que pudieran ser empleados en todos los niveles educativos sin ninguna restricción, en el caso personal el trabajo educativo de las maestras que impartieron clase a mis dos hijas (Preescolar y Primaria), observé una mayor consideración e integración de este programa en la programación escolar.

A la par del trabajo de clases sincrónicas y los trabajos escolares se pedía que los estudiantes vieran la barra de programación que les correspondía a su grado y les enviaban preguntas sobre el tema del programa para constatar el trabajo sobre esa barra. Situación diferente fue Secundaria y Bachillerato, donde se percibió una poca o mínima consideración e inclusión de este programa al desarrollo de las clases, al menos en Bachillerato donde estuve en las prácticas docentes, nunca se mencionó siquiera que pudiera considerarse dicho programa para complementar el trabajo digital. Fue una omisión, olvido intencionado, omisión premeditada o ni siquiera llegó a pasar por la mente de las autoridades del nivel y docentes incluirlo dentro de las clases.

Y aunque el análisis de esas lecciones por televisión lo hará alguien en alguna otra investigación, si debo de mencionar que de las veces que los vi, a manera personal como docente, padre de familia y estudiante de una maestría en Enseñanza, me dejaron la sensación de ser un ejemplo de clase escolar muy aburrida. Los contenidos tuvieron un tratamiento desigual, mientras en Preescolar y Primaria los temas fueron presentados con juegos, actividades lúdicas y de forma dinámica, era totalmente diferente la forma en que los presentaron para Secundaria y Bachillerato, los temas eran presentados de forma muy

²⁰⁰ Al menos en el ciclo escolar 2020-2021 la página de la SEP tenía el repositorio de todos los programas y se podían consultar sin problema alguno, para este nuevo ciclo escolar 2021-2022, esos programas ya no están disponibles en la página de la SEP, inclusive el canal de YouTube no cuenta con una actualización desde hace meses. Los profesores que hacían la retransmisión en vivo del programa y posteriormente lo subían a su canal de YouTube también les fueron eliminados de su cuenta por derechos de autor. Esto ha generado que esos recursos actualmente sean muy difíciles de acceder de manera virtual y solo lo pueden hacer mediante transmisión en directo de televisión.

²⁰¹ El Economista (2020) recuperado de <https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/Horarios-y-canales-de-Aprende-en-casa-primaria-20200825-0100.html>

El Herald de México (2020) recuperado de <https://heraldodemexico.com.mx/nacional/2020/8/25/que-canal-transmite-aprende-en-casa-clases-de-la-sep-202183.html>

Aprende en casa (2020) recuperado de <https://aprendeencasa.sep.gob.mx/>

árida, satura en datos e información. En ocasiones llegué a cuestionar cómo y quién había diseñado las clases ¿Los docentes, la SEP o algún experto contratado para ello?²⁰² Mayor era mi interés cuando la SEP había emitido la información de que se habían elegido a los mejores docentes para realizar estas clases, si los mejores docentes impartían así sus clases ¿Qué se podía esperar de otros docentes que no fueran considerados de lo mejor? Lo mencionado anteriormente es un análisis muy breve y sucinto, el análisis sobre este programa y sus características no son parte de mi investigación, pero decidí incluirlos ya que son parte también de los recursos didácticos que se emplearon para continuar los procesos de enseñanza en ese ciclo escolar de Pandemia. Esperando que alguien en el futuro se interese por analizar estos programas y pueda analizarlos a mayor detalle con la profundidad que merecen, aportando al conocimiento de lo que se experimentó en ese ciclo escolar y la respuesta que brindó la educación para mantener sus procesos.

Esta estrategia tuvo que adaptarse al entorno familiar, cada familia respondió de manera distinta y se organizó de acuerdo con sus necesidades, en la medida de las posibilidades se les brindó las posibilidades y facilidades a los hijos, un cuarto propio, se adaptaron tiempos, recursos, actividades y todo lo necesario para que pudiera tomar clases sin problema alguno desde su casa. Pero también hubo familias que no tuvieron esa posibilidad y tuvieron que superponer las actividades de todos sus integrantes, las labores del hogar, el trabajo del algún adulto, las clases de otros hermanos, los sonidos ambientales de la colonia y otros factores más no hacen más que demostrar lo imposible que fue para algunos de ellos el realizar esta actividad y concluir el ciclo escolar.

²⁰² Profelandia (2020) recuperado de <https://profelandia.com/las-mejores-maestras-y-maestros-para-aprende-en-casa-ii-amlo/>

MClases (2020) recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=8vCpeWAhPSE&ab_channel=MClases
De acuerdo a las autoridades educativas y al mismo presidente la elección del docente fue con base en ser los mejores en su especialidad, por lo que fueron elegidos para esta labor. Se corrió el rumor de que se involucrarían actores y conductores de televisión para hacer más dinámicas y entretenidas las clases, sin embargo, no paso de un simple rumor y quizá un intento de deslegitimizar este esfuerzo educativo.

Aprende en Casa EDUCACIÓN

Primaria 1º y 2º

Bachillerato

Preescolar

Educación Básica

Educación Inicial, preescolar y primaria		Educación Superior	
Secundaria		Bachillerato	
Cadena 1	Cadena 2	Cadena 3	Cadena 4
11.2 + 5.2	7.3	3.2	14.2 + 6.3

En las entrevistas que realicé a varios exalumnos un tema de interés fue conocer justo este proceso, como habían adoptado su entorno doméstico ahora a su escuela en casa. Algunos de ellos comentaron que habían destinado uno o varios espacios para poder “estar en la escuela”, el principal era su lugar de estudio, los que tenían la posibilidad de tener un cuarto habían decidido dividirlo y tener dos áreas, uno para la escuela y otro para el relax. Otros con menos posibilidades habían tenido que tomar un espacio común en la casa para sus actividades, la sala, el comedor o la cocina se habían transformado en un área de clase, no sin dejar de lado los sobresaltos que sucedían en ese espacio por ser un área común. Aunque la mayoría de mis entrevistados eran hijos únicos, había casos donde ellos eran los hermanos mayores y tenían que auxiliar a sus hermanos menores en aspectos técnicos y escolares, nunca faltaba la interrupción en alguna clase del hermano mayor porque no sabían cómo conectarse a la sesión en el dispositivo, otros tantos también comentaron lo complicado que fue en un primer momento requerir un dispositivo nuevo o más reciente de lo que tenían para tomar sus clases.

Pero esta invasión al hogar también les generó en ellos la necesidad de salir de ambos espacios, salir de la casa y también de la escuela que estaba en a casa, sin embargo, no podían salir de ese espacio físico a causa de las restricciones. La respuesta fue crear ese espacio externo de la escuela y la casa, un espacio de relajación, de paz o de compañía: uno de ellos me comentó que su azotea se convirtió en ese espacio de libertad, donde podía salirse de ambos espacios y pensar en sí mismo; otros comentaban que gustaban de acostarse en la cama y perder el tiempo ahí, dejar que su mente se ensoñara y perder su presencia temporal del mundo pandémico, otros por su parte encontraron en sus mascotas la mejor compañía fiel, constante y cariñosa.

En aquellos meses de mayores restricciones casi ninguno de los entrevistados había salido de su casa, las precauciones eran extremas por parte de sus padres pues contaban en el núcleo familiar inmediato con un adulto mayor el cual era vital cuidar. En el desarrollo de la entrevista, pocos mencionaron un aumento en servicios de streaming y plataformas digitales como forma de escape a la realidad, una posible explicación a ello era la sobrecarga que experimentaban en dicha modalidad educativa, varios de ellos lo único que anhelaban era el descanso por el fin del semestre o ciclo escolar.

Dentro de los cambios que trajo esta nueva modalidad el más importante quizá fue el replantear la forma de enseñar y aprender, el modelo que siempre se había empleado parecía no ser adecuado a la nueva realidad digital, se debía pensar en una forma nueva de hacerlo, sin embargo, pareciera que poca atención tuvo este pensamiento. Los jóvenes comentaron en las entrevistas que tenían una sobrecarga de trabajos por cada asignatura, muchos eran para realizarse en un espacio muy breve de tiempo, dos o tres días era el plazo. Pero a pesar de esta sobrecarga y al excesivo ritmo de trabajo al que algunos de ellos se habían adaptado, terminaban sintiéndose vacíos de conocimiento, muchos no se explicaban como sucedía esto si cumplían con todo lo dispuesto por el docente: tareas, trabajos, ejercicios, proyectos, infografías y al final del día se sentían como si no hubieran hecho nada, aprendido nada, esto los llevó a algunos a considerar tomar clases extras o de regularización que les sirviera como nivelador académico.

Varios de estos jóvenes comentaron la preocupación que les generaba el estar/no estar lo suficientemente preparado para continuar con sus estudios el siguiente ciclo escolar o en el siguiente nivel educativo, era una preocupación válida y muy responsable, de alguna forma sabían que la forma en que estaba desarrollándose el ciclo escolar no los estaba ayudando a alcanzar las metas y la formación necesaria. El cuestionamiento por parte de varios actores educativos fue en el mismo sentido ¿Era necesario impartirles todos los contenidos del Programa a los alumnos a pesar de la situación que se vivía? Para muchos docentes esa fue la única forma de mantener la educación, buscaron aferrarse a aquello que conocían y dominaban, el miedo a alguna sanción de la institución o a transitar por un espacio desconocido los llevó a mantenerse dentro de su campo habitual, como padre de familia sabía que mis hijas no iban a tener un ciclo escolar habitual, que los aprendizajes de todo el ciclo iban a ser mínimos, que las docentes adecuarían el ciclo para cumplir con lo más indispensable, dejando de lado un poco aquello que no ocupaba un lugar de primer orden. Esta situación lo comprobé en el COBAEM, las actividades diseñadas para el semestre estaban pensadas en un modelo presencial, se indicaba en la evaluación qué y cómo debía estar indicada la información solicitada, la meta no era desarrollar alguna habilidad en el alumno, solo se precisaba de una actividad que tuviera por fin demostrar la identificación o memorización de la información importante.

Esta fue la estrategia que empleo la autoridad educativa para llevar a cabo educación digital que se realizó y realiza en estos tiempos pandémicos, no obstante que cada docente haya basado su estrategia de enseñanza en un diseño propio soportado en las plataformas educativas, apoyado de Aprende en Casa o en un trabajo institucional, cada docente adecuó su práctica y enseñanza a sus propios procesos educativos y a los avances de sus alumnos. Desde mi experiencia personal viví las tres caras de esta pandemia, como alumno (de la Maestría), como docente (en el COBAEM) y como padre de familia (con dos niñas en niveles escolares iniciales Preescolar y Primaria) en cada una de ellas fui testigo de cómo la

educación se intentó adaptar a las realidades de cada entorno educativo y social,²⁰³ buscando responder en cada uno de ellos a lo que se consideraba de trascendental para fortalecer el proceso educativo.²⁰⁴

La experiencia en la Preparatoria #5

Mi ciclo de prácticas docentes inició desde finales de noviembre de 2019 cuando comencé las gestiones en la Preparatoria #5 “Melchor Ocampo” perteneciente a la UMSNH para investigar los requisitos que solicitaban las autoridades para realizar ahí mis prácticas profesionales en dicha institución. ¿Qué motivos me llevaron a elegir esa escuela y no otra? Mi desconocimiento del entorno educativo de Morelia era una gran limitante, no conocía a nadie ni alguna escuela en que pudiera acercarme a solicitar de alguna forma el espacio para realizar este ejercicio docente, ser nuevo en la ciudad me traía algunos problemas. A lo anterior se debe sumar que las prácticas por lo regular son algunas semanas, otro problema sería el posible horario, dejando con pocas posibilidades el buscar un espacio en una escuela privada, quizá era más factible hacerlo en una escuela pública.

Las pláticas antes de clase y los comentarios de los profesores me impulsaron a buscar el espacio en alguna de las preparatorias de la universidad, la preparatoria #5 no fue la única, pero si fue el más accesible en los requisitos y procedimientos administrativos para ingresar la solicitud de mis prácticas. Las autoridades del plantel la Dra. Tania Madeleine y el Mtro. Pavel Alejandro me brindaron todas las facilidades y me indicaron la forma en que podría incorporarme a la institución, el siguiente paso a realizar

²⁰³ En el caso de la Maestría se buscó fortalecer la capacitación humanista y tecnológica a través de cursos extracurriculares, con el fin de estar en la vanguardia de estos temas, pero también para aminorar el impacto psicológico de la pandemia en nosotros; en el Bachillerato se decidió ir tomar el camino más laxo posible, evitar la deserción escolar de cualquier forma, pues la matrícula había comenzado a resentir el impacto de las bajas escolares a causa del impacto económico; con mis hijas las maestras concentraron sus esfuerzos en brindar los conocimientos más indispensables a los alumnos, concretos y claros sus trabajos estaban enfocados en desarrollar esas habilidades básicas.

²⁰⁴ Aprendizaje Clave (2021) recuperado de <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/> La SEP denominó a estos como Aprendizajes Clave, los cuales son las habilidades y capacidades que el alumno debe poseer al finalizar el ciclo escolar para poder acceder al siguiente y los cuales son consecutivos y van consolidando los niveles de aprendizaje del alumno desde el Preescolar hasta el Bachillerato.

era ir a inicios de febrero del 2020 a observar los horarios y elegir un grupo/docente con el que quisiera llevar a cabo mis prácticas. El avance en las gestiones me llevó a comunicarle de los resultados a mi asesora, ella me sugirió aprovechar abierta en la escuela para realizar una doble práctica en un primer momento realizar una práctica etnográfica de la clase de otro docente de Historia para observar la forma en que los alumnos se relacionan con el contenido, entre ellos y con el docente, la segunda práctica sería la puesta en marcha de mi proyecto en un entorno educativo, de esta forma podría destinar un año completo (2020) a la observación del entorno escolar.

Con esta recomendación en mente y la posibilidad de estar en la institución escolar durante un año, llegó la fecha establecida en febrero y asistí a observar los horarios disponibles de los docentes para elegir la mejor opción posible, considerando a futuro el inicio de mi semestre en la Maestría. El grupo que elegí era uno en que impartía la misma Dra. Tania y que tenía asignados los horarios de martes 10-11 am y miércoles de 8-10 am, un horario que consideraba no me afectaría tanto una vez me reincorporara a las clases presenciales que aún no comenzaban. Solo restaba esperar el inicio del semestre para comenzar a realizar mis observaciones de tipo etnográfico, una labor nada sencilla y que representaba un nuevo reto para mí.

El espacio educativo donde se desarrollan las clases es un edificio antiguo, a causa de esto los salones presentan varias características que los hacen poco adecuados para dar clases, por ejemplo, el tipo de puertas, lo estrecho de los salones, el clima que se siente al interior y el eco. Otros factores que influyen provienen de la toma de decisiones de las autoridades sobre el espacio escolar, el espacio es amplio, pero no el suficiente para recibir a tantos alumnos como las autoridades lo suponen, el resultado es que hay un ligero hacinamiento de estudiantes, disminuyendo por mucho la movilidad de todos en el aula.

En el grupo asistían regularmente 35 alumnos, aunque las sillas y mesas permitían exceder el aforo más allá de 50 alumnos, estos podían acomodar entre las 9 sillas por fila, repartiéndose entre las filas

asignadas en el salón que eran 7 u 8 filas. La distribución de los asientos estaba hecha de la siguiente forma: 8 asientos estaban en un bloque pegado a la pared izquierda, el asiento restante se encontraba pegado a la otra pared, con lo cual quedaba un pasillo muy estrecho por el cual uno se podía mover, aunque era difícil por lo estrecho que quedaba. El salón donde tome las clases en esas semanas no contaba con ninguna habilitación para el uso de las TICs, el comentario expresado por la directora fue que estaban en proceso de habilitar las aulas para que tuvieran al menos un proyector. La distribución del aula es bastante convencional a lo que se tiene en otras instituciones, la parte frontal del salón contaba con el pizarrón, el escritorio y la tarima donde el docente podía tener una mejor perspectiva de todo el grupo, el resto del salón se ubican los asientos de los alumnos.

Las clases presenciales se realizaron desde el 17 de febrero hasta el 16 de marzo, en ese lapso solo se tuvieron seis sesiones, una sesión fue cancelada por la maestra que tuvo que atender situaciones relacionadas a la administración de la escuela, la otra sesión a la que no asistí fue debido a causas de la maestría. El grupo estaba compuesto por 35 alumnos (13 hombres y 22 mujeres), la distribución del grupo era muy clara: la mayoría de las mujeres se encontraban en las primeras 4 filas, en las siguientes 2 filas se encontraban los hombres, dos filas casi vacías con algunos alumnos dispersos en dichas filas y en la última fila 3 alumnos, dentro de los cuales me encontraba yo.

¿Cómo debía ser mi interacción en el aula de clases? ¿Debía interactuar con los jóvenes o mantenerme aislado? ¿Debía participar en las clases de forma activa o mantenerme como un simple asistente-observador? Estos fueron los cuestionamientos que tenía que resolver antes de iniciar el semestre, aunque la recomendación era interactuar más con los jóvenes para conocer de ellos mismos sus opiniones, la diferencia de edades se hizo perceptible, tanto que bromearon a mi llegada diciendo que había llegado “el profe”, situación que me generó una risa, pero rechace su suposición indicando que yo no era el docente, a lo cual ellos continuaron realizando sus actividades sin ninguna limitación.

Como siempre pasa en los primeros días de clase, los mejores lugares se apartan y reservan, en mi caso sucedió algo similar, las primeras filas estaban ocupadas, los únicos asientos disponibles se encontraban en la parte media y posterior del salón. Decidí instalarme en la parte final del salón de clases para desde ahí poder observar el desarrollo de la clase sin intervenir mucho e interferir con los chicos del salón, desde ahí pude observar toda la dinámica del salón de clases, tanto a los alumnos como al docente, valorando las reacciones de todos los integrantes del salón, sin que tuviera que voltear a verlos.

Mi rol en la clase fue un poco ambiguo, pues la docente me incluía como parte del grupo, pero más lo hacía cuando un tema o pregunta no lo recordaba, era una función como asistente, observador y salvavidas, algunos jóvenes se preguntaban cuál era mi “función” al ir a tomar clases estando en la Universidad. Iniciadas las clases, comencé a elaborar mis reportes etnográficos de la clase, para ellos me hice acompañar del trabajo realizado por María Bertely, donde detalla de forma bastante clara el proceso de construcción de un ejercicio etnográfico en la escuela.²⁰⁵ Esta actividad me resultó bastante compleja y difícil en ese primer momento, en las primeras sesiones sentía que se me escapa del registro varias situaciones que debía documentar, sin embargo, al transcurrir de las clases sentí una mejoría relativa de mis notas. Es imposible pensar que en tan pocas sesiones alcance un nivel de desempeño similar al de profesionistas que tienen largo recorrido en este tipo de observación.

Notas de la observación presencial.

La profesora siempre mostró una buena disposición hacia los alumnos durante la clase, realizó una comunicación amable, cordial y amena, nunca se le vio molesta, enojada o a disgusto por alguna actitud que mostraran los alumnos en la clase, a pesar de que en varias ocasiones se veía a los alumnos

²⁰⁵ Bertely, B., Maria, (2000), *Conociendo nuestras escuelas, Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.

exceder algún límite de normatividad y disciplina.²⁰⁶ En sus explicaciones siempre buscó contextualizar los contenidos de la clase con aspectos de la vida de los jóvenes, su entorno y su realidad diaria (narcotráfico, género, violencia, economía y desarrollo humano), también relacionaba los contenidos de la asignatura con otras del semestre, lo que en otras escuelas se le conoce como conocimiento transversal. Una característica que distingue al docente de historia es la especialización en que cae varias veces durante sus clases, me refiero a que hay veces que olvida su rol como docente y regresa a ser el historiador que tiene abundancia de datos y desea expresarlos para generar verdad en sus palabras.

Durante las sesiones presenciales observé que no se limitaba a enseñar únicamente el contenido disciplinar (y curricular) abordaba temas fuera del PE, de otras asignaturas, incluía muchos elementos de habilidades socioemocionales y les proporcionaba recomendaciones sobre estrategias de estudio, fomento a la lectura, hábitos para mejorar sus capacidades de aprendizaje y lecciones sencillas de finanzas. Esta forma de trabajar no tan apegada a la enseñanza curricular, tratando de involucrar varias de las características de los alumnos en cierta forma ayudó a generar atención y atracción de los alumnos a la asignatura, porque podían abordar cualquiera de sus temas de interés o atracción a lo largo de la clase. Esta dinámica al menos desde mi percepción mostró un lado más humano de la docente, dejando de lado a la profesionista (especialista) y acercando más a la persona.

Emitir un juicio de su trabajo en tan solo cinco sesiones sería una irresponsabilidad, pues con tan pocas sesiones sería imposible evaluar el desempeño de la docente y menos aún valorar el impacto de su trabajo con los alumnos. Se pudo observar la integración de otros conocimientos disciplinares para

²⁰⁶ Quizá desde mi perspectiva y ejercicio docente esto me generó algún tipo de conflicto cuando conjuntaba en mi persona tres visiones distintas, la del observador, el docente y el investigador. Desde mi formación docente puedo afirmar que aprecio y valoro que exista se sigan las reglas y los lineamientos en el aula, pero también entiendo que los estudiantes son jóvenes que no pueden estar como soldados con una disciplina marcial, sin embargo, creo que las dinámicas escolares van creando espacios de convivencia armónica. Ver a los alumnos transgredir esas “posibles normas” me generó esas visiones contraponiéndose. Es posible que al estar en ambientes tan disciplinados se haya generado en mi ese tipo de visión y la experiencia de ser un agente más en el espacio de práctica de otro docente genera esa intención de opinar o intervenir para cuestionar al otro docente, cuando quizá este no requiera ayuda alguna.

enseñar la Historia, el uso casi único de la exposición del tema casi siempre de forma oral y el registro escrito en el pizarrón, incluyó el trabajo con unas imágenes de forma individual, aunque se veía limitada cuando quería explicar algún detalle de esta a todo el salón, esta situación quizá hubiera sido diferente si el salón hubiera contado con las adaptaciones necesarias para hacer uso de las TICs.²⁰⁷

Las actividades que aplicó en el aula no estaban relacionadas directamente con algún contenido histórico y temático del PrE de la asignatura,²⁰⁸ si pertenecían a la Historia, pero no forma directa, se podía decir que esas actividades estaban diseñadas para contextualizar al alumno con la asignatura y de ahí partir para realizar la enseñanza de la asignatura. La interrupción de clases presenciales me dejó con esta actividad inconclusa, no pude observar por más tiempo su práctica docente en presencial, el desarrollo del trabajo de los jóvenes y de ella conforme pasaban las clases, su forma de evaluar, la interacción de los jóvenes, mi propia intervención en el aula, la convivencia entre los alumnos, las incorporaciones, las bajas, los días de asueto y los eventos sociales. Estos y más eventos quedaron de lado bajo las nuevas condiciones escolares y terminé de hacer mi ejercicio, pero de manera virtual, una forma muy diferente de interacción y de integración, hoy lo puedo decir que las escuelas empiezan a abrir de nuevo las aulas y los alumnos y docentes nos reencontramos en estos espacios.²⁰⁹

Los alumnos: la interacción que tenían los jóvenes en el aula y el desenvolvimiento de la dinámica escolar fue el principal factor que observé durante estas sesiones presenciales, tenía la oportunidad de hacer este ejercicio desde una óptica diferente en el aula, en esta ocasión no como docente, aunque quizá parte de estas observaciones tengan parte de esa visión ya muy propia de la actividad que he hecho por

²⁰⁷ La ocasión que trabajó con las imágenes no consideró el tamaño de estas, permitiendo que solo los alumnos de las primeras filas se involucraran en la dinámica y el resto del salón poco o nada de atención prestaron a la dinámica establecida.

²⁰⁸ Una actividad fue el análisis de unas estrofas del Himno Nacional, la otra fue un mapa de ubicación y localización de los Estados de la República argumentando que la temática del curso requería que al menos estuvieran más familiarizados con este contenido.

²⁰⁹ En fechas de mediados de octubre de 2021 ya las escuelas de Nivel Medio Superior en la Ciudad de México y el Estado de México comienzan a reactivar las clases presenciales con un aforo limitado. Y en estas primeras clases los alumnos tienen buenos ánimos de “estar en la escuela”.

bastante tiempo. Las conversaciones sobre temas de música, aventuras, experiencias, compañeros conocidos, fiestas, deportes, gustos compartidos y otras más iban creando redes entre los jóvenes, esto servía para integrar, pero también se convertía en un factor de diferencia con otros compañeros que por pena o por no compartir esos gustos no se integraban a esas pláticas.

Algunos jóvenes se integraban rápido a la dinámica, otros tardaron un poco más en incluirse, tuvieron que pasar varios días escolares para ver como crecía el núcleo de pláticas en el salón.²¹⁰ Los hombres eran los más extrovertidos para platicar y generar “bulla”, se reunían en la parte frontal del salón y juntaban varias sillas y mesas para platicar cerca del pasillo que se creaba en el salón, las chicas por su parte eran más reservadas, casi siempre estaban sentadas en la parte frontal y pegadas a la pared, entre ellas había conversaciones, pero no eran equiparables a la de los chicos en cuanto a cantidad y efusividad. Las chicas llegaban a participar en las pláticas de los chicos cuando algún comentario no les gustaba y ellas intervenían para refutarlo, al menos en las observaciones hechas quizá cerca de un 60%-75% de los alumnos se integraban en estas pláticas previas a la sesión de Historia.

La interacción que establecían entre ellos llegaba en ocasiones a rozar los límites de lo permisible, era muy común ver demasiado contacto físico entre ellos, expresarse entre ellos y hacia otros con apodosos o de forma peyorativa. Estas acciones no son algo que me asusten o generen sorpresa, después de cinco años de impartir clases en este nivel uno comprende que es quizá la forma en que ellos interactúan, no por eso creo que sea la adecuada, pues ese tipo de comportamiento se dirige hacia el bulliying. Las bromas en el espacio de la clase eran constantes, no había un único momento para esto, inclusive cuando la profesora impartía la clase y concentrara la atención de buena parte del grupo no era limitante para evitar sus interacciones o comentarios “graciosos”, en varias ocasiones esto generó interrupciones al desarrollo de la clase.

²¹⁰ Sobre este tema lo que veía yo era un mínimo espacio de su tiempo escolar, ellos convivían durante más tiempo y la integración se hacía más rápida para ellos, para mi observación era perder varias clases y días de interacción hasta mi siguiente día de estancia con ellos.

¿Por qué lo hacían? Se pueden interpretar como acciones de rebeldía, desafiantes y disruptivas propias de su edad, tienen un destinatario estas acciones ¿es el docente o es la clase/asignatura? En una institución donde laboré me dijeron una frase que se ha quedado conmigo por mucho tiempo: “No tomes de manera personal las actitudes del alumno”, esta frase pudiera aplicarse a esta situación, las acciones de los alumnos no están dirigidas hacia el docente, son producto de sus propias historias personales y de vida, pero al docente le toca ser recipiente de estas, la escuela se llega a convertir en un lugar donde el alumno se desahoga de sus otros entornos sociales.

Otra explicación a estas acciones puede encontrarse en el propio desarrollo biológico del alumno que está en una fase de descubrimiento de sí mismo, en el proceso de reconocer y aceptar límites, aún su lóbulo frontal está madurando y actúa sin medir el riesgo o las consecuencias de sus acciones. Por otro lado, esto quizá esto se convierte en una forma de llamar la atención al docente para indicar que no se le está tomando en cuenta y buscan romper con la dinámica de la clase la cual sienten densa y en la que casi nunca se les toma en cuenta para incluir sus necesidades. Cualquiera de estas interpretaciones podrían ser correctas o podrían existir otras, no tuve la oportunidad de hablar con los jóvenes que constantemente interrumpían la clase, pero constantemente eran los mismos alumnos.

La tecnología es una constante dentro del mundo de los jóvenes, otra forma de expresarlo es decir que tienen una “dependencia” hacia los dispositivos electrónicos, el internet y las redes sociales. El uso de estos dispositivos a lo largo de las clases era constante y recurrente, no había un alumno que no lo usara en clases, algunos de forma ocasional y otros de forma más continua, la forma de hacerlo también variaba, unos eran muy discretos y otros parecía lo hacían con toda la intención de ser vistos.²¹¹

Durante las pocas clases presenciales, solo en una ocasión y de forma muy “diplomática” la docente señaló a los alumnos la necesidad de evitar el uso de los celulares durante las clases, pero más

²¹¹ En este último tipo de alumnos había algunos que desde que iniciaba hasta que concluía la clase tenían los audífonos puestos, no se escondían, ni hacían un mínimo esfuerzo por pasar desapercibidos, parecía todo lo contrario parecía buscaban llamar la atención

bien pareció una sugerencia más que una indicación. ¿Indiferencia, resignación o apatía en los dos actores educativos para atraerse mutuamente a sus respectivos intereses? La respuesta a esta interrogante está en cada uno de esos actores, cada uno con sus historias e intereses resuelve de la mejor manera los imprevistos que en el aula suceden, en ocasiones como docente también es cierto que se opta por la solución menos problemática y conflictiva,²¹² ello hace parecer como indiferente y sin autoridad al docente, situación que lleva a los alumnos a superar cada día más esas acciones.²¹³

Otros factores: como en toda escuela hay factores que no están dentro del aula y alteran la dinámica durante la clase, anuncios, colectas, recados al docente, supervisión de los prefectos y otras más pueden generar pausas inesperadas e interrumpir la dinámica de la clase. En un entorno ideal, lo mejor sería que estas no sucedieran o que fueran al finalizar las clases, en la realidad, suceden durante la clase en cualquier momento sin que el docente pueda oponerse a su intromisión.

Las interrupciones rompieron el desarrollo del trabajo docente, la interrupción generada echó por la borda todo el trabajo que había realizado la docente durante los minutos previos, esto generó que los alumnos solicitaran permiso a la docente de salir antes de que concluyera el tiempo de clases, pues querían despejarse y ya no se iba a trabajar después, dando por sentado que esa interrupción había sido el punto final de la clase. Esta es una situación que las autoridades no toman en cuenta y que afecta de forma total el trabajo del docente, estas interrupciones echan a perder el trabajo de una o varias sesiones

²¹² Llamarle la atención al alumno significa en algunas instituciones prestarle tiempo, reportarlo a las autoridades, hablar con su tutor, citar a los padres de familia, hacer un seguimiento semanal, mensual casi interminable con el alumno, para valorar si existe alguna mejoría. Esta serie de pasos y procedimientos lleva al docente a considerar mejor ignorar dicha falta y evitar todo este largo procedimiento para evitar mayor carga a su labor docente, es una respuesta cruda, pero en algunas escuelas abruman al docente si procede con estas medidas.

²¹³ También este tipo de respuestas hablan de una apatía por la persona y sus intereses, los jóvenes de esas edades lo último que consideran es pensar en escuela y aprendizajes, más cuando se imparten de una forma poco atractiva, tampoco es que se haga pantomima y teatro para tener su atención. Sus necesidades inmediatas están en otros espacios, se debe buscar integrar dichos intereses a los contenidos de clase, quizá con ello se pueda atraer a los alumnos a la disciplina histórica.

de clases para solo pasar a dar un aviso que bien podría hacerse de manera general o entre los cambios de clase alterando lo menos posible las actividades docentes.

A partir de que se inició oficialmente la suspensión de clases en todo el país perdí contacto con el grupo de trabajo de la preparatoria,²¹⁴ fue hasta junio que logré contactar de nuevo con el grupo practicante gracias a que casualmente me encontré con una compañera de la clase y le pedí su número telefónico para estar en contacto con ella y preguntar que había sido de las clases durante el semestre. La comunicación con la compañera la establecí al día siguiente, en esa plática me comentó que el curso interrumpido por la pandemia se había migrado a una plataforma digital, desafortunadamente no tuve forma de vivir ese proceso de transición en la preparatoria. Ante esta situación de las suspensiones y reacomodo de las condiciones de trabajo tuve que gestionar de nuevo el permiso a las autoridades de la preparatoria para acceder a la clase de Historia con el objetivo ya no de realizar la observación que había quedado inconclusa, sino la de ser el practicante con un grupo y poner en marcha mi proyecto, situación que no fue como había supuesto al principio.

La migración a la virtualidad en la Preparatoria #5

La preparatoria inició clases a inicios del mes de septiembre, yo desconocía este inicio, así como que la docente en cuestión me tenía contemplado para asistir a sus sesiones como oyente, esta situación me fue comunicada un día antes de iniciar el curso con el grupo que tenía de Historia de México.²¹⁵ Con solo unas horas de anticipación realicé los preparativos para ingresar a concluir mi práctica docente dentro del entorno virtual, esta situación me generó algunas dudas e incertidumbre de mi actuar,

²¹⁴ Diario Oficial de la Federación (2020) recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#:~:text=%2D%20Se%20suspende%20las%20clases%20del,medio%20superior%20y%20superior%20dependientes

²¹⁵ La docente se comunicó conmigo el día 8 de septiembre a las 23 horas para comunicarme la noticia de que tenía asignado un grupo de Historia de México y que si era de mi interés podría incluirme en ese espacio para continuar mi práctica. Las sesiones estaban programadas el miércoles de 7 a 9 am mediante la plataforma de Meet, el aula virtual sería Classroom.

participación y lo relacionado a la forma de trabajo, pero estas se fueron resolviendo con el paso del tiempo. Con ambas prácticas desarrollándose a la par, tendría la posibilidad de observar y valorar las diferencias entre dos entornos diferentes, uno ubicado en Morelia y el otro en La Piedad.

Mi incorporación a la preparatoria se encontró con una dificultad que no había considerado, desconocía completamente la forma de trabajo y organización de la institución, mediante pláticas con otro docente²¹⁶ fui conociendo algunas de las características de la institución, así como algunos aspectos administrativos y académicos. Acercarme a la docente titular no fue mi primera opción para conocer estas características, consideré que este tipo de cuestionamiento le podría resultar incómodo y dañar la endeble relación de apoyo que tenía con ella para el espacio de mi práctica, por ello la ayuda de Manuel me facilitó mucho la situación y mantener mi rol dentro de la institución y las clases.

Manuel me comentó que la institución no fijó una postura obligatoria para la forma de trabajo, clases, plataformas y demás características de desarrollo del ciclo escolar 2020-2021, la actuación de la institución y de las autoridades fue demasiado pasiva y laxa, no hubo un control o seguimiento de la forma de trabajo de los docentes, simplemente se limitó a confiar en la labor de los docentes frente a sus respectivos grupos. La institución no estableció un protocolo de trabajo, dejó en manos de los docentes la forma llevar a cabo el curso, su diseño e implementación (evaluación, actividades, ponderación etc.), con sus capacidades o limitaciones saliendo a flote en este nuevo contexto principalmente cuando surgían las quejas de parte de los alumnos.

Manuel me comentó que en el plantel se les dio una capacitación sobre la plataforma educativa de Google (Classroom y Meet principalmente, aunque incluyeron todas sus aplicaciones para poder usarlas en las clases digitales), la intención de las autoridades con esa capacitación fue que esta se empleara para desarrollar sus clases durante ese ciclo escolar. La principal resistencia a esta capacitación

²¹⁶ Manuel fue un profesor que amablemente me permitió conocer de mejor manera el interior de la Preparatoria, situación que no podría haber sucedido solo con mi posible ingreso a la preparatoria.

provenía de los docentes que llevan años ahí dando clases, algunos de ellos ya docentes jubilados que se negaban a incluir estos recursos y varios de ellos expresaban que no contaban con un equipo de cómputo propio, lo cual en muchas ocasiones era una argucia para evitar el uso de la tecnología en sus clases.²¹⁷

Como cada docente eligió su forma de impartir clases, algunos intentaron hacer adaptaciones para adecuarse al entorno y las posibilidades, para ello solo optaron por dar una sesión a la semana y redujeron cantidad de trabajos que tenían que realizar los alumnos casi a un mínimo indispensable de evidencia de trabajo. Otros solo hicieron uso de las plataformas educativas como banco de actividades, casi nunca (o nunca) dieron clases solo dejaron trabajos que los alumnos tendrían que resolver (como pudieran) y se mantuvieron casi en un estado de alejamiento total de la tecnología. Muy pocos maestros intentaron trasladar el curso habitual al espacio digital, quizá en el entendido de que las clases eran clases y no desmerecían, aunque fuera a través de un dispositivo electrónico ¿Ignorancia, temor o resistencia al cambio? Cualquiera que fuera la razón de esta decisión, varios docentes mostraron una resistencia casi total a incluir la tecnología en su práctica docente, toda actividad docente siempre está en el escrutinio de la restante comunidad educativa.²¹⁸

Varios docentes en la institución emplearon la estrategia de usar al jefe de grupo como interlocutor con los demás alumnos, lo designaron como un canal de comunicación abierto para mandar mensajes, recados y avisos, aunque también significaba una menor carga para el docente pues de esta manera limitaba la presencia de la comunicación del grupo a una sola persona. La conectividad fue una

²¹⁷ El comentaba que dudaba que no tuvieran un equipo más cuando eran profesores que ganaban bien pues tenían una cantidad grande de grupos y muchos de ellos hasta eran ya jubilados. El expresaba que sentía era su forma de rechazar el uso de la tecnología y justificar su “estancamiento” en una forma de enseñar, a pesar de las condiciones en que se llevaba por aquellos meses la educación.

²¹⁸ La docente comentó en ocasiones que, si esas situaciones se mantenían con varios docentes, se haría el levantamiento de un acta administrativa para solicitar al docente en cuestión que explicará el motivo de su comportamiento (ya fuera de no dar el seguimiento a las clases o por calificaciones injustificadas). Pero como se sabe en algunas instituciones públicas el peso de los organismos sindicales es grande, tanto que en ocasiones esas personas se sienten casi inmunes a las posibles sanciones que se los podría dar, pues saben que tienen el respaldo de su cuerpo gremial y es difícil que se ejerza alguna sanción.

situación que también representó retos para la institución, aunque la mayoría de los jóvenes era del entorno urbano con un nivel económico aceptable, durante el semestre se tuvo una constante queja de los servicios de internet y ausencias que se mencionaban justificar con fallas en la conexión.

Manuel me comentó que muchos alumnos no pertenecían a Morelia, algunos venían de las tenencias o de los municipios cercanos para estudiar, otros en una aventura un poco más lejana venían de otros estados y tenían la difícil misión de estudiar y trabajar (situación más difícil en el entorno de la pandemia) para solventar los gastos de la escuela, vivienda y comida, lo que había llevado a que varios desertaran de la escuela y otros habían decidido regresar a sus lugares de origen en comunidades o rancherías donde el acceso al internet era muy limitado, pero con la intención en la medida de las posibilidades de mantener sus estudios hasta donde fuera posible.

Estas fueron las condiciones en las que se realizó el trabajo durante ese primer semestre del ciclo escolar 2020-2021 en la Preparatoria 5 de la UMSNH, desconozco si esta flexibilidad que se permitió se haya mantenido en el segundo semestre, después de haber visto la serie de dificultades y problemas que enfrentaron en las clases digitales. La nota sobresaliente de las preparatorias de la UMSNH fue el proyecto de reforma curricular que generó un considerable número de protestas de parte de profesores que se opusieron a ese proyecto, pero que hoy ya es una realidad en dichas instituciones.²¹⁹ Si se comparara la información de ambas instituciones, al no estar dentro de esta última institución mi conocimiento del medio y de las características fue menor, todo fue en buena medida a Manuel que me facilitó dicha información en distintas pláticas y que me sirvieron para conocer el entorno en que desarrollaría mi

²¹⁹ La Voz de Michoacán (2021) recuperado de <https://www.lavozdemichoacan.com.mx/michoacan/umsnh/tras-28-anos-sin-cambios-actualizaran-plan-de-estudios-de-bachillerato-en-umsnh/>
CIC UMICH (2021) recuperado de <https://www.cic.umich.mx/noticias/3800-la-umsnh-oferta-el-mejor-y-mas-actualizado-programa-de-bachillerato.html>
Quadratín (2021) recuperado de <https://www.quadratín.com.mx/sin-categoria/actualizan-plan-de-estudio-de-bachillerato-de-la-umsnh/>
El Sol de Morelia (2021) recuperado de <https://www.elsoldemorelia.com.mx/local/aprueban-reforma-de-bachillerato-nicolaita-6803074.html>

práctica docente como observador; a diferencia de la información del COBAEM donde como integrante de la institución tuve que conocer a profundidad los procedimientos y características de la forma de trabajo, así como el entorno escolar y de los jóvenes.

La observación etnográfica.

Ese primer semestre del ciclo escolar 2020-2021 representó un verdadero reto para mí, debía realizar y compaginar tres actividades relacionadas, pero diferentes a la vez. Las mañanas las empleaba principalmente para cumplir las labores de la docencia, los estudios en la maestría y mi ejercicio de observación educativa afortunadamente estaban repartidas entre los días de la semana y ninguna se empalmaba con otra actividad.

Las tardes las ocupaba para avanzar en la redacción de la tesis, esto sin contar las actividades personales que necesitaba realizar durante todos los días.²²⁰ Las actividades como docente y alumno no tenía opción alguna de postergarlas o rechazarlas, sabía que tenía un compromiso adquirido en ambos y debía cumplir, aunque hubiera ocasiones donde deseaba tomarme un descanso. No era lo mismo con la observación educativa, este era un ejercicio para contrastar mi propia práctica con la de otro profesional de la enseñanza, tomando su ejemplo para realizar una reflexión que me permitiera entender su ejercicio docente y también el mío.

El análisis de esta práctica consta de once sesiones que se realizaron durante el primer semestre de dicho ciclo escolar, no están consideradas las sesiones de evaluación para los estudiantes, ni las últimas

²²⁰ Para organizar mis actividades durante ese ciclo escolar opté por elaborar un horario para todas mis actividades, una rutina que entre semana no tenía un espacio de descanso, los fines de semana eran un poco más libres, pero seguía enfocándome en la Tesis de la Maestría. En general las mañanas eran para cumplir mis compromisos en esas tres actividades, la tarde-noche era para la Tesis, había ocasiones que hasta muy tarde finalizaba mi jornada, no por obligación sino por el insomnio que padecí durante mis dos años de estudios. Lo más complicado era cuando tenía la clase de observación o que tenía que ir temprano al plantel, pues en esas ocasiones no podía dormir ni siquiera cinco minutos, generando con ello un cansancio crónico que en ocasiones se reflejaba en mis clases, las clases de la maestría o en la observación educativa.

sesiones del semestre a las que no asistí por motivos personales.²²¹ La duración de las sesiones era de dos horas de las 7 am a las 9 am el día miércoles, solo se realizaba una sesión sincrónica a la semana, teniendo como asignatura Historia de México I del Programa de las Preparatorias de la UMSNH antes de su actual reforma.

A pesar de contar con una brevísima experiencia de observación educativa, seguía teniendo dudas sobre los aspectos en los que debía enfocar ese análisis, la experiencia era distinta a la que había realizado algunos meses antes. Las sesiones presenciales me habían dado una experiencia inicial que había quedado inconclusa, ahora la oportunidad se me brindaba desde la modalidad digital, en un proceso que necesitaba asimilar y valorar, sabía que esa observación no se iba a parecer en nada a la experiencia presencial.

Desde que se inició este modelo de enseñanza digital, me ha resultado difícil llamarles clases virtuales a las reuniones sincrónicas entre alumnos y docente, quizá ese concepto se encuentra estrechamente vinculado a mis experiencias educativas y laborales que he tenido por tanto tiempo. Hoy a más de dos años del surgimiento de estos espacios de interacción educativa, no los puedo identificar con esa categoría, creo cumplen la función de reunir en un mismo espacio a los actores educativos, pero pocos docentes han desarrollado un ambiente educativo. Referirme a un ambiente educativo no quiere decir que sea un ambiente igual al de las clases tradicionales contextualizadas en el espacio escolar, me refiero a un contexto donde el alumno pueda aprender en esa interacción con el docente, sus otros compañeros y los recursos disponibles en la red a los que se tienen acceso bajo la modalidad digital.

Hoy, un año después de haber tomados sus clases y de experimentar de forma personal en tres instituciones la enseñanza en modalidad digital, me queda claro que es bastante normal que el docente convierta sus sesiones en discursos unipersonales borrando cualquier presencia de los alumnos, esto

²²¹ De estas sesiones finales solo una era de “clase” y la otra correspondía a la segunda evaluación. La cantidad de clases se redujo en dos sesiones por la coincidencia del día de clases con las fechas cívicas de septiembre, la profesora nunca menciona la posibilidad de recuperar esas sesiones, así que pienso ella le restó importancia a la suspensión de clases.

puede llegar al límite de solo interesarse en saber si siguen conectados o no. Aún hoy, que he pasado más de un año enseñando a través de esta modalidad uno de pronto se deja llevar por la idea tradicional que el aprendizaje del alumno es solo y a través del conocimiento del docente.

Si comprendemos el contexto en aquellos meses, muchos docentes entendían estas clases como el traslado total de la dinámica escolar a un entorno digital, es decir, las clases debían ser tal como eran en la escuela, con sus mismos defectos y virtudes. Esto no quiere decir que justifique la actividad docente que se realizó y realizan algunos docentes bajo esta modalidad, sin embargo, considerando lo abrupto que fue este proceso y lo confuso que fue la transición digital para varios docentes, no es de extrañarse que varios hayan recurrido a la única forma que conocían para enseñar.

Las reuniones sincrónicas se desarrollaron casi en su totalidad de forma expositiva, en mis anotaciones no encontré el registro de alguna interrupción o pausa hecha como consecuencia de alguna intervención de algún alumno. La docente hacía el uso total de la palabra desde que iniciaba hasta que concluía la sesión, a pesar de la constante invitación de la docente para que los alumnos intervinieran, no había interacción alguna durante las mismas. Ella mantuvo su rol como expositor principal y lo convirtió en el único medio para llevar a cabo el proceso de enseñanza, las sesiones se convirtieron en un monólogo.

La docente en la mayoría de las sesiones no hacía uso de algún material didáctico para la sesión, solo en un par ocasiones llegó a hacer uso de una presentación que acompañó su habitual uso de la palabra. El comentario que expresaba era que el trabajo y otras ocupaciones le impedían desarrollar el material para la sesión o que no había encontrado la presentación que le interesaba mostrar. La solución por excelencia de la docente era recurrir al procesador de palabras para realizar en ellas las anotaciones de las ideas más importantes del tema, es decir, empleaba la misma estrategia que desarrollaba en clase, cuando anotaba en el pizarrón las ideas relevantes.

Sus clases eran una amplia demostración de sus conocimientos, incluía constantemente diversos temas ajenos a la temática de la clase, no había tema que no fuera vinculado a alguno no relacionado al

tema original. Su lenguaje era muy técnico, constantemente empleaba conceptos y categorías históricas, antropológicas y arqueológicas, que casi nunca explicó a los alumnos. Era difícil seguir el paso a su discurso, la mezcla de temas y el ir y venir de los mismo hacía complicado mantener la atención al tema principal y mucho más hacer anotaciones sobre ese, la situación debió ser más complicada para los alumnos que habrán experimentado una lluvia de ideas y conceptos difíciles de asir ¿Cómo identificar las ideas centrales del tema principal de aquellas que incluía para amenizar la sesión? Una labor muy complicada para los estudiantes.

La inclusión de esas digresiones históricas eran una fuente de distracción, inclusive yo perdía contacto con la clase cuando la profesora las incluía.²²² En ocasiones sus comentarios eran bastante atrevidos por las aseveraciones que implicaban, llegué a preguntarme ¿Cuál era la intención/finalidad de ese comentario? Dos me llamaron mucho la atención: durante la segunda sesión, cuando explicaba los diferentes fenotipos del ser humano, entre la explicación dada ella comentó la “buena ascendencia” que tenían algunas personas, dando a entender que uno podía tener buena o mala ascendencia.²²³

Un segundo comentario que se me grabó fue cuando ella dio a entender que los libros podían tener información incorrecta o poco precisa, pero que su exposición debían considerarla como correcta pues ella conocía de primera mano la temática. Este comentario lo expresó de forma vedada varias veces a lo largo del semestre, muy relacionada a la temática de Michoacán y de la cultura prehispánica purépecha ¿Acaso ese conocimiento con el que contaba era suficiente para menospreciar cualquier libro de Historia?

²²² Refiero a creer pues la modalidad virtual no permite afirmar las situaciones al no poder observar las reacciones de los alumnos en la sesión sincrónica.

²²³ La referencia me hizo pensar en algunas ideas un poco anticuadas sobre la pureza de sangre en las personas o bien la justificación que se daba en la frenología sobre las “tendencias” que arrastraban las personas, solo por su ascendencia. Este tipo de comentarios no deberían de ser enunciados por un profesional de la educación, mucho menos cuando los empleas para justificar o denigrar a cierto grupo de personas basados en su origen.

Ana Zavala en su trabajo menciona la importancia que tienen los textos en los libros para conformar ideas, pensamientos y conocimientos, tomando esta idea como guía también es fundamental pensar en lo que un docente transmite a sus alumnos a través de sus exposiciones y comentarios. Las palabras expresadas son igual de significativas que las de ideas que se expresan en un libro.

La forma en que abordaba los temas casi siempre estuvo relacionado a la cuestión política. La docente prestaba más atención a los temas relacionados al gobernante, la forma de gobierno y a las acciones que regularmente aparecen en los libros de Historia. Los otros enfoques rara vez aparecían en su clase, cuestiones sociales, económicas y culturales, no formaban parte de la enseñanza de la asignatura, aunque si los incluía dentro de las digresiones que intercalaba dentro de la explicación del tema, su formación académica quizá se evidenciaba notoriamente es los temas que abordaba para enseñar durante las sesiones.

Su conocimiento sobre las temáticas en ocasiones parecía estar muy limitada, las referencias y explicaciones que aportaba en la clase en ocasiones remitían a conocimientos algo anticuados, superados por los nuevos aportes historiográficos. Esa situación se veía reflejada en algunas opiniones que hacía sobre ciertas temáticas, algunas me parecían muy anacrónicas, mientras otras reflejaban una visión muy obsoleta del conocimiento. Esto quizá para la docente no parecía tener importancia, los escuchas habituales de su conocimiento son los alumnos que en muy pocas ocasiones saben más que los docentes, quizá por esa situación la docente no mostraba interés alguno en actualizar sus conocimientos o sus bases teóricas.

Algo que no puede pasar desapercibido fue la “anarquía” con la que abordaba los temas, algunas ocasiones hacía uso de la cronología para abordar un tema, en otras ocasiones iniciaba con una digresión que abría camino al tema, principalmente relacionado a algún aspecto cultural. Parecía (desde mi perspectiva) que su planeación de temas provenía de la improvisación o del recordatorio propio que ella

se hacía sobre el tema a abordar, sin embargo, parecía aleatorio la decisión de avanzar en los temas, daba la impresión de estar en una ruleta donde dependiendo el giro era el premio obtenido.

La participación en la práctica docente

Mi participación en el aula fue muy similar a la de los alumnos, fui un espectador más de la labor de la docente en esas sesiones, durante el semestre no tuve más que un par de intervenciones, estas fueron en momentos en que la profesora me pedía participar para aportar algún dato olvidado dentro de su explicación. Me mantuve al margen de las sesiones, dedicaba la clase a realizar mis anotaciones en mi libreta, en esta práctica la docente no me había presentado con los restantes alumnos o había justificado mi rol en la clase. Los alumnos experimentaron la misma situación, no hubo interacción con la docente y los temas de clase, como lo indiqué era un monólogo, sin queja alguna la docente mantuvo su forma de trabajo sin problema alguno.

Las únicas ocasiones en donde se dio un diálogo con la profesora fue cuando los alumnos expusieron el caso de un docente del cual se quejaban por su proceso de evaluación que había afectado a todo el grupo. La acción de ese docente había ocasionado una molestia en los alumnos y se lo expresaron a la docente (que también era su tutora), pero como lo registré anteriormente, su respuesta fue hablar con el docente para saber las causas de esa acción, reconociendo la profesora que era una situación recurrente con ese profesor y de la cual no habría mayor sanción que una amonestación verbal. Si era tan ineficiente e incapaz dicho docente ¿Por qué seguir manteniéndolo dentro de la institución? La explicación a esto lo deberían dar las autoridades del plantel que sabiendo las constantes fallas del docente no hacían nada para evitarlas y castigarlas.

Los alumnos igual que yo no pocas posibilidades tenían oportunidad de participar, a pesar de que la docente los invitaba a participar ¿Cómo lo hacían bajo una dinámica de exposición oral única y unipersonal? Era un discurso difícil de conjuntar, por una parte, pedía participaciones, pero no las

promovía, hacía lo posible por acallar la voz del alumno al hacer sus exposiciones tan largas y únicas, no permitió que el alumno interactuara con el conocimiento, cuestionara o criticara.

En esto también influía la diversidad de temas que incluía durante sus sesiones ¿Qué información expuesta (el alumno) puede cuestionar, si no sabe cuál (es la información) central y cual la complementaria? Invitar a participar al alumno al finalizar las clases es ignorar su presencia durante toda la sesión, para al final reconocerla, hacer un gesto de cortesía en vez de un genuino interés de escucharlo. En la modalidad presencial era difícil ignorar a los alumnos durante toda una clase, estábamos ahí y nos veíamos, de alguna forma se interactuaba, sin embargo, bajo esta nueva modalidad se ha vuelto una acción más cotidiana el ignorar a los alumnos al no tener una forma de interacción que permita una integración real.

El desarrollo de las sesiones no presentó ningún cambio hasta finales de noviembre, por esas fechas la profesora comentó que habría una serie de cambios en las clases pues el tiempo se reducía considerablemente y la lista de temas para cubrir aún era algo extensa.²²⁴ Esta situación la llevó a mencionar la brevedad con que se tratarían los temas de las siguientes semanas, pues intentaba cumplir con los avances programáticos que le marcaba la Universidad. El contenido académico del curso estuvo muy relacionado a las culturas prehispánicas, desde el principio del semestre hasta esas fechas fue el tema sobre el que giró el curso.²²⁵ Fue así como de pronto la docente intentó cubrir lo que no había visto a lo largo del semestre, en una improvisación total y sin un plan alternativo para llevar a cabo el curso, intentó salvarlo tratando de llegar a la meta a costa de cualquier situación, su solución fue delegar en los alumnos el aprendizaje de temas no vistos en clase, eso se verá más adelante. Esta acción desde mi perspectiva es consecuencia directa de una falta de planificación del curso.

²²⁴ Al parecer la docente no había hecho un ajuste considerando tanto fechas, temas y carga horaria, pues abordar el temario del curso (como lo indicaba el PE de la institución era imposible) es difícil pensar que en modalidad presencial se lograra cubrir en su totalidad, mucho menos bajo esa modalidad que era muy limitante en tiempo.

²²⁵ Este tema no aparecía dentro del PE de la Preparatoria, en su justificación mencionó que por acuerdo de la Academia se había decidido incluir para recuperar estas temáticas que no estaban incluidas en el PE.

Las dos últimas sesiones fueron “atípicas”, si se comparan con la forma en que había llevado el curso hasta la semana previa. Esas dos últimas sesiones la cantidad de temas abarcados fue mucho mayor, no era como antes, un tema que se hacía largo y se llenaba de digresiones, por el contrario, fueron temas desarrollados con agilidad. Esa penúltima sesión se abarcó el tema de la Conquista de México, se abrevió el contenido tanto de los antecedentes como el propio evento relevante, como lo mencioné con anterioridad el enfoque seguía siendo el de los personajes y no el de los procesos. En dicha sesión sucedió algo muy atípico, la profesora nunca había expresado molestia con los alumnos durante el curso por su comportamiento, mucho menos por saber si le prestaban o no atención, ella asentía que esto último sucedía e ignoraba u omitía el primero.

En dicha sesión la docente hizo un fuerte llamado a los alumnos a que atendieran a la explicación del tema, la justificación no fue la importancia o trascendencia de este, ella justificó su queja al decir que para presentar el tema le había llevado investigar en varios artículos y que al menos debían prestarle atención. ¿Por qué hacer este señalamiento? ¿Acaso las sesiones previas no tuvieron una preparación previa? Fue un comentario que me ha costado encontrarle sentido y razón como docente, al menos desde mi experiencia nunca justificaría la necesidad de atención por el simple hecho de haber investigado un tema para presentarlo en clase. ¿Cuál fue la respuesta de los alumnos? Ninguna visible, nadie expresó nada, una queja, protesta, nadie abrió el micrófono y rechazó la suposición de la docente, todo se mantuvo igual que siempre, después del comentario de la docente, continuó con la exposición del tema.

A la luz del tiempo y de la distancia, no he podido encontrarle sentido y razón al comentario expresado por la docente. Una posible explicación es pensar que la presión de las fechas la llevó a romper la ecuanimidad que había mostrado a lo largo del semestre, las múltiples fallas en la planeación del curso se observaban como un obstáculo insalvable y que eso le generaba una preocupación real a la docente que canalizó en esa frase dicha durante la sesión. El comentario expresado no tenía mucho sentido, desde mi punto de vista la responsabilidad del curso recaía directamente en ella, pues debió haber previsto

todos los posibles escenarios, realizar una planificación adecuada y considerar cualquier imprevisto que pudiera suceder en el lapso de las semanas de clase. Las decisiones del cuerpo docente y de la Academia debían asumirse, más cuando el modelo educativo en ese ciclo escolar se orientaba a la reducción más que la adición de temas, ir en sentido contrario y sumar más temas a los ya abundantes PE de la preparatoria, eran un sinsentido, mismo que quizá la docente experimentó en esas últimas semanas.

La última sesión a la que asistí la docente terminó de explicar algunos de los aspectos que había omitido del tema de la Conquista. Su intención (deducida por mi) era avanzar hasta la temática del Virreinato y cerrar con los estudiantes el curso impartiendo este tema, sin embargo, no tuvo el tiempo para ello y optó por delegar en los alumnos la autocomprensión del tema. Para ello les dejó ver varias series de televisión y algunas películas que considera les pueden ayudar a comprender el proceso de la Colonia, delega en los recursos audiovisuales la transmisión de la información que ella debió brindar en el aula. La justificación que da es que esos recursos audiovisuales son adecuados para su edad, pues están pensados para niños, (uso de caricaturas) y que la información presentada es bastante accesible para ellos.

Semanas antes había mencionado lo útil que podían resultar los documentales que producían instituciones públicas con temáticas relacionadas a la Historia, sin embargo, menciona que son muy técnicos y especializados, que su uso no estaba orientado a estudiantes de Bachillerato, pero sí para especialistas en Historia. Bajo esa premisa ¿Es mejor recomendar una película de corte infantil a los alumnos de Bachillerato que aborde la temática histórica o un “documental especializado”? Esta decisión me llamó la atención no tanto por la idea del tipo de película recomendada, sino por lo limitada que parecían las recomendaciones hechas para los alumnos

En los comentarios que da sobre el tema a enseñar da un doble mensaje que quizá para ella no fue perceptible o que lo realiza de forma inconsciente, el primero de ellos fue que para ella esa temporalidad (tema) no le parecía importante y necesario de enseñar, argumentó que desde su óptica no

sucedió nada importante o relevante para los mexicanos. En un siguiente comentario expresó lo trascendental que es este tema para comprender el país en la actualidad, ella no expresó ningún cambio o enmienda a sus comentarios opuestos sobre el mismo tema, parecía una expresión para ella, sin embargo, desde una óptica no docente ¿Es relevante y necesario comprender ese proceso o irrelevante e innecesario?

Conclusión

La observación de esta práctica me hizo ver reflejada varios de las acciones que también realizaba en mi práctica docente, ese semestre de observación y práctica propia me sirvieron para tratar de enmendar fallas en mis sesiones sincrónicas con los alumnos, al menos quiero pensar las adecuaciones dieron resultados perceptibles durante el segundo semestre de mi práctica educativa en el COBAEM.

La realidad de la aplicación del modelo digital en los entornos educativos fue mucho más compleja de lo que se supone visto eso desde el exterior. Para muchas personas (incluyendo docentes y sociedad en general) pensaron que la implementación de esta modalidad era un simple formalismo, se supuso que esta práctica era un simple traslado de la práctica a un entorno digital, también la total capacidad y capacitación a los docentes y que su labor se reducía a “delegar” en los alumnos y en los padres la responsabilidad de la educación. Pocas personas de aquellas que proclamaban la facilidad de este modelo supieron lo complejo que se volvió para los docentes la enseñanza bajo ese nuevo modelo educativo, lo difícil que aún sigue siendo para algunos docentes, también las resistencias e inercias a las que se han enfrentado los docentes para adaptarse a esta nueva realidad.

Los cambios a la luz del tiempo parecieron imperceptibles y demasiado lentos, nunca se logró avanzar de forma lineal y progresiva, en ocasiones se tenían que dar pasos a un costado e inclusive hacia atrás para buscar una nueva ruta que permitiera sobrevivir en dicho entorno. La práctica educativa durante ese año nos mostró que lo único seguro e inmutable era que debíamos adaptarnos día tras día,

que pensar en la “inmovilidad” en la que experimentábamos la educación era el tiempo de un pasado que no volvería jamás, ni aún después de que hubiera concluido la pandemia o por más decretos que hicieran las autoridades educativas, la disrupción de lo digital había llegado para quedarse, ignorarla significa anclarse en el pasado.

La práctica docente de la profesora reflejó esos momentos de duda, de avance, de regreso a lo tradicional, de innovación, de presión y de rutina. A la vista de varios lectores esta práctica está presenta más resistencias que avances, desde mi posición como observador coincidiría en parte con esta apreciación, pero el desarrollo del trabajo docente me mostró que la docente había aprendido en ese lapso algunas lecciones sobre esta modalidad, que las aplicará en futuras ocasiones, queda fuera del conocimiento de este trabajo y forma parte de la decisión personal de la docente. Esto no quiere decir que el aprendizaje de estas situaciones se convierta inmediatamente en cambios dentro de su práctica docente, para llegar a esto debe existir un proceso de reflexión y crítica, fenómeno que en los docentes desafortunadamente no está muy presente o es casi inexistente. Hoy en día aún se pueden escuchar a docentes decir que su experiencia (educativa) justifican sus acciones en el aula, sin que exista un cuestionamiento de estas.

La docente como muchos otros docentes buscó adaptar su práctica a esta nueva modalidad, proceso en el que me incluyo también, pues a más de un año de experiencia en esta modalidad hoy continúo aprendiendo y perfeccionando mi práctica en las instituciones donde laboro. Así como gran cantidad de docentes han buscado adaptarse, otros muchos no se han interesado en incluirse dentro de este proceso educativo, al considerar que la forma habitual (tradicional) de llevar a cabo la educación sigue siendo efectiva aún en este nuevo modelo, justificación en la que sustentan su rechazo para actualizarse y sumarse a esta nueva modalidad.

Ser docente no es una labor sencilla, es una actividad que siempre presenta retos para quienes la ejercemos, más cuando no fuimos formados para enseñar y por decisión propia nos dedicamos a esta

labor. Un aspecto que siempre me llamó la atención de la docente a lo largo de sus sesiones fue el constante uso o intromisión de las digresiones que empleaba para intentar explicar los temas, aunque en ocasiones siento que estas rebasaban la finalidad con que eran incluidas, eran una forma de acercar la asignatura a los alumnos.

El otro aspecto que me llamó la atención durante las sesiones era su forma de explicar tan teórico, abundante en categorías y conceptos propios de la formación universitaria, característica inseparable de un historiador. Es común que como docentes (de historia) hagamos uso de estos conceptos durante nuestras clases de alguna forma esto crea en algunos docentes la idea de una mayor importancia a las temáticas expuestas, sin embargo, esos momentos parecen ser más propios del ego del docente que de utilidad para la clase pues esta no genera atención y atracción de los alumnos a la temática expuesta, quizá provoca el efecto contrario potenciado si no hay una explicación sobre el significado de estas palabras.

La forma de enseñar Historia parece estar en un punto medio de una enseñanza tradicional y una enseñanza más contextualizada a la realidad de los alumnos, aunque esta contextualización la realiza externamente a los contenidos del curso. Después de haber visto su práctica docente en los dos entornos (presencial y virtual) queda claro que no hubo una disrupción de su forma de trabajo bajo el nuevo formato educativo, por el contrario, recreó y mantuvo la misma dinámica a pesar de encontrarse en un entorno nuevo. También me dio la impresión de que la docente no prepara los cursos que va a impartir, parece confiar en su amplia experiencia adquirida en varios ciclos escolares para impartir sus clases.

La profesora ya contaba con muchos años en la institución impartiendo clases, no solo en ese plantel, había comenzado en otro plantel y pasados algunos años se había incorporado al plantel #5 donde también desempeña la función de ser la directora. Si ya contaba con varios años de experiencia docente impartiendo estos cursos en la institución ¿Aún planificaba y estructuraba sus cursos a impartir? o ¿Las planeaciones habían quedado en el pasado suplidas por la experiencia de haber impartido ese mismo

curso durante varios años? Estas preguntas me las hice varias veces a lo largo del ciclo escolar, pues su forma de trabajo me parecía muy pausada, dejando siempre en mi mente la duda de si alcanzaría a cubrir los temas de ese semestre para los alumnos.

Las últimas semanas evidenciaron que no había realizado ningún proceso de planificación para organizar los temas y el trabajo con los alumnos, me dio la impresión de que confió en sus habilidades como docente y consideró que lograría cubrir los temas básicos del curso. A pesar de esta confianza en sus habilidades como docente, las características de la nueva modalidad educativa no le permitieron cubrir los temas básicos, ni aquellos extras que había incluido.

Visto desde la perspectiva de los alumnos el curso fue únicamente de las culturas prehispánicas, salvo las últimas dos sesiones en que se hizo un salto temático gigantesco, la mayor parte de los temas vistos giraron en esta temática. Desde el desconocimiento de los alumnos sobre lo que debía impartir la docente en el curso, cualquier tema visto podría cubrir fácilmente el requisito de haber cubierto la temática indicada ¿Qué alumno investiga los temas que debe ver en un curso de nivel bachillerato? Si alguno lo hubiera hecho, quizá hubiera señalado el total desapego de la docente al programa institucional, pero al no existir esto, la docente tuvo margen amplio de acción, para trabajar los temas que ella decidió.

¿Habría una forma de definir su forma de enseñar historia? Tras haber estado en dos momentos diferentes de su práctica docente, podría decir que su forma de enseñar retoma aspectos de la enseñanza tradicional,²²⁶ sin embargo, también incluye aspectos de una forma de enseñar más actualizada y menos densa.²²⁷ Esta quizá es la encrucijada por la que atraviesan muchos docentes que se encuentran desde tiempo atrás en la indefinición de una “forma única de enseñar historia”, situación que a varios les puede

²²⁶ La enseñanza tradicional de la Historia se asocia al estereotipo de los profesores que mantienen sus viejas formas de enseñar y trabajar, que no han cambiado en casi nada sus estrategias y que centran el aprendizaje del alumno en los eventos destacados de la historia. (Historicismo y la Historia Nacionalista)

²²⁷ La enseñanza actual refiere a las diversas formas en que muchos docentes buscan innovar en la enseñanza de la Historia, que no tienen una filosofía única y que incluyen dentro de su práctica educativa recursos variados para brindar al alumno una experiencia diferente al entrar en contacto con esta ciencia.

quitar el sueño y convertirse en centro de preocupación, mientras que otros lo toman con más calma y deciden seguir experimentando con aspectos de cada modalidad.

La enseñanza digital de la Historia en el COBAEM.

La pandemia había alterado los planes de realización de todo mi proyecto. Las prácticas era una consecuencia de estos cambios, al quedar inconclusa mi observación etnográfica comencé a cuestionar si debía mantener la idea de realizar la observación educativa o debía orientarme únicamente hacia mi práctica educativa. El tiempo indicado para la práctica era el tercer semestre, me encontraba en ese punto y debía tomar decisiones, las mejores que me permitieran llevar a cabo mi proyecto y concluir de la mejor forma mi nuevo proyecto que había comenzado a tomar forma bajo el contexto de la pandemia.

El escenario de la pandemia no parecía generar más incertidumbre que certeza, ante esa situación recurrí a platicar con mi esposa para poner en perspectiva la situación y tomar la mejor decisión. La valoración de los escenarios posibles y la sospecha que lo gestionado en la Preparatoria se iba a ir por la borda, tomé la opción de decantarme por el proceso de la USICAMM para tener horas de práctica profesional, dejando de lado la opción de la preparatoria, que parecía poco a poco complicarse más. Solo restaba esperar los resultados, pues el proceso lo había iniciado en febrero y los resultados saldrían hasta septiembre, esto a causa de los múltiples retrasos ocasionados por la pandemia.²²⁸

Con un plan alternativo de práctica docente llevándose a cabo, en agosto fui a la preparatoria para entrevistarme con la directora y saber si tendría la posibilidad de realizar mi práctica docente en la institución aún bajo las condiciones en que se encontraba la institución y toda la educación por aquellos meses. Durante la entrevista ella me informó que quizá ese semestre no tendría asignado un grupo de la

²²⁸ USICAM (2020) recuperado de http://file-system.uscmm.gob.mx/2020-2021/convocatorias/aprobadas/convocatoria_4/convocatoria_entidad_300/COA-EMS-E-20.pdf

asignatura de Historia de México, excepto un grupo de repetidores²²⁹ y me invitaba a estar en su aula virtual para concluir mi práctica de observación que había iniciado el semestre anterior, ante esa respuesta, tomaba valor haber iniciado un proceso alterno para implementar mi práctica profesional.²³⁰

Mientras esperaba la conclusión del proceso y la publicación de resultados, en varios medios y en las redes sociales comenzó a rondar la especulación y la incertidumbre sobre el proceso pues se rumoraba que el proceso no se iba a concretar al no existir las condiciones necesarias para su completa finalización.²³¹ El proceso de asignación se atrasó más de lo usual debido a la pandemia y el reacomodo de fechas, a inicios de septiembre se publicaron los resultados en la página de la USICAMM y unos días después llegó la invitación al evento de asignación y se envió en un correo posterior el listado de centros y horas disponibles en el Subsistema para la asignatura por la que competía.

Mi lugar en la lista de resultados parciales fue mejor de lo que esperé, me ubiqué en el 8° lugar, sin embargo las opciones de centros educativos no eran del todo favorables, no había ningún plantel en Morelia y sus alrededores que tuviera horas disponibles de Historia, las localidades más cercanas eran Cherán, Paracho, Uruapan y San Ángel Zurumucapio, había muchos centros pequeños en tierra caliente pero que ofrecían pocas horas (tres horas por plantel) y había otros bastante lejanos, cercanos a Jalisco y Guanajuato (Yurécuaro, Tanhuato y La Piedad), esas fueron las opciones disponibles que presentaba el COBAEM.

²²⁹ Los jóvenes que repiten son aquellos que han reprobado la asignatura en varias ocasiones impidiendo esta situación avanzar al parejo que sus compañeros, lo que lleva a que se desfacen y tomen asignaturas de diversos semestres, tratando de regularizarse lo más pronto posible.

²³⁰ En la reunión que sostuve con la docente antes del inicio del Semestre me comentó las posibilidades que tendría en carga de asignaturas, pero que esa carga aún podía sufrir modificaciones hacia el inicio del semestre y se le podrían asignar algún otro grupo de Historia donde me podría incluir como participante, si mis intenciones eran continuar con la observación de la práctica docente que había quedado inconclusa en el semestre anterior.

²³¹ En el proceso 2020-2021 solo se había integrado la documentación de cada aspirante que formaba el 60% de la evaluación total, faltaba el examen que tenía un valor de 40%, pero como no se pudo realizar en presencial y la USICAMM no tenía un plan alterno se especulaba que el proceso se declararía vacante al no contar con los instrumentos necesarios para finalizarlo.

La decisión que tomé fue asignarme a La Piedad, con 18 hrs de clase (6 grupos de 2° año de Bachillerato), en el evento también me invitaron a tomar las horas del CEM de La Piedad (6 horas más),²³² las cuales tomé, pero decidí renunciar a esas horas ya que la actividad educativa del CEM es más compleja y laboriosa que la del bachillerato presencial. Las actividades que desarrollaban en dicha institución complicarían en mucho las actividades que ya realizaba: observación etnográfica virtual, mi propia práctica docente, la redacción de la tesis y el formato de esas clases. La sobrecarga podía generar más problemas que beneficios.

De esta forma el primer semestre del ciclo escolar 2020-2021 realicé mis dos prácticas a la par, una de observación y la otra como practicante, ambas con retos y características muy particulares en su organización, desarrollo, obligatoriedad, horario, contexto de los jóvenes de cada práctica, el tipo de trabajo desarrollado y las realidades que en cada entorno surgían.

El entorno digital no me era desconocido, antes de la pandemia había tomado varios cursos sobre el uso y empleo de estas tecnologías en diferentes ámbitos, uno de ellos el educativo, también en la Maestría comenzamos a trabajar bajo esta modalidad, pero una realidad era la de conocer teóricamente esta herramienta y otra muy diferente la de ser docente que aprovechara y explotara los recursos de esas plataformas, tenía la teoría, más no tanto la práctica.

²³² EL CEM (Centro de Enseñanza Mixta) funge a un equivalente de Prepa en Línea, pero también tiene actividades en las comunidades. El docente debía visitar algunas de las comunidades cercanas a La Piedad para ir a dar clase a personas de dicha comunidad en su mayoría me comentaron eran personas adultas que buscaban concluir sus estudios, pero no podían acceder a un sistema escolarizado, por lo cual el docente iba a cumplir esa misión de acercarles el conocimiento en esas visitas. Aunque la actividad sonaba bastante interesante dentro de cualquier investigación educativa, la responsabilidad de la maestría y mi residencia en Morelia, hacían casi imposible pensar en realizar ese tipo de actividad, si en algún momento se habilitaba de nuevo estas visitas a las comunidades el trayecto sería muy largo, los gastos serían mayores, el desconocimiento del entorno y la inseguridad fueron factores que me llevaron a rechazar hacerme cargo de esa opción complementaria de trabajo.

La ocasión más cercana de haber experimentado esta modalidad educativa había sido en mi última experiencia educativa, pero en aquella ocasión fue mi esposa quien llevó a cabo dicho proceso de enseñanza, mi labor fue ser intermediario con los alumnos y motivarlos a participar.²³³

Septiembre de 2020 se caracterizó por ser un mes de mucho movimiento debido a que antes de que iniciara el ciclo escolar, las autoridades de La Piedad convocaron a todos los docentes de nuevo ingreso a presentarse al plantel asignado para que los jóvenes del plantel conocieran a sus profesores y para realizar una junta con nosotros donde se presentaría la estrategia diseñada por la institución para el trabajo a distancia que se implementaría a lo largo del ciclo escolar.

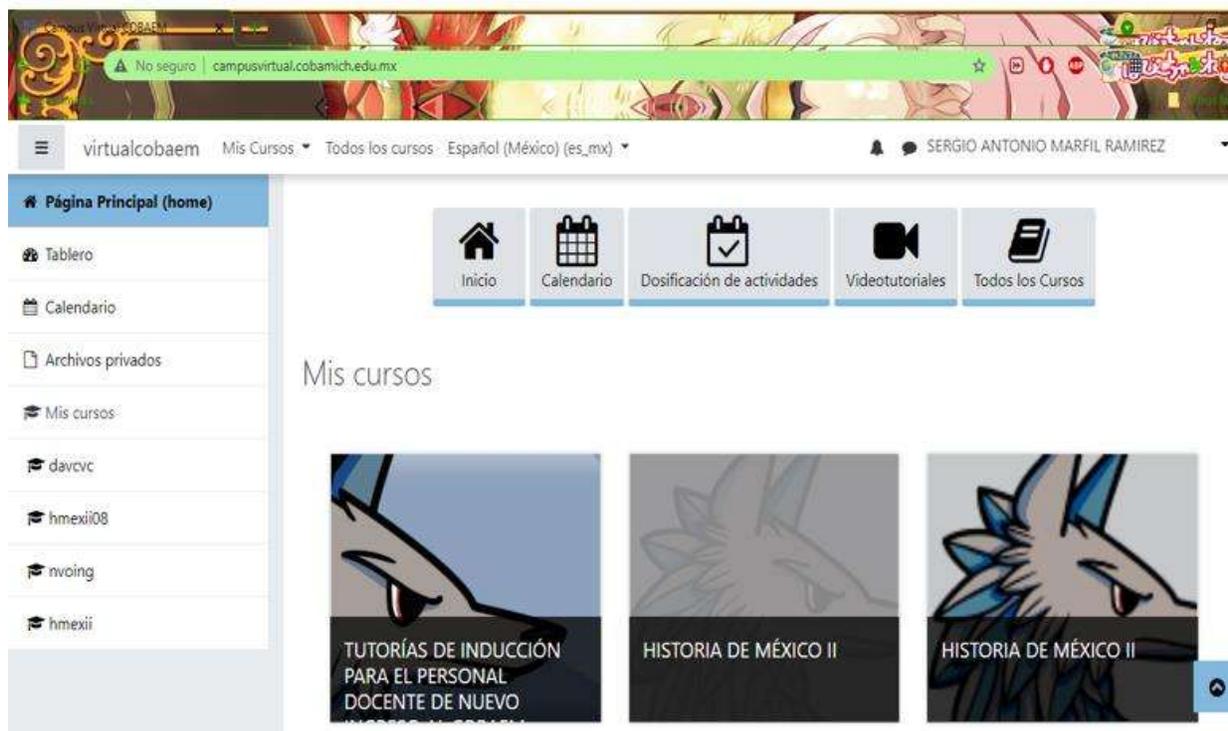
Características de la Enseñanza

Forma de Trabajo: la institución estableció el uso de una plataforma propia para concentrar el trabajo de los docentes y los alumnos, evitando el caos que habían experimentado en el semestre anterior. La institución denominó a la plataforma Campus Virtual Cobaem (CVC),²³⁴ en esta se almacenaron todos los cursos de las asignaturas que se impartirían en el semestre 2020-2 para todos los grados escolares, esto incluía las asignaturas obligatorias, paraescolares y talleres, así mismo se incluyó la modalidad a distancia (CEM). Su principal función era ser el repositorio de cada curso, se incluían todos los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, (actividades, recursos informativos, foros y mensajería), también se habían habilitado espacios para realizar el seguimiento de los alumnos (conexión, estadística, seguimiento y contacto).

²³³ En el 2018 aún lejos de la pandemia esa herramienta digital era poco conocida por los alumnos. Para obligar a los alumnos a participar el trabajo realizado en la plataforma tendría una ponderación importante en la calificación del parcial. De esta manera los alumnos se integraron a la actividad, pero era constante escuchar sus quejas por lo difícil de trabajar bajo esa modalidad, de cumplir con los requisitos y pedían concluir de forma rápida el experimento. Esta generación de jóvenes les tocó experimentar hacia la migración digital en el primer año de la Universidad.

²³⁴ Campus Virtual Cobaem (2020) recuperado de <http://campusvirtual.cobamich.edu.mx/>

Pantalla inicial del CVC.



La plataforma estaba construida bajo el modelo de las aulas de Moodle, situación que resulto un poco difícil de usar al principio por las diferencias que tenía con otras plataformas anteriormente usadas, esta plataforma también estaría habilitada para los docentes para tomar los cursos de capacitación intersemestrales y el curso de inducción para los docentes de nuevo ingreso.²³⁵

Clases: la institución había establecido varios lineamientos para esta modalidad, el primero de ellos era que no se exigiría al alumno conectarse a las clases sincrónicas que los docentes realizarían para la asignatura. Otro era la sugerencia al docente de solo impartir una hora de clase por asignatura y por

²³⁵ Por los comentarios que expresan las autoridades en las reuniones previas al ciclo escolar y posteriormente en la entrevista realizada al director del Plantel, el semestre 2020-1 con el inicio del confinamiento obligado, cada docente eligió la mejor forma que pudo para mantener sus clases. Algunos docentes eligieron servicios de mensajería (WhatsApp o Messenger), otros eligieron el uso de redes sociales (Facebook), los menos eligieron el uso del correo electrónico y de alguna plataforma educativa (Classroom). Una de las quejas o inconformidades de los alumnos y padres de familia era la multiplicidad de redes que tenían que atender para tomar sus clases o realizar tareas o trabajos, pidiendo que se trabajara en equipo y se unificara el criterio para consultar un solo medio (plataforma) para llevar todos los cursos escolares.

plantel, en determinada situación si el docente lo consideraba pertinente abrir el espacio a una hora más de clase para ayudar a resolver dudas y preguntas que surgieran con la resolución de la actividad que se entregaría en la plataforma.²³⁶ Este lineamiento hacía verdaderamente accesible la forma de trabajo del docente, pues sin importar la cantidad de grupos que tuviera solo se le pedía una hora o máximo dos, la plataforma no contaba con una plataforma de videollamada, motivo que llevó a que como academia se decidiera la mejor plataforma para realizar las sesiones sincrónicas.²³⁷

Evaluación: el mecanismo diseñado por las autoridades para generar la calificación del alumno fue establecer dos cortes durante el semestre para obtener los dos resultados parciales requeridos y con ello generar la calificación final del semestre (sumándolas y promediándolas). La calificación de cada parcial sería el resultado de la entrega de las actividades que integrarían el 100% de la calificación, cualquier otro mecanismo para evaluar el aprendizaje quedaba excluido. La finalidad era no saturar y sobrecargar a los alumnos con muchas actividades durante el parcial y el semestre. El curso era de carácter autogestivo, el alumno no requería ingresar a las clases, solo debía entregar las actividades (correctamente resueltas) para aprobar el curso, la función docente se reducía a ser un monitor que solo observaba el desarrollo del trabajo del alumno e intervenía cuando si alguien lo solicitaba.²³⁸

²³⁶ La indicación de las autoridades fue que el docente podía realizar una videollamada a los alumnos para darles una sesión de clase, esta no tenía una duración establecida, podía ser de 30 a 60 minutos. La clase no era obligatoria para todos los alumnos y el docente no podía considerar la asistencia para beneficiar o perjudicar a los alumnos. El argumento que daba la institución era la difícil situación de muchos de los jóvenes para poder conectarse a las clases y a la plataforma, en el caso del Plantel se comentaba que de acuerdo con su estadística de conectividad realizada entre los ciclos escolares 2019-2020 no existían alumnos sin conectividad en el plantel, por lo que todos debían estar involucrados en el proceso escolar 2020-2021, situación que nunca se cumplió en ninguna asignatura por los comentarios de los docentes sobre actividades y evaluaciones.

²³⁷ Para realizar la función de videollamada, para las clases se propusieron Zoom y Meet como las mejores opciones para realizar las clases digitales. El inconveniente de esta última opción era la necesidad de crear una cuenta en Google y a partir de ella poder ingresar a la plataforma sin restricciones, lo cual no era posible pues al parecer no se contaba con una cuenta institucional. La ventaja de Zoom es que no tenía esa restricción y se podía usar con cualquier cuenta de correo que el alumno tuviera, por eso se optó por esta opción para realizar las clases.

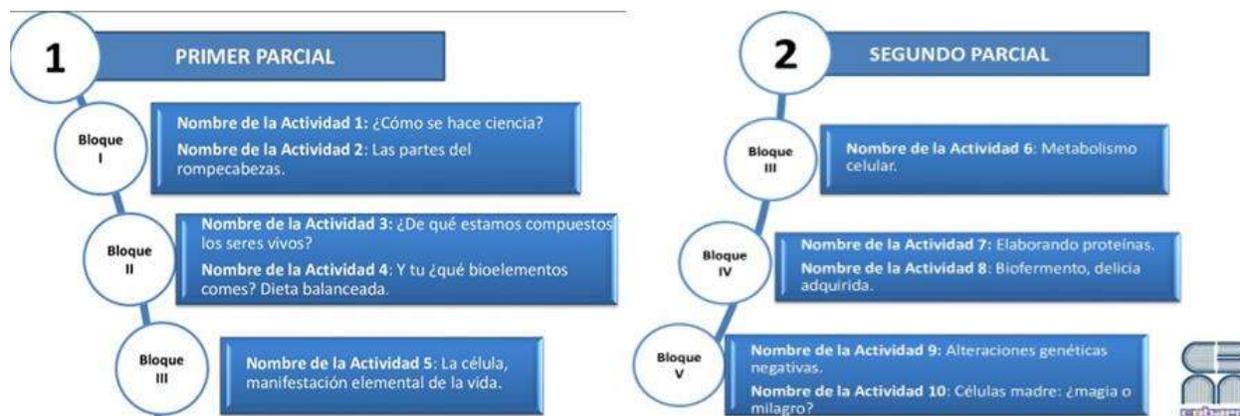
²³⁸ Las evaluaciones a las escuelas se basan en los indicadores y no en el contexto experimenta cada institución, las calificaciones de esos alumnos eran reprobatorias porque no se habían hecho presentes (virtualmente) ni habían realizado actividad alguna en la plataforma. Esto obligó a que las autoridades “invitaran” a los docentes a ser flexibles y comprensivos de la situación buscando que esos alumnos no reprobaran pues incidirían en el descenso de la matrícula, del promedio de aprovechamiento del plantel y también porque la indicación de la SEP era no reprobar a

Estructura del Semestre: constaría de 14 semanas de clase dividido en dos parciales de 7 semanas cada uno. Las asignaturas se dividieron de acuerdo con su carga horaria: las asignaturas con 5 horas-clase realizarían 14 actividades totales (1 actividad por semana, 7 por Parcial), las asignaturas con 3 horas-clase semanal realizarían 10 actividades totales (5 por parcial con 2 semanas de descanso), Paraescolares y talleres realizarían 4 actividades totales (2 por parcial).

 DOSIFICACIÓN ASIGNANTURAL PARA EL CAMPUS VIRTUAL COBAEM						
TERCER SEMESTRE						
PRIMER PARCIAL						
28 de septiembre al 11 de octubre	12 al 18 de octubre	19 al 25 de octubre	26 de octubre a 1 de noviembre	2 a 8 de noviembre		
Actividad 1 Matemáticas III	Actividad 2 Matemáticas III	Actividad 3 Matemáticas III	Actividad 4 Matemáticas III	Actividad 5 Matemáticas III		
Actividad 1 Física I	Actividad 2 Física I	Actividad 3 Física I	Actividad 4 Física I	Actividad 5 Física I		
Actividad 1 Inglés III	Actividad 1 Capacitaciones (4 hrs)	Actividad 2 Literatura I	Actividad 3 Inglés III	Actividad 3 Capacitaciones (4 hrs)		
Actividad 1 Biología I	Actividad 1 Capacitaciones (3 hrs)	Actividad 2 Historia de Mexico I	Actividad 3 Biología I	Actividad 4 Capacitaciones (3 hrs)		
Actividad 1 Literatura I	Actividad 2 Inglés III	Actividad 2 Capacitaciones (4 hrs)	Actividad 3 Literatura I	Actividad 4 Inglés III		
Actividad 1 Historia de Mexico I	Actividad 2 Biología I	Actividad 2 Capacitaciones (3 hrs)	Actividad 3 Capacitaciones (3 hrs)	Actividad 4 Biología I		
Orientación E. III	Orientación E. III	Orientación E. III	Actividad 3 Historia de Mexico I	Orientación E. III		
			Orientación E. III			
SEGUNDO PARCIAL						
9 a 15 de noviembre	16 al 22 de noviembre	23 a 29 de noviembre	30 de noviembre a 6 de diciembre	7 a 13 de diciembre	14 a 20 de diciembre	7 a 17 de enero
Actividad 6 Matemáticas III	Actividad 7 y 8 Matemáticas III	Actividad 9 Matemáticas III	Actividad 10 Matemáticas III	Actividad 11 Matemáticas III	Actividad 12 Matemáticas III	Actividad 13 y 14 Matemáticas III
Actividad 6 Física I	Actividad 7 Física I	Actividad 8 y 9 Física I	Actividad 10 Física I	Actividad 11 Física I	Actividad 12 y 13 Física I	Actividad 14 Física I
Actividad 4 Capacitaciones (4 hrs)	Actividad 5 Capacitaciones (4 hrs)	Actividad 6 Capacitaciones (4 hrs)	Actividad 7 Capacitaciones (4 hrs)	Actividad 8 Capacitaciones (4 hrs)	Actividad 9 Capacitaciones (4 hrs)	Actividad 10 Capacitaciones (4 hrs)
Actividad 5 Inglés III	Actividad 3 Capacitaciones (4 hrs)	Actividad 6 Capacitaciones (4 hrs)	Actividad 7 Capacitaciones (4 hrs)	Actividad 6 Capacitaciones (4 hrs)	Actividad 9 Capacitaciones (4 hrs)	Actividad 10 Capacitaciones (4 hrs)
Actividad 5 Biología I	Actividad 6 Inglés III	Actividad 8 Literatura I	Actividad 7 Inglés III	Actividad 8 Inglés III	Actividad 9 Inglés III	Actividad 10 Inglés III
Actividad 4 Literatura I	Actividad 6 Biología I	Actividad 5 Historia de Mexico I	Actividad 7 Biología I	Actividad 8 Biología I	Actividad 9 Biología I	Actividad 10 Biología I
Actividad 4 Historia de Mexico I	Actividad 7 Literatura I	Orientación E. III	Actividad 7 Literatura I	Actividad 8 Literatura I	Actividad 9 Literatura I	Actividad 10 Literatura I
Orientación E. III	Actividad 8 Historia de Mexico I		Actividad 7 Historia de Mexico I	Actividad 8 Historia de Mexico I	Actividad 9 Historia de Mexico I	Actividad 10 Historia de Mexico I
	Orientación E. III		Orientación E. III	Orientación E. III	Orientación E. III	Orientación E. III

ningún alumno. En las reuniones de academia uno de los puntos abordados era el promedio de aprovechamiento, la matrícula y el índice de aprobación.

La idea fue integrar las actividades de las asignaturas con menor carga entre los espacios que dejaban las actividades con mayor carga, de esta forma los alumnos tendrían una carga constante de actividades. La dosificación buscaba evitar sobrecargar a los alumnos con las actividades a entregar.



El primer semestre del ciclo escolar 2020-2021 fue un periodo de prueba pues se tuvieron varios contratiempos con el uso de la plataforma, uno de ellos fue el atraso en la habilitación de esta y otro fue la distribución desigual de las actividades de varias asignaturas. En el caso de Historia de México estuvo distribuido en un formato de 3 (actividades en el primer parcial) y 7 (actividades en el segundo parcial), la justificación que dieron de esto fue que el equipo encargado de subir la información a la plataforma desconocía como se iba a organizar el semestre y ellos acomodaron las actividades de esa forma, situación que alteró la dosificación del trabajo y generó un caos en ese semestre. La recomendación de las autoridades fue que, en el siguiente proceso de creación de actividades, fueran los propios docentes los que diseñaran y subieran las actividades a la plataforma, así el docente crearía y subiría las actividades, teniendo menos posibilidad de generar fallos o errores en el diseño de la plataforma y de organizar los recursos de forma adecuada.

Comunicación: esta modalidad de trabajo requiere estar en constante contacto y comunicación entre todos los actores educativos, en un primer momento se propuso que fueran solo los asesores de cada grupo los que tuvieran acceso a la comunicación con los alumnos y que los docentes de asignatura

se comunicaran con los grupos a través de los asesores. Se propuso también el contacto directo entre docentes y alumnos a través de los servicios de mensajería instantánea para evitar intermediarios, se optó en un primer momento el primer plan de comunicación con los alumnos, el cual seguí durante un tiempo, pero opté por dejarlo ante el retraso en la comunicación que tenía con los grupos.

Ante esta situación me contacté con cada jefe de grupo y les solicité su apoyo para transmitir mensajes a sus compañeros por algún canal de comunicación que tuvieran entre ellos, en un primer momento esto me ayudó a resolver el tema de la comunicación, sin embargo, sentía que excedía el encargo a los jóvenes. Esto me llevó a solicitar a cada jefe de grupo creara un grupo de Whatsapp donde incluyera a todos sus compañeros y posteriormente me incluyera para estar en contacto y en comunicación directa, sin solicitarles que ellos fungieran como emisarios, la comunicación quedaría abierta y directa hacía mí, si requerían o necesitaban algo.

Capacitación docente: la institución al haber establecido el uso de la plataforma para llevar a cabo en ella el ciclo escolar, solicitó que todos los docentes estuvieran capacitados con el manejo de la plataforma digital. Todos los docentes debían de cubrir con este requisito, los docentes regulares, es decir aquellos que ya estaban adscritos al plantel habían realizado el curso de capacitación en la parte conclusiva del ciclo escolar anterior, mientras que los docente de nuevo ingreso tuvieron que tomar la capacitación semanas antes de iniciar el ciclo escolar.²³⁹ La realización de este curso me resultó muy práctico para conocer la interfaz de la plataforma, sus características y las particularidades pues facilitó mucho el uso de la plataforma durante el ciclo escolar, a la par de este curso también me asignaron un curso específico sobre la metodología del Aula Invertida con el fin de implementarlo en las clases.

Conectividad: de acuerdo con la información obtenida por las autoridades escolares a lo largo del semestre 2020-1 (semestre de inicio de la pandemia en el país), todos los alumnos del plantel contaban

²³⁹ En esas semanas previas al inicio del ciclo escolar tuve que ir en varias ocasiones al plantel a tratar de concluir el proceso de alta dentro de la Institución, situación que más adelante se expondrá con un poco más a detalle.

con los medios suficientes para mantenerse involucrados en la escuela ahora de manera digital. Los directivos expusieron en la reunión inicial que solo tenían conocimiento de unos pocos casos de alumnos con conectividad limitada, ya fuera por la ubicación de sus domicilios, el acceso a dispositivos electrónicos o los servicios de internet, estos alumnos argumentaron tener dificultades para mantener una conexión estable durante una buena parte del día, esto los convertía en un sector de alto riesgo para desertar de la escuela.

A pesar de esto, el diagnóstico general indicaba que la mayoría contaban con las posibilidades de tener una conexión estable y constante para poder ingresar a la plataforma, descargar las actividades y recursos para posteriormente subir los trabajos a la plataforma. El COBAEM también decidió incluir dentro de sus lineamientos el no hacer obligatorio el requisito de que el alumno encendiera su cámara para tomar clases, esta decisión quedó en manos del alumno que decidía o no prenderla y permitir el acceso a su espacio personal.

Estas fueron las características de trabajo bajo las que ejercí mi práctica docente en esta institución, cabe señalar que mi estancia se extendió durante todo el ciclo escolar, aunque mi nombramiento establecía solo seis meses, fue el director del plantel quién considero darme la continuidad en el plantel y seguir documentando mi investigación de la Maestría, pues sabía de la realización del proyecto y de la investigación que llevaba a cabo en el plantel.

Las anotaciones registradas detallan ese largo proceso de un primer (y al parecer único) ciclo escolar bajo esta modalidad educativa, pues para este ciclo escolar 2021-2022 parece que a la brevedad se hará efectivo el regreso a las aulas en diferentes modalidades. Estas características son muy importantes para entender cómo se llevó a cabo la enseñanza en ese ciclo escolar, algunos de sus

lineamientos me parecieron demasiado laxos y permisivos, mientras que otros fueron demasiado rígidos e inflexibles, llevando a que se magnificaran varias situaciones dentro de la institución.²⁴⁰

El horario en que establecí las clases virtuales fue casi el mismo durante todo el ciclo escolar, en el primer semestre impartí las sesiones sincrónicas los martes y viernes, mientras que en el segundo semestre fueron los martes y jueves, en ambos casos el horario que asigné fue de 10:30 a 11:10 a través de la plataforma Zoom, que había sido la votada en acuerdo de academia.

La estructura de las sesiones fue el mismo en ambos semestres, en la primera sesión (martes) la sesión abarcaba la explicación del tema de forma breve y sucinta, pues como lo mencioné era imposible pensar en una “clase normal”, la segunda sesión (viernes o jueves) se resolvían dudas sobre la actividad de la plataforma y se ampliaba información sobre el tema en caso de ser necesario. La modificación del segundo día de clase fue principalmente para darle otro día más a los chicos de realizar su actividad y que no estuvieran tan justos de tiempo para entregar sus actividades, considerando que no era la única asignatura que coincidía en la fecha de entrega.

Como quedó indicado en la dosificación académica solo se realizaban sesiones sincrónicas en las semanas donde estaba programada la entrega de alguna actividad, en caso de no tener actividad los alumnos podían considerarla como semana de descarga académica de la asignatura. La comunicación fue llevada en diferentes formatos mediante WhatsApp, para evitar malentendidos en la última fase de comunicación decidí establecer un horario de atención para respetar los tiempos personales y escolares, evitando generar malentendidos.²⁴¹

²⁴⁰ El COBAEM si permitía una modalidad diferente de trabajo con los alumnos, pero para realizar esto el docente debía mandar la propuesta de trabajo, su metodología, justificación, características, objetivos, la aplicación de este proyecto a la realidad educativa del momento, entre otros tantos requisitos. Además, se debía comunicar su intención de trabajar de otra forma a las autoridades escolares (Directivos y presidenta de Academia, comunicarlo a la zona escolar y enviar la solicitud a las autoridades del Departamento de Planeación y Académico, el realizar este proceso no significaba su aprobación, era solo el requisito de presentación, en caso de no ser aceptado uno debía de aplicar el trabajo ya establecido en el CVC.

²⁴¹ Horario de atención quedó establecido de lunes a viernes desde las 8 am a las 3 pm, quedaba excluido el fin de semana y se mencionó que cualquier mensaje fuera de este horario sería contestado hasta el siguiente periodo de

El desarrollo de las actividades docentes a través los medios digitales parecía sencilla y bastante accesible, sin embargo, la realidad fue en ocasiones distinta, al menos hubo ocasiones en mi situación que tuve que atender durante días completos quejas, aclaraciones y situaciones de incertidumbre académica previa al cierre de evaluaciones.²⁴²

La práctica docente del 1° semestre.

El inicio de cada ciclo escolar me genera una gran expectativa por conocer y saber quiénes serán mis alumnos, qué intereses tendrán y ahora bajo la modalidad digital el sentimiento fue algo distinto, aunque tenía la emoción de conocer a los alumnos, sabía que la situación era diferente, quizá nunca nos íbamos a conocer en persona, tampoco coincidiríamos en un aula física y siempre nos conectaríamos a una clase mediante algún dispositivo digital desde la comunidad de nuestras casas, debía adaptarme a las nuevas condiciones escolares. El ciclo escolar fue una mezcla de experiencias, era la primera vez que experimentaba casi todos los roles educativos de la educación: era alumno de la Maestría, ejercía la labor docente en el COBAEM y un poco más alejado, vivía la educación como padre de familia con mis dos hijas (2° Preescolar y 2° Primaria), tres niveles educativos con sus propias características y dinámicas que se tenían que desarrollar por primera vez de principio a fin en los entornos digitales.

atención, ya fuera entre semana o en mensaje de fin de semana. No obstante, al inicio costó trabajo el que respetaran el horario, conforme avanzó el curso los alumnos se acostumbraron a esta medida, aunque no estuve exento de tener que contestar algún mensaje fuera del horario para evitar comentarios negativos de que ignoraba la comunicación de su parte, más cuando se estábamos en periodo de evaluación que era el momento de mayor demanda.

RTVE (2020) recuperado de <https://www.rtve.es/noticias/20201201/aumenta-acoso-online-profesores-pandemia/2058948.shtml>

²⁴² La Educación en tiempos de pandemia de Covid-19 (2021) recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

Mis conocidos en pláticas informales comentaban que la carga de trabajo había aumentado considerablemente con las clases virtuales, pues ahora no solo tenían que diseñar sus clases, también debían realizar el seguimiento personalizado de cada alumno, notificar a las autoridades cualquier situación con los alumnos, trabajar en sesiones alternas para aquellos alumnos que no tuvieran una conexión estable y cualquier imprevisto durante las clases.

Esta experiencia era nueva en todos los sentidos, por primera vez ejercía la docencia fuera del entorno que habitualmente conocía,²⁴³ ello me planteó pensar en cómo interactuar con los alumnos de la comunidad educativa a la que me integraba. Como jóvenes, pensé, no podrían ser tan distintos de otros a los que les he dado clases y que había conocido, podría encontrar intereses, gustos y necesidades comunes; sus experiencias y vivencias quizá serían diferentes, esto me obligada a replantear y diseñar formas de interactuar con ellos que los hiciera sentir cómodos para desenvolverse, más ahora en un entorno digital.

En esta nueva experiencia la interacción, comunicación y relación con los alumnos era fundamental, debía buscar establecer nuevos canales y formas de relacionarme, el contexto era desconocido, debía avanzar con paso cauto y poco a poco para ir desarrollando un plan de acción propio. Tenía que aprovechar la experiencia docente que vivía en ese momento y en esa modalidad para reinventarme como docente, experimentando y aprendiendo sin estar bajo la presión de un contexto educativo habitual y que podría ser recurrente en prácticas educativas futuras.

Los alumnos inscritos para el 3° Semestre en el Plantel era de 142 estudiantes (68 mujeres y 74 hombres) repartidos en 6 grupos, dando en promedio 23 alumnos por grupo, aunque la cantidad de alumnos variaba en cada grupo, unos eran más numerosos que otros, el más grande tenía 28 alumnos y el más pequeño contaba con 18 alumnos.²⁴⁴ El semestre no inició en la fecha que habían establecido las autoridades (21 de Septiembre), el retrasó se debió a la baja matrícula que registraba la institución días antes de iniciar el ciclo escolar, se comentaba que muchos alumnos no habían podido pagar la cuota de inscripción y llevar los papeles a los planteles. La situación apremiaba a la institución, llevando a ampliar el plazo de inscripción una semana más para que se registraran y con ello aumentar la matrícula escolar y matizar el impacto de la pandemia en las estadísticas de la institución.

²⁴³ Nunca había enseñado fuera de la zona metropolitana de la ciudad de México y el Estado de México, había ejercido la docencia en diferentes municipios y alcaldías, pero nunca en otro estado.

²⁴⁴ El número preciso de alumnos por grupo era el siguiente: 301: 27; 302: 18; 303: 27; 304: 18; 305: 24 y 306: 28.

El curso inicio el 28 del mismo mes, este retraso trajo consigo un desfase con la calendarización de las actividades de la plataforma, pues estas estaban fechadas con la semana anterior de arranque y esto provocó que durante el primer parcial las actividades entregadas en plataforma aparecieran como actividades entregadas con retraso.²⁴⁵ Todo el trabajo escolar se organizó de acuerdo con la periodización establecida por el COBAEM, el semestre estuvo compuesto de catorce semanas, estas se dividieron en dos bloques de siete semanas (1° y 2° parcial).

La asistencia a las sesiones sincrónicas inició con un número aproximado entre 70-80 alumnos, este número representaba cerca del 50% de alumnos matriculados para el 3° Semestre según las estadísticas del Plantel, no podía considerarse como un éxito tener esa cantidad de alumnos en clase, pero esperaba que conforme pasaran los días el número de alumnos incrementara. La plataforma indicada para esas sesiones fue Zoom y la duración de las sesiones era de 40 minutos por grado y materia, en mi caso solo debía impartir una hora de clase a la semana a los seis grupos en total.

Con un tiempo tan breve se necesitaba aprovechar al máximo el tiempo para impartir lo que se pedía o hacer parecer que se impartía lo que se indicaba. ¿Por qué digo esto? Porque en realidad no se podía llamar clase a lo que realizaba con los alumnos en el entorno digital, era una mezcla extraña entre una clase, una plática informal, asesoría, monitoreo y apoyo. Me tocó desprogramar mi mente para borrar la idea de clase virtual, intenté que fueran todo menos una clase, en ocasiones lo logré, en otras no, siempre fue difícil desplazar mi rol de docente que ya tengo muy interiorizado.

Como docente de nuevo ingreso desconocía todo aquello sobre la forma de trabajo, ni temas, ni cómo llevar a cabo las sesiones, todo fue dándose sobre la marcha, me comencé a relacionar con los temas a “impartir” mediante el CVC, ahí se encontraba la dosificación, los recursos y actividades

²⁴⁵ Este detalle ocasionó un desfase entre el calendario del CVC y el calendario de dosificación de la asignatura que se había socializado con los alumnos, pues la plataforma marcó hasta el primer parcial todas las actividades entregadas a tiempo como atrasadas, el segundo parcial se reajustó el calendario de dosificación y el del CVC ya quedando los dos sincronizados.

específicas, así como los temas. La institución nunca hizo llegar a todos los docentes el trabajo que habían realizado los diseñadores de contenidos con los programas y el rediseño de los temas para enseñar en el ciclo, solo se limitó a difundir la forma de trabajo, pero de forma muy escueta,²⁴⁶ entonces ¿Cómo y qué enseñarían los docentes no involucrados?

Solo un reducido número de docentes estuvieron involucrados en la elaboración de los recursos para la plataforma digital, los restantes quedaron al margen de este proceso, a pesar de que fue un proceso abierto a colaborar, pocos profesores decidieron participar, esto habla también de una falta de interés o compromiso de muchos por sumarse al esfuerzo, eso o simple reconocimiento de su propia falta de preparación. Los docentes restantes solo conocieron esos recursos hasta que la plataforma estuvo lista y puesta en funcionamiento, solo así conocieron los temas a impartir y ¿si no lo hacían?

Puedo decir que viví esa experiencia, tuve que improvisar dar pasos a ciegas con las clases, realizaba mi mejor esfuerzo para trabajar con los jóvenes, pero la incertidumbre de lo que realizaba estaba siempre presente. La situación apremiante era no salirme de lo indicado por las autoridades, cumplir con el trabajo en el CVC, solicitar las actividades, dar mi hora de clase y seguir lo indicado por la institución, de no hacerlo era atraer la atención a mi labor y cuestionar mi proceder como docente, el margen de acción era muy estrecho y las demandas eran muchas, no podía decir que era imposible la labor, pero se acercaba mucho a serlo.²⁴⁷

Las actividades tenían un diseño muy *ad hoc* para una enseñanza de tipo presencial, casi todas estaban pensadas para que el alumno demostrara el nivel de comprensión del tema, las actividades eran

²⁴⁶ En el capítulo I analicé los Programas Escolares de diferentes instituciones, la diferencia principal es la cantidad de Unidades que tiene cada uno, el Colegio solo tiene 3, la DGB incluye 5. La cantidad de temas varía, en el Colegio son en promedio 3, mientras en la DGB es 4, aunque varían mucho de Unidad en unidad.

Otro aspecto para mencionar es que el COBAEM hace uso de los planes de estudio de la DGB para impartir sus asignaturas, a pesar de que la institución a nivel nacional cuenta con sus propios programas diseñados de acuerdo con los lineamientos generales de la DGB.

²⁴⁷ Debía al menos aportar “conocimientos” al alumno para que pudiera realizar la actividad, no solo de un tema, eran varios los que llegaban a incluirse en las actividades, orientarlo en sus dudas sobre la actividad, hacer la temática atractiva y diferente para que el alumno se interesara y en la medida de las posibilidades, vincularla a su realidad.

principalmente resúmenes y cuestionarios, este tipo de actividades era un contrasentido de acuerdo con la metodología que se impulsaba con el CVC y con la libertad otorgada al alumno para llevar a cabo su proceso educativo. Se debía buscar otro tipo de actividades que permitieran mayor libertad al alumno y al docente, uno para aprender y el otro para evaluar el aprendizaje del primero, evitar en la medida de las posibilidades actividades enfocadas en evaluar la cantidad de información adquirida y disociar un poco el aprendizaje de la memorización que comúnmente se asocia con la asignatura.

Los recursos que se brindaban a los alumnos en el CVC eran lecturas complementarias muy generales, la mayoría eran unos archivos en PDF que el docente había elegido o desarrollado por si mismo, alguna presentación de PowerPoint, ligas de videos en YouTube o libros disponibles en la red, con esos recursos el alumno debía suplir la asistencia a clase y realizar su actividad semanal de la plataforma. El principal requisito que pedían las autoridades era que los recursos fueran de uso libre y que no estuvieran restringidos para que estuvieran accesibles al menos durante seis meses que duraba el semestre.²⁴⁸

La participación de los alumnos en las clases era muy esporádica, solo se limitaban a realizar algunas preguntas, dudas, comentarios e inquietudes del tema y de la actividad, pocas veces lo realizaban mediante su micrófono, principalmente lo realizaban a través del chat, no existía un diálogo o interacción durante las clases. Nunca pude conocer a los alumnos mediante la cámara, se nos había indicado a los docentes que en ninguna circunstancia (o amenaza) se debía pedir o forzar al alumno a encender su cámara, si un alumno lo decidía realizar, era solo bajo su propia voluntad y decisión.

²⁴⁸ Cuando me integré al equipo diseñador de actividades del CVC uno de los primeros pasos que realicé con otros docentes de Historia fue la adecuación curricular, es decir tratar de priorizar contenidos de la asignatura, indicando los más importantes y los que son secundarios para partir de ello con el diseño de la asignatura en la plataforma y también de acuerdo con la forma de trabajo que se diseñe para tal fin. Se debía generar recursos para que el alumno los visualizara (de preferencia se pidió que fueran complementarios a la actividad que se buscaba realizar), en caso de no contar con recursos buscar en la red e integrarlos en carpetas para que se subieran a la plataforma. El mismo diseño de las actividades requirió que se conjuntaran visiones diferentes de enseñanza y trabajo, situación que en el primer ejercicio de integración fue difícil y en el segundo resultó igualmente complicado.

La forma de dar clases era extraña, uno hablaba a personas que se encontraban en el aula virtual (así lo indicaban sus dispositivos), pero en realidad no se sabía si estaban presentes, si prestaban atención a lo que uno decía, si estaban prestando atención a lo expuesto y que actividad hacían, era una paradoja de estar y no estar a la vez, la cámara apagada brindaba esta dualidad.²⁴⁹ A pesar de que se buscaba aligerar las sesiones integrando recursos digitales (imágenes y videos), con una plática informal y me enfocaba principalmente en explicar y clarificar los elementos que se incluían en la actividad, el desarrollo de la clase no veía casi ninguna mejora, se sentía lento y denso el trabajo de la clase, a pesar de no integrar de forma tan clara y específica el contenido académico que se indicaba en el CVC.

La frialdad generada por los dispositivos y la lejanía (física, emocional y escolar) estuvieron siempre presentes, no pude establecer con ellos una interacción más allá de lo académico, faltó esa integración más humana, creo ni ellos ni yo tuvimos esa intención de romper esa barrera. Al finalizar el ciclo escolar, por primera vez desde que soy docente terminé solo conociéndolos únicamente por su nombre, sin rostros ni algún vínculo. Fue el primer ciclo escolar que concluí sintiendo que había dado clases a unos desconocidos, quizá ellos experimentaron lo mismo, un docente presente, pero desconocido totalmente ¿Dónde había estado la falla? Quizá ambos nunca tuvimos la intención de romper esa barrera, la comodidad de la forma de trabajo quizá llevó a que nunca sintiera ello, además el no pertenecer a la comunidad influyó de tal forma que ni ellos ni yo nos sentimos cómodos en nuestras interacciones. A pesar de que para el segundo semestre la interacción fue mayor, no fue general.

La suma de varios factores ocasionó el incremento en la ausencia de los alumnos semana tras semana, algunos pueden considerarse propios de la escuela y otros pueden considerarse como factores externos. En el caso de los primeros se puede identificar el poco gusto a la asignatura, el retraso que se vivió por el reajuste del calendario escolar, la desequilibrada dosificación de trabajos por parcial, el tipo

²⁴⁹ Esta situación la trabajé hacia el segundo semestre donde les solicité a los alumnos a cambiar el nombre con que aparecían en la aplicación de las videollamadas, algo que cubre otras finalidades, pero que los jóvenes han recibido bien.

de actividades diseñadas, el desconocimiento de la plataforma empleada para recibir los trabajos, la modalidad educativa y la excesiva libertad a los alumnos.²⁵⁰ En las causas externas se puede incluir la situación económica general y familiar, el impacto de la pandemia en los núcleos familiares con contagios, mudanzas temporales con otros familiares o al hospital, cuidado post-covid, decesos de familiares directos y el impacto psicológico en los chicos a causa del confinamientos y por el deceso de familiares.

La situación económica no ayudó, la pérdida de empleos o la reducción de los salarios era un tema de preocupación, más allá de la obligación de la educación muchos estaban preocupados por la cuestión económica de su familia. Se sabía que varios (mayoría de los alumnos) iniciaron el ciclo escolar trabajando a contra turno, pero la permisibilidad de la escuela les había permitido tomar empleos de turno completo intentando compaginar ambas actividades, aunque les supusiera en un futuro elegir una de ellas, principalmente la más redituable. Las autoridades comentaban en juntas que sabían de varios de estos jóvenes habían dejado de ser hijos y estudiantes para convertirse en trabajadores y soportes de su hogar, pues la situación económica los había llevado a ello.²⁵¹

La modalidad de trabajo que había establecido la institución tampoco había ayudado, demasiadas libertades para los alumnos eran una bomba de tiempo que tarde o temprano le generarían problemas al plantel. No tengo información sobre si la situación que experimentó el plantel donde estuve asignado haya sucedido en otros planteles, sería extraño pensar que fue un caso único en el subsistema y que no se replicó en otros planteles, más considerando que las condiciones de la pandemia afectaron todo el país y que las instituciones intentaron sobrellevar la educación en la medida de las posibilidades.

²⁵⁰ Desconozco las actividades que se diseñaron para las otras asignaturas, pero si fueron estas diseñadas más para un entorno presencial, su fracaso en esta nueva realidad era algo más que previsible.

²⁵¹ A lo largo del ciclo escolar varios alumnos preguntaban cuando se volvería a las aulas, pues ellos querían ir a la escuela, no por gusto a esta, sino por el gusto de estar con sus amigos y compañeros en un espacio común, buscaban la socialización y no el aprendizaje. Quizá por esto los alumnos no participaban y se interesaban porque empleábamos los medios de socialización con la finalidad escolar y eso no era de su interés.

La modalidad también había causado impacto entre todos los actores educativos, así me lo expresó una persona del área administrativa que me acompañó en un viaje de Morelia a La Piedad. En esa plática surgió como tema de conversación la situación que experimentaba la institución con la modalidad educativa implementada y la responsabilidad que tenían todos los actores educativos en su implementación. Ella me comentó que días atrás en una junta en el plantel, una persona del área directiva comentó que la institución había optado por establecer para ese ciclo escolar la modalidad a distancia con la única responsabilidad para los alumnos de solo entregar actividades, sin necesidad de estar en clases y que podían trabajar sin problema alguno, aún si su horario laboral interfería con la escuela. La persona de administrativo comentó que, si bien en ese momento no podían ir a la escuela, los jóvenes seguían siendo estudiantes con la obligación y compromiso de estar en sus clases en la medida de sus posibilidades, de cumplir con sus trabajos y trabajar en contra turno, si así lo requerían, pero sin descuidar la escuela pues era su principal actividad.

Esta plática dejó en mí la misma duda, ¿Qué modalidad regía el trabajo en la institución? Si entre directivos y administrativos había confusión, esto mismo podría suceder con los padres de familia, alumnos y docentes, la interpretación de lo que cada uno entendía por modalidad educativa generaba confusión entre todos los actores educativos. Cada actor podía asignar y delegar responsabilidades según su interés o desinterés, ejemplo de esto se experimentó durante el segundo semestre cuando las autoridades escolares llamaron a los padres de familia para informar la situación académica de los alumnos, situación a la que solo asistieron unos cuantos padres de familia por cada grupo. Los propios padres de familia no sentían la responsabilidad de preocuparse por el aprendizaje, ni mucho menos por la supervisión de sus hijos en esta modalidad, parecía que ellos estaban también muy cómodos con la forma de trabajo virtual, todos delegaban responsabilidades a otros y no aceptaban las que eran propias, el resultado sería obvio en la obtención de las calificaciones.

Los alumnos mostraron gran interés en volver lo más pronto posible a las aulas, extrañaban las clases presenciales, más, cuando el plantel recién se había mudado a sus nuevas instalaciones, la novedad estaba presente, sin embargo, las condiciones no permitían pensar en un regreso rápido. Varios alumnos comentaron el desgano que les ocasionaba la escuela en la modalidad digital, lo difícil que era el tomar las clases así y que no sentían que estuvieran aprendiendo, como si lo hacían de forma presencial (o al menos así ellos lo expresaban).

En aquellos meses se hablaba con ligereza sobre un probable regreso a las aulas, los alumnos se interesaban por conocer la forma en que esto sucedería, la modalidad en que se llevarían a cabo las clases y si habría forma de que ese regreso se pudiera hacer antes de finalizar el semestre/ciclo escolar.²⁵² El semáforo epidemiológico y el comienzo del programa de vacunación a la población en general y a los docentes, les regresó a los jóvenes la esperanza de volver a la escuela, sin embargo, como fue a finales del ciclo escolar a ellos ya no les permitió regresar a las aulas, este regreso se ha hecho hasta apenas este ciclo escolar 2021-2022 después del primer trimestre.

Las actividades eran un elemento que me habían llamado la atención y que consideraba habían generado el desaliento en los alumnos durante ese ciclo escolar. Esto me llevó a considerarlas como una de las áreas de oportunidad que presentaba esta forma de trabajo y que si se llegaba a atender podría haber alguna mejora para la institución o al menos haber un mejor entendimiento de lo que necesitaba esta modalidad educativa.

Los alumnos tuvieron dificultades para resolver las actividades: indicaciones ambiguas, la limitada información proporcionada para resolver la actividad, el diseño de las actividades y los requisitos

²⁵² La clase en varias ocasiones se convirtió en ese momento de desahogo para varios de ellos donde expresaban su deseo de volver a salir a la calle, a ir a la escuela, estar en el salón de clases y poder charlar con los profesores como lo habían hecho hasta antes de la pandemia. Muchos tenían una verdadera aversión a las clases virtuales y expresaban su deseo de abandonar la escuela al menos en lo que la pandemia se encontraba activa. Muchos de ellos el entorno familiar era complejo, pues algunos no vivían con sus padres, se encontraban con tíos o abuelos, y no se sentían de forma cómoda en ese ambiente por lo que su escape en ocasiones era salir a la escuela y perderse una vez finalizada la misma.

solicitados en las mismas. Varias de las actividades eran exigentes pues buscaban cuantificar la información en vez de orientarse a procesos de comprensión y apropiación, lo que hacía difícil tanto para el alumno como para el docente poder evaluarlas, más con la cantidad de alumnos que cada profesor tenía y la cantidad de actividades que tenían que realizar.

La constante en las entregas de los alumnos eran las faltas de ortografía, pero también había confusión de los alumnos por la falta de indicaciones claras y de cuestionamientos concretos, la limitada información presentada y el abuso del copy/paste de fuentes de internet. La posterior revisión mostraba que pocos alumnos cumplían con las actividades en tiempo, forma y como se solicitaba en origen, la mayor parte de los alumnos se iba atrasando con la realización de estas, no cumplía con las características indicadas, pidiendo después oportunidad de entregarlas, aunque fuera con un menor valor.²⁵³

El bajo porcentaje de entregas me llevó a considerar formas alternas de entregas de trabajos en ambos semestres, en el primero tomé el apoyo que me proporcionó la subdirectora al hacer ella también labor de reenvío e impresión de actividades para ciertos jóvenes del plantel, aceptar las actividades a destiempo a través de diferentes medios. Para el segundo semestre opté por enviar todas las actividades del parcial mediante los grupos de WhatsApp, el apoyo de la subdirectora ya no fue requerido pues tenía contacto con todos los alumnos, de igual manera acepté las actividades a destiempo y a través del dicho canal de comunicación. Aunque en algún momento las autoridades del plantel y de la institución plantearon entregar cuadernillos con las actividades de todas las asignaturas a los estudiantes del subsistema, esto nunca se concretó, el principal argumento para esta idea era reducir la brecha entre aquellos jóvenes que tenían conexión estable y aquellos que no contaban con ello.²⁵⁴

²⁵³ Ese problema se dio a causa de que las personas que diseñaron las aulas del tercer semestre (recursos didácticos) no fueron las mismas quienes subieron y organizaron el material en el CVC, lo que provocó el desequilibrio en el reparto de actividades, dos nomenclaturas diferentes (Bloque, Unidad, Parcial y Tema) y una errónea organización logística que se reflejó en el trabajo del semestre.

²⁵⁴ La devolución podía ser en formato Word si el alumno tenía la posibilidad de realizar toda la actividad en formato digital o bien en formato PDF/JPG si el alumno tenía que transcribir o imprimir la actividad, resolverla y volverla a subir usando la cámara de su celular o alguna aplicación para digitalizar su trabajo nuevamente. En el primer

El hacer uso de las actividades sin un conocimiento previo de ellas, conocer sus características y el objetivo que perseguían fue un reto durante el primer semestre, pues el trabajo se iba realizando de forma intuitiva. Pasado el primer parcial comencé a interesarme en hacer modificaciones a las mismas de forma que pudiera adaptarlas a mi contexto escolar y a las características de mis alumnos, pero mi interés fue más allá de esto y me interesaba conocer la forma en que estas actividades habían llegado a ser seleccionadas e integradas en la plataforma institucional.

Hacia finales del primer semestre tuve conocimiento de la invitación que extendía la institución para integrarse al equipo colaborador y diseñador de los recursos de la plataforma educativa para el siguiente semestre, situación que abordaré un poco más adelante en dos momentos, la primera experiencia entre semestres del ciclo escolar 2020-2021 y la segunda en el periodo interanual de 2021-2022.

Durante las reuniones virtuales de academia que se mantuvieron a lo largo del semestre y del ciclo escolar, un tema presente fueron la quejas que realizaban padres de familia y algunos alumnos hacia docentes que no se habían presentado a lo largo del semestre (y presumiblemente desde inicio de la pandemia) a dar una sola hora de clase. Señalaban que habían dejado a los alumnos a su suerte durante el ciclo escolar y pedían que se hiciera algo con ellos, las autoridades solo comentaban que este tipo de acciones generaban un mal precedente dentro para toda la institución y en específico para el plantel, pues esto impedía solicitar a los padres de familia que los jóvenes tuvieran un mayor acceso a las clases, si los padres de familia evidenciaban que varios docentes no impartían clases de acuerdo a los lineamientos que se habían establecido, ¿Con qué autoridad se les pedía a ellos que sus hijos asistieran a clases virtuales con mayor frecuencia cuando había profesores que no lo hacían?²⁵⁵

semestre se hizo de esa manera, para el segundo envié directamente a ellos todas las actividades del bloque a trabajar para que sin intermediarios las tuvieran y realizaran, sin embargo, encontré otras dificultades en ello.

²⁵⁵ La misma situación que se refirió en la Preparatoria de la UMSNH, también el Colegio de Bachilleres lo experimentó, pues fue conocido en el plantel que varios docentes se habían ausentado laboralmente, pero disfrutaban de paseos o viajes, algunos habían vacacionado en playas, viajado a Estados Unidos y otros más pues

El trabajo de la academia se desarrolló a lo largo del ciclo escolar sin problema alguno, la modalidad a distancia redujo todo contacto e interacción, al menos en mi caso como docente de nuevo ingreso nunca conocí a los profesores del plantel (salvo a los directivos y administrativos) hasta finales del ciclo escolar cuando tuvimos que presentarnos unas semanas hacia finales del ciclo escolar, la convivencia con ellos no paso más allá de un saludo y despedida, con un nulo contacto entre nosotros, al igual que experimentamos con los alumnos.

En el primer semestre en el plantel no se diseñó estrategia alguna para la organización de los horarios de trabajo de los docentes, cada docente decidió y eligió su propio día y horario de trabajo, al parecer nunca hubo necesidad de realizar cambios o acuerdos entre docentes (no tengo la información precisa, pero nunca se comentó un caso similar en las reuniones). Para el segundo semestre la academia organizó el trabajo de mejor manera, cada docente eligió su(s) día(s) y hora(s) de trabajo en un documento común, con lo que se evitó duplicar carga horaria para los grupos de acuerdo con la elección del docente, algunos docentes prefirieron pasar su hora de clase a un horario más vespertino, con la anuencia de las autoridades escolares.

Durante esas reuniones, los docentes del plantel expresaron su constante preocupación sobre la disminución de la asistencia de alumnos a las clases, del ingreso a la plataforma, la escasa entrega de actividades y el deficiente trabajo que en ellas se veía, varios docentes de años en el plantel consideraban un riesgo la situación del plantel y comentaban que calificarlas con rigor académico no ayudaría en nada

habían “desaparecido” de los grupos de redes del trabajo, pero no así de las redes sociales donde mostraban las ventajas del trabajo a distancia. Y aunque en ocasiones se hizo el comentario, en realidad nunca se ejerció acción alguna contra ellos, como son personal de base (sindicalizados) tienen pocas posibilidades de ser alcanzados con algo tan nimio como una queja de alumnos que protestan por no recibir clase de un docente que aprovechó la situación para viajar y desestresarse. Esta situación también sucedió de manera frecuente al inicio de la pandemia, varios exalumnos, de diferentes instituciones de la Ciudad de México, me contactaron para pedirme apoyo o asesorías en algunas asignaturas para no reprobar ya que sus docentes habían desaparecido durante el curso, pero milagrosamente habían vuelto a aparecer al finalizar el ciclo escolar, estableciendo habían establecido criterios inimaginables a los alumnos para pasar la asignatura, como si hubieran dado clases sin interrupción alguna. Varios alumnos me comentaron que habían interpuesto quejas en sus escuelas para pedir sanciones a los docentes, pero que no habían procedido y que tenían que cumplir con lo que el docente había asignado a riesgo de reprobar la asignatura y con ello atrasarse en el Bachillerato.

al momento de finalizar el periodo y mucho menos al finalizar el primer semestre, situación que fue señalada, pero que se omitió y al final terminó siendo una preocupación para la comunidad docente.

¿Qué metas esperaba lograr el COBAEM con esta forma de trabajo? Ante el panorama vislumbrado, volvieron a mí algunas preguntas que habían surgido al momento de incorporarme a la institución. ¿Dónde quedaba el docente en esta modalidad y forma de trabajo? ¿Por qué dar tanta libertad a los alumnos para decidir asistir a las clases? ¿Por qué no se daba la misma libertad en la forma de trabajo a los docentes? ¿Qué resultados esperaba la institución? ¿Qué resultados se obtuvieron en los alumnos bajo esta modalidad? ¿Se apoyaba o solapa a los alumnos que no asistían?

Estas interrogantes generaron varios momentos de reflexión donde busqué encontrarle sentido y respuesta a lo que estaba experimentando en mi práctica docente, en estas reflexiones las pláticas informales con algunos compañeros docentes me sirvieron para conocer sus experiencias en otras realidades educativas donde se llevaba de otra forma el trabajo educativo.

La práctica docente que experimentaba estaba conformándose de forma muy distinta a lo que podría entenderse como una práctica docente, a la plática con algunos de mis compañeros ellos me comentaban la forma en que trabajaban en su escuela y lo distinto que era la mía. Sentía que mi práctica se parecía más a la labor de un monitor, que supervisa, califica y genera reportes de cumplimiento/incumplimiento a las autoridades correspondientes, en cierto sentido creo todos los docentes del plantel cumplimos esa función, pues nos preocupaba más el cumplimiento que el aprendizaje, sin embargo, no se podía hacer mucho pues la forma de trabajo había sido diseñada de esa manera.

Desde una visión positiva, la forma de trabajo resultaba muy cómoda, todo ya estaba elaborado, no tenía que dedicarles mucho tiempo a las actividades relacionadas a la docencia (enseñanza, diseño de actividades y preparación de clases), era una forma muy accesible de trabajar, aunque dicen que uno

busca complicarse la vida cuando la tiene resuelta, por eso quizá mi rebeldía y mi disidencia hacia las actividades ya establecidas que se habían convertido en mi principal foco de atención.

Me seguía preguntando porque la institución permitió esa muy amplia libertad a los actores educativos y al final terminaba pidiendo a los directivos de los planteles que no hubiera reprobados, que el promedio fuera en aumento y que se establecieran estrategias de recuperación para aquellos jóvenes que no tuvieran una buena conectividad. ¿Acaso no todo esto se resolvía estableciendo límites claros a los alumnos y padres de familia? La situación era compleja en muchos sentidos, pero ni siquiera algunas ideas como la impresión de todas las actividades de las asignaturas por semestre se logró realizar, con eso quizá se pudo revertir las cifras que se generaron al finalizar el semestre, bajos promedios, muchos alumnos acreditados pero ausentes y por consecuencia un mayor rezago académico en ellos.

La práctica educativa del 2° semestre

El inicio del segundo semestre fue muy complicado debido a las condiciones sanitarias que habían empeorado en todo el país. A pesar de las recomendaciones para evitar fiestas y reuniones con motivo de las celebraciones de fin de año, estas se realizaron entre buena parte de la población con resultados fatales. La omisión de las recomendaciones básicas de salud implementadas para evitar los contagios generó un repunte general en los casos, contagios, defunciones y saturación de hospitales, las primeras semanas del año el común denominador en las noticias era esta situación de emergencia. Morelia y La Piedad no fueron la excepción, aunque en el resto del estado las medidas de contención hicieron que los contagios fueran disminuyendo paulatinamente, en La Piedad los altos índices de contagios se mantuvieron por más tiempo generando con ello un periodo más largo en la aplicación de las medidas de contención levantándose gradualmente hacia marzo.

El inicio de este semestre fue diferente al anterior. Mi participación en la elaboración de las actividades de aprendizaje del CVC me permitió establecer un plan de trabajo para realizar durante ese

semestre con los alumnos. Después de haber finalizado el primer semestre consideré que la forma de trabajo que había establecido durante el segundo parcial había demostrado mejores resultados que la forma de trabajo del primer parcial, esto me llevó a considerar solo hacer pequeños cambios en dicha forma de trabajo.

El primer paso que realicé fue adecuar las actividades de la plataforma a mi modelo de trabajo, consideraba que las actividades como habían quedado seleccionadas no eran compatibles con mis objetivos del trabajo en clase, ni a la visión de la docencia que en ese momento consideraba era necesario implementar con los alumnos. Así como había sucedido en el primer semestre, adecué las actividades a un formato más cercano a lo que tenía proyectado realizar en clase.

En cuanto a las sesiones sincrónicas, mantuve mi formato de trabajo de dos sesiones a la semana, solo realicé un cambio en los días de las sesiones, quedando los martes y jueves, en vez de los martes y viernes. La duración de las sesiones se mantuvo en los 40 minutos establecidos, la plataforma siguió siendo la misma, aunque en esta ocasión el ingreso a las sesiones debía tener configurado su dispositivo con nombre y grupo para llevar un registro de asistencia (personal).²⁵⁶ Las adecuaciones se realizarían en las actividades, más no en las fechas de entregas, por lo cual se indicó se respetarían las fechas límite de las entregas.

Solo en aquellos casos donde el alumno tuviera problemas de conectividad, salud o alguna otra situación que le impidiera realizar y entregar las actividades en tiempo, forma y por el medio indicado se les recibiría de forma extemporánea sin penalización, siempre y cuando me notificaran las causas de dicho retraso.²⁵⁷

²⁵⁶ Este registro era exclusivo para mí, pues las autoridades no consideraban importante realizar algún pase de lista. El objetivo de este era observar la asistencia a las clases, quienes se conectaban y en consideración final, apoyar en su calificación a los alumnos responsables que asistieron a clases de forma constante.

²⁵⁷ También abrí la posibilidad de recibir trabajos vía WhatsApp y correo como última opción.

Las actividades que los alumnos debían realizar durante el parcial/semestre como habían sido modificadas, opté por enviar en la primera semana de clase todas las actividades del parcial a los alumnos mediante los grupos de WhatsApp ya establecidos. De la misma manera también les envié el calendario de la dosificación académica con el objetivo de que los alumnos tuvieran conocimiento de las fechas de entrega y no se retrasaran en sus actividades, también como una forma de que supieran la carga académica que tendrían semana con semana. Estas adecuaciones contribuyeron a mejorar los índices de aprobación y entregas en comparación al semestre pasado, tema que era constantemente abordado en las reuniones de academia donde se enfatizada en el aprovechamiento del alumno y su rendimiento.

Una diferencia considerable durante mi práctica docente en ese semestre fue la responsabilidad encomendada por el director del plantel de ser el coordinador del Proyecto Institucional “COBAEM hacia una cultura de paz”.²⁵⁸ Esa responsabilidad me tomó por sorpresa, pues creí que (como en otras instituciones) esos proyectos se les encargaban a los docentes con más años en la institución o que ya contaban con un coordinador establecido. La cantidad de profesores que laboraban en el plantel hacían difícil pensar eso, así que entendí el interés del director de involucrar a todos los docentes en estos proyectos sin importar el tiempo que estuvieran en el plantel.

En la junta de inicio de ese semestre del ciclo escolar, las autoridades presentaron algunas graficas para presentar la situación que estaba experimentado el plantel en relación con la matrícula durante los últimos semestres, tomando como referencia temporal tres ciclos escolares. El plantel en 2018-2019 registró una matrícula de 556 y 491 alumnos, con una deserción de 65 alumnos; para el 2019-2020 la

²⁵⁸ En la junta previa al inicio del segundo semestre se pidió a todos los docentes que eligieran el proyecto en el cual les gustaría colaborar en ese semestre, algunos docentes se propusieron por si solos, mientras otros fuimos elegidos por el director. El proyecto se debía realizar de forma virtual pues aún las condiciones no eran las adecuadas para realizar actividades presenciales. La decisión del director estuvo sustentada en el conocimiento que tenía él sobre mi proyecto de investigación de la Maestría y en sus palabras “me podría ayudar” a continuar con la realización de mi proyecto de investigación el cual estaba enterado y participó a través de una entrevista. Según me comentó el director este proyecto había nacido en el plantel hace algunos años atrás y el COBAEM lo había establecido como parte de los proyectos académicos que se realizaban de forma obligatoria en todos los planteles del Estado, un aporte del cual se sentían orgullosos todos los docentes del plantel.

matrícula fue de 534²⁵⁹ y 481, habiendo desertado 53 alumnos; para el ciclo escolar 2020-2021 los números eran alarmantes, pues el plantel registró solo una matrícula de 405 y 362 alumnos, desertando 43 alumnos.²⁶⁰

El impacto de la pandemia y el contexto general habían reducido la población estudiantil un 36% del máximo registro de alumnos del plantel (172 alumnos menos), el número total de alumnos descendía semestre tras semestre y era una preocupación apremiante de las autoridades del plantel. La población de alumnos del segundo año del Bachillerato (3° y 4° semestre) había reducido 13 alumnos, se pasó de un registro de 142 alumnos a 129. El número de alumnos menos pareciera quizá no sea tan grande, pero la realidad es que la deserción se había convertido en un gran reto para la institución que venía a potencializarse dentro del contexto de la pandemia. Los profesores con más años mencionaban de forma vaga algunas de las posibles consecuencias que tendría el plantel en caso de seguir el camino descendente de la matrícula.²⁶¹

Habiendo mencionado eso, sentí que para ese segundo semestre había aprendido mucho en el lapso de un semestre, había aprendido mucho en varios aspectos. Ahora buscaba aprovechar ese conocimiento adquirido para desarrollar una mejor forma de trabajo, una que permitiera mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos, esa era la meta para el segundo semestre. La interacción e integración con los alumnos tuvo una ligera mejoría, pero no la que yo hubiera deseado, mi intención era

²⁵⁹ Este número era el tercero más alto de ingreso de alumnos, solo el año 2018 registro 564 y 556 alumnos inscritos que eran las cifras más altas que tenía la escuela en aquellos años.

²⁶⁰ Este se puede decir fue el ciclo escolar de pandemia, con clases virtuales y sin que los alumnos y docentes hayan pisado la institución escolar durante un año. La alarma para las autoridades era grande, pues comentaban que si la matrícula descendía más, el plantel perdería su categoría (desconozco bien como se clasifique esto y a que se refirieran), además de una reducción de grupos para el plantel, pues con la cifra de alumnos que tenía el plantel comentaban que al menos debían de haberse cerrado dos grupos y dejar 12 grupos y no 17 como había en aquel entonces.

²⁶¹ Estas consecuencias por lo que en una junta explicaron era la pérdida de categoría del plantel dentro del COBAEM (se suponía esa categoría se establecía por el incremento de la matrícula, los porcentajes de aprobación y acreditación). También se corría el riesgo de volver a ser un plantel extensión, es decir que quedaría bajo la dirección de algún otro plantel de las cercanías. Las consecuencias más inmediatas eran la reducción de grupos y la subsecuente reducción de horas para los docentes del plantel.

mejorar lo experimentado en el semestre anterior. Aunque la mejoría fue evidente, varios alumnos preferían mantener su distancia y limitar su interacción hacia mí en lo estrictamente indispensable.

Las medidas que había implementado para hacer más accesible la realización y entrega de actividades luchaban en contra de una inercia más fuerte, aquella establecida por la institución para el trabajo escolar. Las libertades para el trabajo a distancia estaban haciendo mella en los alumnos, el comentario general en las reuniones fue el bajo número de realización y entrega de actividades por parte de los alumnos. Muchos mantenían una actitud despreocupada, poco responsable y desvinculada de la escuela, esperaban que fueran aprobados sin haber realizado ningún esfuerzo para ello, como lo había sido en semestres anteriores, pero lo peor es que sucedería en ese semestre y alcanzarían su meta sin problema alguno.

La desigualdad de criterios para asignar calificaciones fue un aspecto que desalentó a los alumnos responsables a lo largo del ciclo escolar. Hubo profesores que los evaluaban con la misma rigurosidad de las clases presenciales, evaluaban aspectos no mencionados en sus trabajos o bien parecía que no se fijaban en el trabajo y solo calificaban sin revisión alguna. Varias veces en diversas clases los alumnos cuestionaban si había una línea que indicara la forma de evaluar de los docentes. Sabedor de lo cierto de estos cuestionamientos opté por modificar los criterios de evaluación establecidos y flexibilicé la forma de asignar la evaluación que realizaba a las actividades de los alumnos. Estas acciones tenían como fin que los alumnos se sintieran más cómodos con la forma de evaluación y evitarme problemas con cambios de calificaciones.

Para ese segundo semestre, opté por fijar mi atención en otras habilidades de pensamiento y no necesariamente aquellas relacionadas con la asignatura, me había quedado claro que la modalidad educativa y la participación de los alumnos no permitía pensar en llevar a cabo un trabajo apegado al conocimiento histórico como regularmente se podría llevar en clases presenciales. Las habilidades que me interesaban involucrar en el trabajo eran la reflexión, el análisis, la organización y exposición de ideas

de los alumnos, habilidades de las que había visto presentaban muchas deficiencias en el primer semestre. Estas son habilidades básicas en el desarrollo del estudiante, pero por diversas razones no se encontraban bien desarrolladas, mi plan de trabajo era fomentarlas y desarrollarlas en el corto tiempo de trabajo que tendría.²⁶²

La presencia de varias deficiencias en los alumnos debe atribuirse a varios factores y no solo a uno, en buena medida los niveles educativos previos son causantes de estas deficiencias en los alumnos, son pocas las escuelas y aún más escasos los docentes que fomentan ese tipo de habilidades en los alumnos. La mayoría de las escuelas y docentes omiten siquiera este tipo de trabajo. De igual manera el propio entorno familiar ahonda estas carencias al no fomentar en los alumnos un crecimiento intelectual adecuado, la influencia de los padres es trascendental en la visión que se forman los alumnos sobre el conocimiento, el pensamiento y la escuela.²⁶³

El propio nivel del bachillerato debe reconocer tampoco contribuye a fomentar y desarrollar esas habilidades, por el contrario, mantiene una tendencia de marginación de estas habilidades. Aunque las directrices generales indiquen que las habilidades de pensamiento, crítica y reflexión deben estar presentes en la enseñanza, la realidad es que en los PE se mantiene una visión enciclopédica del conocimiento.

La pandemia hizo más perceptibles las deficiencias ya existentes y no solo eso, las acrecentó de forma exponencial generando con ello un mayor rezago en los alumnos de todos los niveles escolares. La

²⁶² El tiempo se reducía a 10 sesiones sincrónicas y 10 actividades. Era prácticamente imposible pensar en llevar a cabo un cambio radical en el aprendizaje de los alumnos. Quedaba la meta de sentar las bases a algunos alumnos que tuvieran la posibilidad de continuar sus estudios y aplicar estas habilidades de pensamiento a futuro. Varias de estas habilidades están muy presentes en la ciencia histórica al ser base de las habilidades de crítica de fuentes y contrastación, pero no era mi intención presentarlas tal cual, en el trabajo en clase, había que buscar una forma diferente de incluirlas en el trabajo de clase y con la propuesta de trabajo elaborada encontraba el canal adecuado.

²⁶³ Durante las entrevistas a algunos jóvenes varios expresaron la influencia que representa el nivel educativo de sus padres, pues se sienten comprometidos y hasta cierto punto obligados en alcanzar el mismo nivel que tienen ellos. Otros por su parte mencionan lo ameno que resulta tener una plática con ellos pues su experiencia, conocimiento y comprensión del mundo les permite hablar de una gran variedad de temas y varios lo relacionan con la preparación académica y también con la experiencia de la vida.

alteración de la dinámica habitual de enseñanza provocó una dislocación de la educación muchos sentidos, este fenómeno aún hoy sigue teniendo impacto en la educación a pesar del regreso a las aulas que propuso la autoridad educativa. Aún hoy sigue habiendo una cantidad considerable de alumnos que carecen de una enseñanza sistemática como lo era antes de la pandemia (a pesar de sus limitaciones).

La intención de realizar este proyecto era ayudar a fomentar de forma muy focalizada las habilidades mencionadas, sin embargo, sabía bien que realizarlo en un periodo tan breve de tiempo quizá no tendría un impacto lo suficientemente considerable en los alumnos, en un semestre los resultados no podrían ser reveladores. Cuando se implementan proyectos de este tipo, la duración y continuidad de estos son la garantía de su éxito, nunca un proyecto puede tener logros tan reveladores en tan solo catorce semanas. Pero dada las condiciones en las que laboraba, el experimento se hizo y logré ver algunos de sus resultados.

El inicio del semestre no tuvo incidencias en la plataforma como había sucedido en el semestre pasado. De nueva cuenta, el problema que se presentaba en el plantel era la insolvencia económica de buena parte de los alumnos para solventar su pago de la inscripción. Esto llevó a los directivos a solicitar el apoyo de los docentes para “apadrinar” a uno o varios alumnos para que se inscribieran y no desertaran de la institución, situación que como mencioné era un asunto de gran preocupación debido a la constante reducción de matrícula. Algunos docentes se sumaron a la iniciativa (yo entre ellos) y aportamos la cuota de inscripción sin considerar que ese dinero algún día fuera a regresar, sin embargo, meses después se comentó que varios alumnos habían regresado el dinero a la institución, como muestra de agradecimiento por ayudarles en ese momento de necesidad.²⁶⁴

²⁶⁴ Cuando se pidió la ayuda dudé un poco en sumarme, sin embargo, días después me decidí a apoyar la causa al recordar en parte la frase de una docente que una vez comentó que lo menos que podía hacer era hacer más confortable la estancia de sus alumnos en clase, si gracias a ellos tenía trabajo. Creo eso me motivó a sumarme al esfuerzo del plantel.

Durante el segundo semestre se dieron algunos cambios en la dinámica de las clases a comparación de lo que había sucedido durante el primer semestre. El aspecto que podría resaltar más fue el aumento en el promedio de asistencia a las sesiones sincrónicas. El número de asistentes fue en promedio de 50 alumnos a lo largo del semestre, número superior a lo que se había experimentado en el anterior semestre (30 a 40). Aunque el número fue alentador, sin embargo, no era constante en las dos sesiones a la semana, la sesión del martes siempre presentó mejor asistencia que la del jueves.²⁶⁵

¿Por qué se daba la diferencia de asistencia entre ambos días? Una posible explicación era la no obligatoriedad de la segunda sesión, proyectada solo para apoyar a resolver dudas y a aclarar la elaboración de la actividad a realizar. Otra posible causa era que las actividades implementadas eran más claras en su composición, elaboración e indicaciones lo que hacía que su resolución fuera más accesible para los alumnos, no requiriendo acceder a la sesión del jueves. Esta situación era más evidente durante el segundo semestre cuando las dudas estaban más enfocadas en apoyo sobre la construcción de la actividad y no tanto en la indicación de la actividad.

Otro aspecto que mejoró en el segundo semestre fue la cantidad de actividades entregadas, aunque este es un aspecto cuantitativo asociado con la acreditación, lo cierto es que este número se convertía en un indicador muy real de la cantidad de alumnos activos en cada grupo. El claro ejemplo de esto fueron los índices de los seis grupos a los que les daba clase, algunos grupos aumentaron su porcentaje de entregas, pero otros se mantuvieron en los mismos porcentajes. Por ejemplo, los grupos

²⁶⁵ La sesión del martes se abordaba principalmente el “tema”, mientras que la sesión del jueves estaba más enfocada a ser una sesión de “apoyo y resolución de dudas” sobre la actividad que se entregaba en la plataforma el domingo. Situación que no era nueva en las sesiones sincrónicas, pero presentaba algunas diferencias notables.

401, 402, 405 y 406 el porcentaje de entregas aumentaron de 30% a 50% más,²⁶⁶ los grupos 403 y 404 fueron los menos participativos, solo el 25% del total de alumnos del grupo realizaban entregas.²⁶⁷

Algunos alumnos cuestionaban que a algunos de sus compañeros se les acreditara por el simple hecho de que no se podía reprobar alumnos, algunos se mostraban molestos, pero también mostraban cierta consideración al momento que todos pasaban.²⁶⁸ Algunos de estos alumnos que entregaban estas pocas actividades eran jóvenes que laboraban y estudiaban o en casos extremos jóvenes que con ocasionales lapsos de señal en su comunidad intentaban mandar las actividades y algunos mensajes a sus profesores para notificar las entregas tardías.²⁶⁹

La cada vez mayor diferencia entre los alumnos que entregaban actividades de aquellos que no lo hacían me llevó a reconsiderar el proceso de asignación de calificaciones con el que evaluaba a los alumnos. Al observar el esfuerzo que hacían varios de ellos por mantenerse activos en el proceso educativo a pesar de las dificultades, consideré que podría establecer un sistema de valoración que reconociera el esfuerzo y constancia de los alumnos en esas condiciones. Esto no significó que asentara calificaciones sin evaluar verdaderamente la actividad, por el contrario, la evaluación se mantenía en los mismos parámetros.

²⁶⁶ En números reales hubo un aumento en la cantidad de alumnos que entregaban las actividades con regularidad, la cantidad de alumnos que se habían sumado a entregar iba de 3 a 6 alumnos por salón. Si se consideraba que el promedio de alumnos que realizaban sus actividades durante el primer semestre fue de 10 a 12 alumnos por salón, la suma de esos alumnos más representaba un aumento considerable en la entrega de trabajos.

²⁶⁷ El total de alumnos en cada grupo fue de seis y cuatro alumnos que realizaban actividades, el total en cada grupo era de 24 y 16, en ambos casos coincidió que fuera el mismo porcentaje.

²⁶⁸ Como lo mencioné, la institución acató los lineamientos de la SEP e indicó que no se podía reprobar a ningún alumno. Esto me llevó a asignar el 6 como sinónimo de un alumno que no había realizado ningún tipo de trabajo, el 7 como un alumno que se había esforzado mínimamente para realizar algunas actividades y las notas superiores las asigné para las evaluaciones de los alumnos que tenían diferentes grados de entrega de actividades.

²⁶⁹ Durante el ciclo escolar un alumno en situación vulnerable me expresó en un mensaje la difícil situación que vivía tanto personal como familiar, pero a pesar de esto hacía el enorme esfuerzo por trabajar las actividades. En las líneas finales del mismo expresaba que entendía si la calificación final era reprobatoria pues no tenía forma de tener una conexión más estable al internet. Fuera cierto o falso esto, en verdad representaba un esfuerzo sobrehumano para algunos jóvenes mantener su educación bajo ese contexto. Situación que hoy en día no ha cambiado mucho a pesar de lo que se quiera expresar.

La entrega de la actividad no aseguraba una nota alta, el ajuste que realicé fue partir del ocho para aquellos que entregaban actividades, aquellos que no hacían nada tenían asegurado su seis sin problema alguno. La evaluación mejoraba en aquellos alumnos que realizaban correctamente la actividad, en caso de que la actividad no cumpliera con lo establecido la nota asignada a la actividad decrecía. La finalidad de esta adecuación era que los alumnos no pensarán que solo entregando la actividad aseguraban una nota alta, debían de realizar correctamente la actividad o disminuía su nota. Acompañando esta nueva adecuación, adjunté una retroalimentación donde indicaba las áreas de oportunidad y los puntos fuertes del trabajo de los alumnos.

Fue así como al menos en mi forma de evaluar el seis se convirtió en el equivalente al cinco, es decir para quien no hizo nada en el parcial y que debía reprobado en una situación “normal”, pero que la pandemia y las normas escolares buscan evitar. El siete equivalía al seis, para aquellos que había realizado algunas actividades en el parcial, pero eran muy ocasionales o presentaban serias carencias en su elaboración; del ocho al diez los reservaba para los alumnos que le dedicaban tiempo a la escuela y realizaban sus actividades sin falta alguna. La diferencia de la nota como lo comenté se basaba en la calidad del trabajo presentado.

Los resultados de estas actividades fueron heterogéneos, sin embargo, en esa diversidad se podían encontrar similitudes en la forma en que estaban resueltos, se pudieron agrupaban en tres categorías de logro: el tipo de trabajo más básico era una simple descripción o repetición del elemento gráfico o musical presentado, pero sin realizar un análisis. Un segundo grupo de trabajos presentaban algunas ideas de reflexión y análisis muy básico, inclusive varios alumnos intentaron asociarlo directamente al tema de clase de la semana en curso.²⁷⁰ Por último, un reducido grupo de alumnos habían hecho un proceso de reflexión más detallado, expresaban y debatían ideas que les surgían del análisis

²⁷⁰ Las sesiones sincrónicas eran breves y solo eran una vez por semana. Aunque se intentaba detallar los temas en la sesión era casi imposible realizar esto, la sesión era más cercano a una charla informal que abordaba varios temas del curso y su relación/similitud con un tema actual.

hecho, varios de ellos se documentaron con información extra para afirmar algunas de las ideas expresadas o complementar la actividad.

Mediante la retroalimentación se invitaba a que más alumnos alcanzara este nivel de desarrollo de la actividad, sin embargo, casi ninguno podía alcanzar esto, parecía una barrera insalvable de rebasar a los alumnos.

Como era de esperarse la proporción de alumnos que habían logrado expresar sus opiniones e ideas dentro de este análisis había sido muy poco, la mayoría de los alumnos se limitaban a describir o transcribir el elemento gráfico o literario, no había un proceso de reflexión. La mayoría de los alumnos estaba acostumbrado a realizar una transcripción o acumulación de información, no la procesaban. Las actividades del primer semestre estuvieron diseñadas de ese modo, cuantificaban la cantidad de información, más que la calidad. Desafortunadamente ese patrón de trabajo es el que habitualmente se ocupa en muchas asignaturas y en varios grados educativos, historia no es la excepción y su asociación con este tipo de trabajos hace complicado el trabajo cuando no se repiten estos patrones de aprendizaje.²⁷¹

La aplicación de este tipo de actividades no estuvo lejos de ser cuestionada por los alumnos, aunque lo justifique con un interés genuino en ayudarles a reducir su carga de trabajo, observar los resultados de esta nueva forma de trabajo y mostrar una nueva forma de aprender historia. No es que hayan podido expresar una negativa a la sugerencia de trabajo, sin embargo, varios expresaron un genuino interés de experimentar esa forma de trabajo que les proponía, pues las experiencias anteriores

²⁷¹ En mi práctica actual donde combino una visión de la historia reflexiva, sin olvidar los conocimientos teóricos obligatorios por la institución, recibí un comentario de un alumno que expresó su inconformidad porque no ha aprendido nada de Historia en lo cursado del semestre. Su justificación se basó en señalar que siempre había aprendido la asignatura mediante resúmenes, cuestionarios y subrayado de libros, (actividades que por la modalidad de enseñanza establecida y mi práctica docente no están contempladas siquiera) que mi forma de enseñar no le había aportado ningún aprendizaje en los dos parciales vistos. Su percepción de aprendizaje esta más relacionada con la repetición y memorización que con la reflexión, análisis y entendimiento, una visión algo desvirtuada de lo que debería ser aprendizaje. Sin embargo, la culpa no es de él, más bien ha sido la institución que ha introducido esta idea en él durante diez años y que asocia el aprendizaje a la repetición.

con la asignatura no eran muy bien valoradas y varios de ellos tenían una genuina animadversión a todo lo referente a la asignatura.

Los resultados de la aplicación de las actividades, la forma de trabajo y de la enseñanza de la historia aplicada me mostraron el limitado vocabulario que poseían, la poca comprensión de lo que leen (indicaciones y en la actividad misma), la escasa capacidad de razonamiento, análisis y expresión escrita de los alumnos. Esto me preocupó y alarmó porque son habilidades básicas para la vida, más allá de eslóganes que emplean las autoridades educativas o actores políticos, la deficiencia de estas habilidades limitarán a los alumnos en su vida profesional y adulta, situación que la escuela debería estar obligada a solventar. Pero como mencioné anteriormente, no solo es la escuela, son todos los entornos en donde se menosprecia e infravalora la educación y el conocimiento, generando con ello una percepción de poca utilidad de algo fundamental para el desarrollo humano.

Semáforo de trabajo: después de haber concluido el primer parcial en el segundo semestre del ciclo escolar 2020-2021, las autoridades plantearon la necesidad de desarrollar una estrategia en la que todos los docentes capturaran el estatus de riesgo de todos los alumnos de acuerdo con su propia asignatura, de esta forma se tendría un panorama general de la situación escolar por grado y grupo. La idea era establecer una estrategia para reducir el ausentismo escolar, mejorar los índices de aprobación y llamar a los padres de familia de los alumnos ausentes para hacerles ver la situación por la que atravesaban sus hijos durante ese semestre.

El proyecto fue coordinado por la jefa de academia quien creo un documento en el drive de Google donde los profesores incluiríamos nuestros propios indicadores de los alumnos de cada grupo basándonos en el semáforo epidemiológico que estaba tan de moda en los asuntos epidemiológicos. El color verde representaría a aquellos alumnos que estaban libres de riesgo en su desempeño académico, el color amarillo se estableció para los alumnos que tuvieran un desempeño regular, acercándose más al bueno. El color naranja se estableció para los alumnos en riesgo de reprobación y que solo tenían entregadas muy

pocas actividades o que casi se consideraba un alumno ausente, por último, el rojo se estableció para todos los alumnos que no habían entregado ni una sola actividad y que se identificaban como ausentes en el trabajo escolar, hasta la fecha de registro de ese documento.

Una vez que los profesores incluimos la información en el documento compartido, las autoridades se dieron cuenta de la compleja situación que enfrentábamos los docentes y por consecuencia la institución. Una labor complementaria que se solicitó a los tutores de cada grupo fue llamar a los alumnos para conocer de viva voz cuál era su situación e invitarlos a regularizarse en las asignaturas que tuvieran problemas. Si no se lograba contactar a los alumnos, las autoridades autorizaron contactar a los padres de familia para hablar con ellos y exponer la situación de sus hijos en el ciclo escolar. Aunque yo no era tutor de ningún grupo, las autoridades solicitaron a los docentes de asignatura nos sumáramos con algún tutor para apoyarlos en su labor de seguimiento académico a sus alumnos, situación que me llevó a integrarme al 301.

El tutor del grupo, el maestro José de Jesús, me contacto para ponernos de acuerdo sobre la dinámica que estableceríamos para llamarle a los jóvenes del grupo. Se optó por dividir al grupo en dos secciones, me tocó hacerle las llamadas a la primera mitad del grupo, mientras el tutor lo realizó a la segunda mitad. De los trece alumnos solo me pude contactar con tres, establecí contacto con otros tres tutores y los demás alumnos no me fue posible contactarlos.

De los tres alumnos contactados solo una alumna tenía un atraso en su desempeño académico y se comprometió a regularizarse a la brevedad posible; los otros alumnos dos iban al corriente, lo único que pude hacer fue felicitarlos y motivarlos a que cerraran con el mismo empeño el ciclo escolar. De los padres de familia, la situación fue a la inversa, la mamá del alumno con un buen desempeño solo recibió felicitación y la felicitación por lo cumplido de su hijo en ese semestre y los otros dos tutores recibieron de buena forma mi llamada e indicaron que esperaban que hubiera sido antes pues sus hijas argumentaban que nadie les notificaba nada y por ello se encontraban en esa situación de riesgo.

Con ambos tutores intercambié números telefónicos y les prometí conseguir todas las actividades de todas las asignaturas para enviárselas por WhatsApp para que las realizaran y pudieran estar al corriente. La realidad me golpeó duramente hacia el final del semestre, ambas tutoras y sus hijas no cumplieron con una sola actividad (de mi asignatura) y al parecer tampoco de otras, su argumento fue que habían sido demasiadas actividades y que no les había dado tiempo de realizarlas, de hecho, pidieron que se les ampliara el plazo de entrega para enviarlas a los docentes (eso sucedió dos semanas después de haber subido calificaciones al sistema del SICобаEM).

De esta experiencia realizando un seguimiento académico a los alumnos, me llamó la atención el argumento que usaban las alumnas refiriendo que nadie las notificaba (aun cuando el tutor tenía sus números, varios profesores también y las autoridades), con ese argumento es difícil pensar que en realidad fuera cierto, pero existiría una posibilidad. Situación similar fue la llamada de los padres de familia, ¿Por qué esperar hasta que los llamaran? ¿Qué no sabían de la responsabilidad educativa que tenían sus hijos? ¿La barrera digital era insalvable para ellos? El caso de las tutoras fue el claro ejemplo de indiferencia que mostraban los padres a la educación de sus hijas y más aún la facilidad con la que pedían más tiempo para realizar las actividades, si eso hacían las tutoras con la facilidad de un mensaje, las estudiantes lo harían y repetirían sin problema alguno, el ejemplo estaba ya en casa.

¿Qué fue los alumnos restantes? Simplemente no respondieron a la llamada que les hicimos los docentes, de hecho, parece fue una constante en varios grupos, muy pocos docentes (tutores) comentaron haber tenido éxito en contactar a los alumnos e invitarlos a regularizarse. La mayoría experimentó la misma situación que nosotros, muy pocos alumnos contactados, tutores rebasados por la modalidad educativa vigente y la gran mayoría de los alumnos ausentes de cualquier contacto, a pesar de que varios docentes verificaron de forma personal y con dirección la veracidad de los números telefónicos. A decir verdad, simplemente no les dio la gana preocuparse por su situación académica, la comodidad

ganada desde hace un año, no se las iban a quitar en un semestre y menos sabiendo que tenían asegurada su nota.

Responsable del Proyecto Por una Cultura de Paz

La asignación de una responsabilidad institucional durante en el segundo semestre del ciclo escolar fue algo inesperado para mí. La asignación me sorprendió y me tomo completamente fuera de lugar dado el poco tiempo que tenía en la institución y porque también era una persona ajena al entorno del plantel y la comunidad. El director comentó que consideró mi perfil era el indicado para llevar a cabo esta responsabilidad y por ello me lo confiaba para realizar.

Tenía noción sobre el proyecto pues durante el primer semestre en una entrevista que le había realizado al director lo había incluido en la plática de forma muy superficial, para dicho semestre tenía la responsabilidad de llevarlo a cabo. La primera información con la que conté fue saber que la maestra Fabiola había sido la responsable del proyecto durante el semestre pasado, situación que alivió un poco la preocupación de no saber a quién acercarme para conocer un poco sobre el Proyecto.

Ella me proporcionó un reporte muy breve y sucinto donde se abordaba en líneas generales algunas de las actividades que se realizaban de forma habitual dentro del Proyecto, sin embargo, todas ellas eran de forma presencial, nada de lo reseñado me indicaba que se hubieran incluido actividades de forma virtual. El reto era comenzar a generar actividades no presenciales para ese semestre y también para la modalidad no presencial que se podía prolongar por más tiempo o combinarla con actividades presenciales.

Meses más adelante la profesora compartió conmigo el documento oficial del proyecto, en este se leía la gran cantidad de actividades en las que los jóvenes del plantel participaban (día de muertos, desfiles cívicos en el municipio, festividades religiosas, concursos de oratoria, poesía, cuentos y presentaciones musicales). En un primer momento, muchas de estas actividades me parecieron no tenían relación alguna con el propósito que se mencionaba en el título del proyecto. La falta de conocimientos

sobre la cultura de paz me llevó a buscar y después cursar varios cursos en plataformas educativas para intentar acercarme a la temática del Proyecto y conocer un poco más sobre el mismo. Aunque no pude acceder a ningún curso específico que se relacionara directamente con el Proyecto, algunas unidades de los cursos tomados abordaban la temática de forma tangencial, esto me permitió acercarme un poco más a la temática relacionada.²⁷²

Después de finalizar los cursos de formación emergente y en tiempo récord, comprendí que las actividades establecidas si estaban relacionadas con la finalidad que tenía un proyecto de esas características. De no haber tomado esa capacitación exprés,²⁷³ mi percepción se hubiera quedado con una idea errónea de lo que era la Cultura de Paz y no hubiera encontrado la pertinencia y relación de las actividades con el proyecto en sí. La forma en que se aplicaba este proyecto en la institución me llevó a cuestionar la razón de que no hubiera un programa más establecido, consecutivo y progresivo a lo largo de los tres ciclos escolares que componen el bachillerato en esa institución, más considerando que era un proyecto institucional de gran importancia y relevancia para la institución.

El tiempo destinado a realizar las actividades del Proyecto era reducido, las semanas de clase eran pocas y el tiempo dedicado a mi propia capacitación me había restado algunas semanas para diseñar alguna actividad. Las autoridades me habían recomendado realizar una actividad antes de las vacaciones, tomando la sugerencia de mi esposa se trabajó una actividad exploratoria, sobre la percepción e identificación de la violencia. Su apoyo fue muy importante, pues ella ha aprovechado la pandemia para

²⁷² En la plataforma MéxicoX accedí a varios cursos con temáticas relacionadas al objetivo del proyecto. Por ejemplo, el de Proyectos de Intervención Social, Resolución de conflictos, Pautas para un lenguaje incluyente y sin discriminación, Violencia política a las mujeres, Promotor de Paz, Género y juventudes, Ciberacoso y algunos de los diplomados de la CNDH. Algunos de esos cursos están disponibles cada tres o cuatro meses, se puede consultar su sitio web.

MéxicoX (2020) recuperado de: <https://www.mexicox.gob.mx/courses>

CNDH (2020) recuperado de: <https://cursos3.cndh.org.mx/diplomados/#cursos>

²⁷³ Los cursos los realicé en menos de mes y medio (de febrero a marzo), varios de ellos los llevé a la par y traté de tomar nota sobre las posibles relaciones que tenían los cursos tomados con la temática del proyecto.

capacitarse en muchos temas sobre Derechos Humanos y violencia, teniendo más conocimiento sobre el tema que yo.

Además de la capacitación más completa, su visión es mucho más aguda y precisa, contrasta con la mía que en ocasiones es más general y difusa, ella llega a percibir con mayor claridad los detalles que a mí se me llegan a escapar, su precisión y claridad de ideas fue un gran apoyo al momento de trabajar el diseño de esa actividad.

El reto que se tenía era conformar las preguntas que permitieran lograr el objetivo de la actividad, es decir sondear las percepciones de los alumnos y reflejar su verdadero sentir sobre la violencia. Para llegar a este objetivo tomamos como referencia una serie de cuestionarios de diversos cursos que abordaban diferentes aspectos de la violencia, las analizamos y las adecuamos a la necesidad de esta actividad, que fuera una actividad diagnóstica, se buscó con ello percibir en ese momento como se encontraba la comunidad estudiantil en relación con esos temas.

Semanas después, la maestra Lourdes (subdirectora del plantel) compartió conmigo el contacto del Centro Estatal de Prevención del Delito y Participación Ciudadana de La Piedad (CEPYPC) integrante del Secretariado Ejecutivo del Sistema Estatal de Seguridad Pública (SESESP). Me comentó que ellos ya habían colaborado tiempo atrás con la institución en algunas pláticas y talleres previos a la pandemia abarcando diversos temas, que quizá me podrían ser de utilidad contactarlos y acercarme a ellos para conocer algunas de sus actividades en el municipio de La Piedad. Aunque en un primer momento no consideré el entrar en contacto con ellos, opté hacerlo para buscar de alguna forma una vinculación de la institución a una entidad más grande que podría brindar más apoyo a la realización de este proyecto.

Unos días después logré contactar a la Licenciada Alejandra Sánchez Martínez jefa del departamento regional de La Piedad con la cual tuve una plática donde me explicó algunas de las funciones que llevaba a cabo la dependencia a su cargo. Durante la plática comenté con ella la situación en que se encontraba el proyecto, mi función como responsable y la pertinencia de impulsar ese tipo de

proyectos en la comunidad para atender los problemas de violencia y delincuencia que se experimentaban en el municipio.

En este intercambio de ideas le expresé mi intención de que la dependencia a su cargo pudiera colaborar de manera más activa dentro del desarrollo del proyecto Institucional, intención que estaba acompañada de incluir a otras dependencias locales, como el DIF, el Instituto de las mujeres y el instituto de la juventud para crear un proyecto que impulsara a los jóvenes como agentes de cambio social en la comunidad. Las ideas que había expresado en la plática sobre cómo podría incluirse la participación de los jóvenes a la comunidad le llamaron la atención a la Licenciada y nos permitieron estrechar en ese momento una colaboración inmediata para los fines del semestre, pero con miras a fortalecerla hacia el futuro.

Con la apertura de sumarse a la realización del Proyecto (al menos en ese semestre), le solicité su apoyo para colaborar en la realización de las actividades restantes que tenía por objetivo realizar durante el semestre. Las temáticas se establecerían una vez que se tuvieran los resultados de la actividad diagnóstica ya acordada, después de ello se podría establecer los dos temas iniciales que servirían de arranque para un proyecto más sólido. Las fechas tentativas para el desarrollo de las actividades en ese momento no las tenía, lo único que tenía contemplado era que fueran a inicios de mayo y junio para con ello no saturar a los alumnos y también no encimar las actividades del proyecto con otras que tuvieran en la dependencia.

La Licenciada Alejandra ofreció su apoyo para sumarse a las posibles actividades que se generaran a través del Proyecto, también ofreció su experiencia laboral y profesional para valorar el cuestionario diagnóstico que se había elaborado y que ella le daría un visto bueno. En este intercambio de ideas y de comunicación, comentó que ellos contaban con una amplia base de datos de preguntas que podrían servir para diseñar actividades exploratorias de otros temas, dejando abierta la invitación para poder consultarla. Unos días después de haber compartido el boceto de las preguntas de la actividad diagnóstica,

ella me comentó por correo electrónico que le parecían pertinentes las preguntas para una actividad exploratoria con los alumnos.

El visto bueno de la especialista me permitió presentar la actividad a las autoridades educativas del plantel, esperando con ello que también accedieran a que fueran aplicadas en la actividad exploratoria. Pasados unos días, llegó la aprobación del director y comencé a diseñar el formulario en el que se aplicaría la actividad a los alumnos. Con la fecha establecida (finales de marzo) comencé a pedir el apoyo de los docentes en el grupo de WhatsApp para que difundieran la actividad y que se lograra una participación bastante amplia. La participación no fue ni por mucho la esperada, aproximadamente de cada grado participaron un 30% de la matrícula escolar (de 30 a 40 alumnos), no puedo decir que haya existido una razón única para ello, promoción, difusión e invitación se realizaron, pero la dinámica escolar ya parecía estar trastocada. Ese había sido el comportamiento de los alumnos con relación a la participación en las sesiones sincrónicas académicas, no se podía esperar que fuera diferente de las actividades extracurriculares.

Los resultados de la actividad exploratoria los analicé durante el periodo vacacional, los resultados también los comenté con mi esposa y valoramos como se habían distribuido esos resultados en los tres grados. Una vez que finalicé el análisis de la información se planificaron los temas que estarían involucrados en el desarrollo de las actividades en los dos siguientes meses el primer tema que surgió fue la identificación de formas/expresiones de violencia, el segundo tema fue la inteligencia emocional específicamente lo referente a la identificación y manejo de las emociones.

En una segunda reunión con la Licenciada Alejandra, le mostré los resultados obtenidos en la actividad exploratoria y se comentaron las apreciaciones que había realizado de forma individual al obtener las respuestas. Después de eso, se abordó la propuesta de las temáticas a abordar en las dos siguientes actividades, ella propuso la participación de un especialista con el que contaban en la institución y que conocía perfectamente ambas temáticas. Yo accedí a ello y comenzamos a definir el tipo

de actividad que se podría desarrollar bajo esa modalidad digital, siendo la más socorrida y accesible la videoconferencia.

Durante la organización de las siguientes actividades se planificó la distribución del espacio virtual y los días en que se llevarían a cabo, del primer caso se optó por emplear la plataforma de Meet (aunque yo había propuesto Zoom que era la plataforma por la cual se llevaban a cabo las sesiones escolares), del segundo se optó por realizar un par de sesiones en vez de una sola, para evitar alguna posible saturación de la plataforma. Los grupos fueron divididos en dos bloques para su asistencia, el jueves asistirían todo 4° semestre y la mitad de los grupos de 6° semestre, el viernes asistirían todo 2° semestre y la restante mitad de 6° semestre.

Taller  

Detección y sensibilización de la violencia en el entorno escolar y familiar.

Impartido por:

 **Alejandra Sánchez Martínez**
Lic. Psicología

 **José Nicolás Osorio Márquez**
Lic. Psicología
Mtro. en Sexualidad y Equidad de Género

Conferencia virtual  **Meet**

"COBAEM hacia una cultura de Paz".

Jueves 6 de mayo
Viernes 7 de mayo






Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán
Organismo Público Descentralizado

MICHOACÁN
Estó en ti

Plantel La Piedad
Coordinación No. 8

COBAEM Hacia una Cultura de Paz

PROYECTO DE TRABAJO Institucional

Coordinadores:

- L. I. Fabiola Trejo Zendejas.

Directivos del Plantel:

- Director: Ing. Pedro Díaz Camarena.

Presidenta de Academia:

- Lic. Sasagnari Galván Solorio.

- Subdirectora: Lic. Lourdes Trinidad Ramirez.

El personal del CECYPC elaboro un flyer promocional para servir de medio de difusión entre los alumnos, este se me hizo llegar con un par de semanas de anticipación y fue de inmediato puesto a disposición de las autoridades escolares para su conocimiento y posterior difusión con los alumnos. Así con ello nuevamente comencé una campaña de difusión entre docentes y alumnos para que asistieran a la videoconferencia que se tenía programada.

El día en que se llevó a cabo la primera conferencia, se nos citó a los profesores de La Piedad a asistir al deportivo municipal para recibir la dosis de la vacuna anticovid como parte del plan de vacunación del gobierno federal que preveía un regreso a clases de forma presencial.²⁷⁴ Este llamado también coincidió con la asistencia al plantel para firmar unos documentos y obviamente con la plática programa del Proyecto institucional. Aunque tenía la opción de quedarme en el plantel mientras se llevaba a cabo la plática, opté por regresar de forma exprés a Morelia para poder coordinar cualquier situación que surgiera en el desarrollo de la actividad, situación que no podía realizar desde el plantel pues no había llevado mi laptop y lo único con que contaba era mi celular. A pesar de la travesía tan larga y agotadora, llegué con treinta minutos de retraso y pude observar casi en su totalidad la actividad programada.

¿Qué observé en las videoconferencias realizadas? En un primer momento me llamó la atención que la mayor parte de los asistentes fueron estudiantes del género femenino y un escaso porcentaje de asistentes fueron del género masculino. Esta asistencia evidenció el gran interés que generó en las alumnas el tema, mostrando la alta frecuencia con que ellas son víctimas de esos actos y que el género masculino tiene poco o escaso interés en revertir esta situación, ya sea por cotidianidad, desinterés o

²⁷⁴ Michoacán fue de los primeros estados en recibir dosis para la vacunación de docentes, como lo había señalado la secretaria de Salud, con una clara intención de buscar regresar a clases de manera presencial, sin embargo, dicha medida no tenía muchas razones pues las fechas ya hacían más próximo el fin del ciclo escolar que verdaderas semanas de trabajo. En una buena parte del país a los profesores se les pidió asistir a los planteles educativos a finales de mayo y junio a fin de “presentar” el avance de la vacunación y presumir que en próximas fechas todas las clases serían de nuevo de forma presencial. Un uso político de este recurso que por mucho era la única forma de protección ante la enfermedad, fuera de las medidas de distanciamiento social. Y aunque en un primer momento se había planteado que el Plan nacional de vacunación estaba establecido por rangos de edad, al final terminó moviéndose de acuerdo con los intereses y fines políticos del gobierno que estaba en campaña durante esos meses previos a las elecciones de 2021.

porque lo consideran algo normal en las relaciones interpersonales. Esto ha sido señalado por distintas organizaciones que refieren al confinamiento como un potenciador de esta violencia al género femenino en la casa.

Un factor diferenciador fue el tipo de participación que se dio en cada uno de los días de la plática, pues, aunque la temática fue la misma esta se fue orientando hacia un tópico diferente de acuerdo con las preguntas que realizaban las asistentes.²⁷⁵ Durante la sesión del jueves una buena parte de las participaciones que hicieron las asistentes se enfocó en la identificación de las formas en que se presenta la violencia, varias de ellas preguntaron por casos particulares ejemplificándolos con amigas y personas desconocidas: si la pareja de mi amiga le hizo esto, si un familiar dijo esto, si vi a una persona en la calle sufriendo esto, todas con la intención de conocer en voz del especialista si esa acción se podría considerar un acto de violencia.

La segunda sesión no fue tan dinámica como la primera, pero, por el contrario, las dudas e inquietudes se orientaron en conocer las instituciones que apoyan a las víctimas de violencia, así como los canales para la denuncia de esos actos. Varias estudiantes preguntaron la forma en que cualquier mujer podía realizar alguna denuncia, con cuanto tiempo contaban para realizar una denuncia, de que forma apoyaban a las mujeres y cuestiones muy específicas.

Ambas situaciones me hicieron pensar eran el reflejo de dos momentos diferentes en la vida de estas estudiantes interesadas en este fenómeno. Por un lado, mujeres que han sido víctimas de actos de violencia o creen haber sido y que buscan cerrar la puerta para que no se repitan. Del otro lado, mujeres que ya han sido víctimas constantes de estos abusos o que buscan conocer los canales donde puedan denunciar o pedir ayuda para no volver a pasar por la misma situación.

²⁷⁵ La plática centró en concientizar a los asistentes de las formas tan variadas en que la violencia se presenta y como pueden romper con estos malos hábitos muy aceptados socialmente

En ambas videoconferencias no se registró la asistencia de ninguna de las autoridades del plantel, solo estuve yo como responsable y los ponentes, esto situación me dio la impresión del escaso interés que mostraron por las actividades que realizaban los docentes asignados como coordinadores de los respectivos proyectos institucionales. En mi caso la información había sido socializada a las autoridades y a los grupos de comunicación del colegiado docente, aun así, ninguna autoridad u otro docente asistió a dicha actividad.

Después de haber realizado esta actividad las autoridades del CECYPC me proporcionaron la lista de asistencia de los jóvenes que habían participado en la conferencia, esta pasó a las autoridades y a los docentes para su consideración en cada asignatura.²⁷⁶ Semanas después, cuando comenzaba a organizar la segunda actividad del proyecto institucional con proyección en junio, la subdirectora me comentó que las fechas en que estaba considerada la segunda actividad ya estaba programado el cierre de las actividades académicas de los alumnos y que se me recomendaba no programara nada para evitar distracciones en los alumnos que estarían cargados de trabajos (que no habían realizado en el parcial y que muchos aun así no hicieron) para intentar salvar el semestre y la evaluación final.

Con esta notificación tuve que cancelar la realización de la segunda actividad ¿Por qué? Esa semana del 31 de mayo al 04 de junio fue la última de clases oficial del semestre, después de ello solo se encontraba cerrar el periodo de evaluación del parcial y del semestre, hacer los últimos ajustes en las notas y subirlas al SICобаEM. Con esto se daba el cerrojazo al semestre y al año escolar y dejaba listo el escenario para preparar el trabajo colegiado del siguiente ciclo, buscando preparar escenarios para la nueva dinámica escolar aun desconocida.

²⁷⁶ Como se había planteado al inicio del semestre, se buscaba apoyar a los alumnos que mostraran interés en asistir a estas y otras actividades en su nota, era decisión de cada docente el considerarle dicho apoyo o no, pero dado los resultados que se veían en las notas de cada parcial, se hacía indispensable brindar ese apoyo a los chicos para aliviar su bajo rendimiento en términos generales.

Meses después cuando inició el ciclo escolar actual (2021-2022) la jefa de academia me solicitó mi reporte sobre las actividades realizadas en mi periodo como responsable del proyecto institucional, este fue enviado con las evidencias solicitadas y el desglose de lo realizado durante el semestre. Así, después de cinco meses al frente dejé dicha responsabilidad con la idea en el tintero de conformar un proyecto más en forma que no estuviera tan a la deriva de los vaivenes de los coordinadores y las autoridades, por uno que tuviera una secuenciación durante los tres años del Bachillerato.

Boceto del Proyecto

La idea general del proyecto estaba diseñada para desarrollarse durante los tres años del Bachillerato, de manera secuencial e involucrando a los alumnos en un proceso gradual y paulatino sobre la cultura de Paz y su participación como agentes activos de cambio en la comunidad. En dicho proyecto estaba vislumbrado la participación de instituciones públicas (educativas, de seguridad, de atención a la población, políticas entre otras) y entes privados (empresas, PyMES, asociaciones civiles y otras) para crear una sinergia entre ellos y la sociedad que permitiera la participación de los jóvenes más allá del reducido y cotidiano espacio escolar. La finalidad del proyecto era integrar a los jóvenes a su comunidad, hacerlos sentir parte de ella y promover a través de ellos un cambio que permeara en la escuela, su familia y la comunidad de forma tal que fueran portavoces de una modificación en los patrones de violencia y marginación que varios de ellos experimentaban.

A continuación de forma muy general redactaré las ideas que tenían para cada uno de los grados en cuanto a actividades y desarrollo que tenía programado llevar a cabo en cada ciclo escolar. Como lo mencioné, estas ideas quedaron en el tintero pues nunca pude darle forma a causa del poco tiempo y de la falta de posibilidades de contactar a otras instituciones que se incluyeran en este proceso.

1° año de Bachillerato: durante este ciclo escolar los alumnos de nuevo ingreso (egresados de Secundaria) tendrían actividades orientadas a la sensibilización, concientización e identificación de las

expresiones de violencia que suceden en la vida diaria. Durante ese ciclo escolar los alumnos tendrían actividades principalmente teóricas, estas tendrían la finalidad de acercar a los alumnos a la temática y brindarle los elementos básicos para la comprensión del tema.

La participación de los jóvenes solo lo realizarían dentro del entorno escolar, ellos estarían a cargo de realizar campañas de concientización al interior del espacio escolar, carteles y promocionales que les permitieran ir ganando en confianza y conocimiento sobre el tema. El objetivo sería familiarizarlos con las actividades que realizarían en los siguientes ciclos escolares.

2° año de Bachillerato: los alumnos durante ese año estarían realizando proyectos de impacto social en la comunidad, es decir pasarían del espacio escolar al espacio público. Los jóvenes después de haber participado durante el primer año en actividades más teóricas dentro del espacio escolar se convertirían en actores sociales más activos, promoviendo campañas de concientización social a nivel municipal.

Durante este año escolar los alumnos desarrollarían contenidos propios para llevar a cabo estas campañas, para realizar esto se apoyarían de las instituciones (públicas y privadas) con las cuales el proyecto tendría convenios de colaboración. Las campañas se podrían desarrollar en algún espacio que las autoridades pudieran proporcionar para ello o bien aquellos donde los entes privados tuvieran la facilidad de proporcionar para que los alumnos desarrollaran su campaña.

3° año de Bachillerato: los alumnos continuarían participando como actores sociales activos en el municipio, en ese último año tendrían la misión de involucrarse más activamente en temas de participación social y propuestas de intervención social. Las acciones propuestas para este tercer y último año sería la impartición de talleres de sensibilización sobre la violencia en escuelas de nivel secundaria y primaria. Dentro de las actividades planeadas estaría que ellos empezaran a tomar algunas capacitaciones en las instituciones colaboradoras para acercarlos a ser capacitadores en algunos talleres y actividades

colectivas para jóvenes en situación de vulnerabilidad, niños y mujeres, acercando este tema a las familias desde una visión más cercana, el de un alumno de nivel bachillerato.

Otra de las propuestas sería formar una junta de jóvenes que estarían encargados de enviar sugerencias a las autoridades municipales sobre espacios abandonados o descuidados que podrían ser recuperados para la comunidad y donde podrían convivir y practicar alguna actividad deportiva o cultural.

El objetivo detrás de este último año en específico es que los alumnos se conviertan en agentes activos que se involucren en decisiones de su comunidad y de su entorno, que vivan la posibilidad de desarrollar sus habilidades y liderazgos, para hacer crecer este proyecto y seguir fomentando la cultura de paz en todos los entornos posibles. Convertirlos a ellos en un ejemplo a seguir para las generaciones pasadas y las futuras generaciones.

Esta idea del proyecto se quedó como un borrador al no lograr entablar contacto con las otras instituciones públicas que tenía contemplado incluir en el desarrollo de este proyecto. El objetivo era conocer el programa de trabajo de estas instituciones y vincularlas dentro del objetivo del proyecto institucional. Se buscaría aprovechar la infraestructura, sus instalaciones y personal para poder realizar un trabajo en conjunto, donde los jóvenes aprendieran a vincularse con las propias instituciones y también para canalizar las actividades que estas tienen para el desarrollo de una comunidad más sana en todos los aspectos.

Como solo había logrado contactar al CECYPC, no tenía caso seguir avanzando en el diseño de un programa con mayores alcances, esta institución me había proporcionado la información de sus funciones y acciones dentro de la comunidad. Fue este documento el que me llevó a pensar que las otras instituciones podrían también sumarse y con ello diseñar un proyecto apoyado e integrado a varias instituciones con el respaldo del COBAEM.

El proyecto tenía la intención de consolidar un trabajo que fuera más continuo, donde se sumaran más instituciones públicas para la realización de este, donde los docentes responsables le dieran su propio

toque ampliando el marco de acción del proyecto, pero mantuvieran una estructura ya establecida y por último que a este se sumaran entes privados y escuelas de la comunidad como fuera de ella, escuelas del mismo nivel educativo como de otros niveles, que fuera un esfuerzo en conjunto de toda la comunidad y no como una acción de una entidad educativa únicamente.

Integrante del Equipo Instruccional de Historia para el CVC

Hacia finales del primer semestre la jefa de academia en una junta comentó que la Dirección de Planeación Educativa hacía una invitación a los docentes de todos los planteles a que se incorporaran a la labor de diseño de los recursos del CVC para el siguiente semestre. Con esa oportunidad en puerta (para conocer cómo se elaboraron dichos recursos y quienes lo habían hecho) no dude en agregarme a la lista de interesados, pensado en que quizá habría bastantes interesados en esa actividad y que podría quedar fuera de la selección, más al ser docente de nuevo ingreso y sin ninguna vinculación con alguien dentro de la institución. La realidad fue otra, de hecho, eran pocos docentes los interesados en realizar esta labor, la mayoría de ellos eran maestros con una larga trayectoria dentro de la institución, de todos los rincones del estado y con diversos contextos educativos a los que pertenecían.

Hacia finales del mes de noviembre se me notificó que sería incluido dentro del área de Historia de México y que conmigo se cerraba el equipo que trabajaría esta asignatura, pensando que serían varios docentes, la realidad me indicó que solo éramos dos docentes los involucrados en el desarrollo instruccional de la asignatura (el Maestro Arturo y yo). En esa primera experiencia conocí de primera mano los procesos que se habían desarrollado para organizar y crear las actividades incluidas dentro del CVC, lo primero que se nos envió mediante correo fueron todos los documentos guía para el diseño instruccional y el calendario de actividades a realizar durante el periodo de diciembre y enero, periodo en el cual se debía desarrollar todo el trabajo con el objetivo de subir todo el material en las primeras semanas de febrero y tener todo cargado en el CVC para el siguiente ciclo escolar.

Una de las primeras actividades que estaban planeadas era la priorización/simplificación del contenido disciplinar, es decir, lo que se busca con esa actividad es que el docente elija del temario los temas más importantes y relevantes para ser impartidos en el curso escolar. En este proceso el docente puede eliminar o integrar en una nueva categoría algunos de los temas que por afinidad se puedan trabajar en conjunto y que permitan avanzar de una forma más rápida en el desarrollo del trabajo que se realiza en las breves y pocas sesiones de clase que se tenían. Esta simplificación también era importante porque de esta base se partía para elaborar las actividades didácticas de la asignatura, una labor compleja pues no solo era pensar en quitar o unir temas, sino también pensar en una actividad que lograra cubrir los conocimientos de los temas establecidos para ella, diseñar una actividad que fuera atractiva para los alumnos y que rompiera con lo visto en el semestre anterior, sin olvidar que también fuera accesible para los docentes al momento de calificarlas, una labor nada fácil, pues debía de conjuntar varios elementos para un mismo fin.

Solo se envió un mail dando la bienvenida a los docentes que se habían sumado a la actividad diseñadora, todo el trabajo se iba a realizar en el propio CVC, para ello se habilitó un nuevo espacio de curso en la plataforma de esos docentes denominado “Diseño de Aulas Virtuales para el Campus Virtual COBAEM” donde se cargaron los documentos básicos para el trabajo. En un segundo momento se agendaron sesiones de trabajo sincrónicas a distancia de acuerdo con los equipos que se habían integrado,²⁷⁷ dichas sesiones se llevaron a cabo los miércoles de diciembre a las 21:00 horas, también se abrió un grupo de WhatsApp donde la tutora del grupo mandaba los avisos y notificaciones referentes a las fechas de entregas próximas, reuniones y notificaciones de entregas de los diversos equipos, ese semestre mi teléfono celular reventaba de grupos de trabajo.

²⁷⁷ Los equipos se habían conformado por áreas de conocimiento, en mi caso Historia estaba integrado a Ciencias Sociales donde compartí sesiones con profesores de Introducción a las Ciencias Sociales, Historia Universal e Historia de México. También se integraron en el equipo algunos docentes de Formación para el trabajo.

En la primera junta se nos indicó la forma de trabajo y que debíamos de buscar a o los docentes con los que compartiríamos la asignatura para elaborar de manera conjunta el diseño instruccional e ir acordando ideas sobre el diseño de las actividades que se incluirían para el siguiente semestre. Como no conocía ni sabía quién era el otro docente con el que debía trabajar, decidí ir elaborando de manera personal los formatos para avanzar al trabajo, ante el temor de que no me contactara y la entrega se realizara de forma extemporánea. Como lo supuse el Maestro Arturo no me contacto y tuve que enviar el primer formato de forma individual, la retroalimentación de la tutora fue bueno, pero indicaba que ambos debíamos trabajar en conjunto y no en modelos distintos, así que días después la comunicación con el maestro Arturo permitió acordar trabajar en conjunto el siguiente formato, pero no se llegó a acordar algo más, quedando nuevamente en una indefinición lo que seguiría del trabajo para el CVC.

El primer formato que se encargó a los docentes en la plataforma fue realizar el formato de diseño instruccional asignatural del CVC, para posteriormente realizar el Diseño de actividades de aprendizaje para el CVC. Este se puede considerar la estructura sobre la que se asentará el trabajo de diseño de la asignatura en su modalidad digital, la mayoría de los recursos que se integraban en el formato se encuentran en el PE de la asignatura.

El segundo formato fue la estructura en si misma de la dosificación de actividades, en este se indicaban tanto los temas, objetivos, características y justificaciones que se buscaban alcanzar con cada una de las actividades diseñadas por el docente. Dentro de los requisitos que se debían incluir en la información presentada también se encontraban las ponderaciones de cada actividad, las fuentes y los recursos que servirían para la resolución de esta, esto último se debía agregar en carpetas separadas en un almacenamiento digital destinado para ello.²⁷⁸

²⁷⁸ Documentos iniciales dentro de la planeación de las actividades del CVC. <https://drive.google.com/file/d/13lz8lwE11J80L9aQlGA0iqO7x9MWJJ6U/view?usp=sharing>

La entrega del segundo formato fue elaborada en conjunto, parecía que nuestras visiones y formaciones no eran muy compatibles, más bien parecían opuestas, la adecuación del temario no tuvo mayor conflicto o problema de dificultad, ambos coincidimos en que la reducción del temario era inevitable, coincidimos en temas y en su adecuación, situación que no fue igual en el tema de las actividades. En este tema no hubo casi acuerdos y armonía, las visiones de ambos eran muy diferentes y perseguían objetivos diferentes.

El tipo de actividades que proponía el Maestro Arturo eran realizar cuestionarios, resúmenes y elaboración de esquemas que demostraran que el alumno conocía todo sobre el tema, el problema de este tipo de actividades es que también demandaba al alumno en cantidad de información de la cual no se tenía la certeza de que tuvieran acceso a la misma por la falta de conectividad. Este tipo de actividades también demandaba al docente al momento de realizar la calificación de estas, pues tenía que valorar la cantidad y calidad de la información para poder emitir un valor numérico, el problema se encontraba en la cantidad de alumnos que cada docente tenía en el plantel, lo que casi imposibilitaba realizar esta actividad, además de seguir la rúbrica que el maestro había adjuntado a las mismas.

Por mi parte propuse incluir actividades de comprensión de lectura y de identificación de conceptos claves (crucigramas y sopa de letras) que coadyuvaban al fomento de habilidades básicas en el alumno, a la vez que trabajaban con los temas de la asignatura. También propuse incluir elementos audiovisuales y gráficos, análisis de imágenes/caricaturas/canciones, elaboración de memes y recursos actuales que los llevaran a ver los temas del pasado desde otro enfoque, quizá no tan cercanas al contenido disciplinar, pero más cercanas a ellos, por más que uno no quiera al final del día el curriculum no permite que uno se aleje mucho de este para enseñar. La finalidad de las actividades era ver expresadas las ideas de los alumnos, sus opiniones y visiones, más que la repetición de los contenidos disciplinares, este tipo de actividades también pensaba en el docente el cual podía calificar y valorar de manera personal unas líneas del propio alumno más que cuartillas obtenidas a través del copy/paste del internet.

El resultado de esta divergencia de opiniones significó que las actividades se entregaran por separado y que ambos tipos de actividades fueran muy distintas entre sí, algunas de las actividades propuestas por él se basaron en algunas de las propuestas que le había hecho de actividades que se podían emplear con los alumnos. Esas actividades fueron enviadas en las primeras semanas de enero a la tutora para que revisara que contaran con todos los elementos indicados por las autoridades (características, bibliografía y recursos) para ser enviadas al comité dictaminador, aprobarlas o rechazarlas y ya tenerlas listas para el último paso que era subirlas al CVC, esto dependía también del trabajo que desarrollaran los docentes, pues aunque había una fecha límite muchos lo entregaron a destiempo argumentando fallas en la comunicación entre docentes, deserciones de integrantes del equipo o varios rechazos para tener listas sus actividades.

El conjunto de las actividades y archivos necesarios para el CVC tenían como fecha de envío inicios de enero, situación que de mi parte realicé sin saber si el otro docente las había enviado, unas semanas después la tutora se comunicó conmigo para indicarme que no tenían los archivos de la asignatura de Historia y que debí de haberlos enviado en la fecha acordada, situación que me extrañó mucho y le indiqué que así lo había hecho. Esta situación se corrigió una vez que la tutora revisó la información y corroboró que en realidad le habían llegado a su correo, con la confirmación del correo y la entrega de los archivos necesarios concluí mi experiencia diseñando actividades de enseñanza bajo esta modalidad educativa.

El último proceso que estaba contemplado era subir los archivos y recursos a la plataforma, para lo cual solicitaron apoyo de docentes que supieran y tuvieran el tiempo para realizar esto a fin de evitar los errores que se habían cometido en el primer semestre de trabajo del CVC, para ese proceso no me sentí calificado para participar, por lo que ni siquiera ofrecí mi apoyo para el mismo, quizá fue una mala decisión pues de haberme sumado habría tenido conocimiento y experiencia en este tipo de conocimientos.

Al inicio del cuarto semestre mi sorpresa fue mayúscula, cuando se nos informó a los docentes que el CVC ya estaba listo y se podía comenzar a consultar nuestra asignatura (una semana antes de clases) me encontré con que ninguna de las actividades que había diseñado estaban incluidas dentro de la plataforma, mi trabajo había sido tirado por la borda y sentía que no había valido la pena el esfuerzo y dedicación invertido al trabajo institucional. La revisión hecha mostró que varias de mis actividades se encontraban integradas en las actividades del otro docente, al parecer habían sido transferidas y combinadas en una especie de alebrije pues no eran las mías propiamente, ni quizá las de él.

Al observar esto sentí la impotencia de no poder recurrir a alguien que me pudiera dar explicaciones sobre las actividades del CVC, aunque el Maestro Gabino en semanas posteriores al inicio del semestre se comunicó conmigo para apoyarlo a resolver algunas dudas sobre las actividades de la plataforma y brindarle los archivos originales de las actividades.²⁷⁹ En ese intercambio de información él se dio cuenta de que las actividades de la plataforma no correspondían al archivo, me cuestionó esta discrepancia, pero le comenté que yo había mandado los archivos y que el Consejo (o alguien más) había hecho los cambios sin considerarme. Su respuesta fue vaga y sin aclarar ninguna situación.

Esta situación me generó un desanimo inmediato y me dejó pensando que de poco había servido mi labor, pero que de alguna forma se reconocía la labor del maestro Arturo, más no la mía. El desasosiego me duro unos días en los que me hacía muchas preguntas y no tenía respuestas, sin embargo, la solución la encontré en el aprendizaje que había hecho en el semestre anterior. Las actividades presentadas en el CVC las podía modificar y enviar a mis alumnos, de esta forma realizarían mis actividades y no las del CVC. A los alumnos no les extrañó esta medida (nuevamente) y la mayoría lo aceptaron de buena manera. Las

²⁷⁹ Aunque la dirección electrónica del CVC ha cambiado y no es la misma que he puesto en citas anteriores, todavía puedo entrar a observar los cursos y recursos que ahí quedaron guardados. En el caso del curso de Historia de México II la actividad V no está disponible (error desde la carga de recursos en el CVC), también tengo acceso a los archivos que envié a la tutora sobre el diseño instruccional de la asignatura para ese semestre.

Otra situación que se observó en las actividades que se subieron a la plataforma es que estaban con el encabezado del 3° semestre, situación que nadie ni tutores, ni consejo editorial se dieron cuenta y se subieron las actividades con dicho error. En esa comunicación con el maestro Gabino le comenté la situación y tiempo después fue resuelta.

actividades fueron enviadas a los grupos de WhatsApp de manera directa, aun así, no estuve exento de aceptar algunas actividades de la plataforma que enviaban los alumnos.

Mi experiencia participando en la creación y desarrollo de actividades de aprendizaje en entornos virtuales tuvo una participación más cuando a finales del ciclo escolar se me contacto nuevamente para llevar a cabo un proceso de readaptación de las actividades diseñadas para la asignatura de Historia de México I que ya se encontraba en la plataforma.

Las autoridades solicitaron a los docentes que habían hecho el proceso de creación de las actividades de Historia de México II, revisaran y valoraran la pertinencia de las actividades elaboradas para la asignatura de Historia de México I a fin de actualizarlos o mejorarlos para el siguiente ciclo escolar (2021-2022). La institución tenía por meta mantener activo el CVC sin importar la modalidad educativa.

En mi caso solo me involucré temporalmente para el rediseño de las actividades, en esta última ocasión el equipo de trabajo se integraba por cuatro docentes, de los cuales uno nunca se integró y otro terminó desistiendo de apoyar en la labor, quedando nuevamente el profesor Arturo y yo, como en el proyecto pasado. El acuerdo al que se llegó en la única reunión que tuvo el equipo nos dividimos la revisión y readecuación de las actividades, yo las dos primeras, el maestro Arturo las siguientes dos y el otro docente la última actividad del primer parcial. Realicé y entregué las actividades y dejé de lado esa labor.

Las últimas semanas de junio fueron un reto a mi persona, en esas fechas se pidió a los docentes que cubrieran sus horarios en el plantel (ya inmunizados), situación que me llevaba a estar en La Piedad tres días de la semana, de martes a jueves y solicitando un día económico para no estar presente el viernes. El otro pendiente era preparar la mudanza a la Ciudad de México pues se terminaba la estancia en Morelia con la maestría y también la relación laboral con el COBAEM. Meses después una de las autoridades de la institución me solicitó el apoyo para realizar las actividades y los formatos iniciales de la asignatura, pues no se habían enviado al consejo y con la cercanía del ciclo escolar preocupaba que no

estuviera todo listo antes del inicio del ciclo escolar. Ese fue mi último apoyo a la institución y a su labor de rediseño de actividades de aprendizaje para el entorno digital.

Como mencioné anteriormente la institución planeaba seguir haciendo uso de la plataforma en los siguientes semestres, para sus dos modalidades educativas. En el caso de la modalidad escolarizada no se sabía si esta se integraría completamente a la forma de trabajo de los docentes o si solo sería empleada como un repositorio para recursos y actividades que los alumnos podrían consultar cuando fuera necesario. En la modalidad a distancia/mixta se veía con más facilidad su inclusión, los alumnos y profesores podrían emplearla como el medio adecuado para el envío, recepción y concentrado de actividades para la acreditación del bachillerato. Al menos durante este semestre la institución ha seguido usando la plataforma con las actividades rediseñadas por los docentes, estará por verse por cuanto tiempo y en qué condiciones de adaptación siguen haciendo uso de este recurso en la enseñanza.

Conclusión

Esta experiencia me generó varias reflexiones que se dieron antes, durante y después del trabajo académico. El primero de ellos fue el relacionado al proceso de difusión e ingreso, el otro está relacionado a la visión educativa y formación académica del personal docente de la institución. Debido a la importancia y relevancia del proyecto, este ameritaba que fuera anunciado por las autoridades a todos los docentes de forma institucional, que se notificara vía correo, página web o un canal oficial invitando a todos los docentes a que se sumaran a esta labor pues de ellos dependía el trabajo de la institución en los siguientes semestres. Sin embargo, la forma en que se realizó esto fue demasiado informal, la información fue transmitida por personal de la Dirección de Planeación Educativa en reuniones con los jefes de academia de los distintos planteles, en dichas reuniones los primeros comisionaron a los jefes de academia que fueran los portavoces de difundir la convocatoria a los demás docentes ¿Por qué hacerlo de esta manera

y no de la otra? ¿Qué motivo tenían para hacerlo de forma más discrecional y no de forma general? ¿Acaso ya tenían a los docentes seleccionados para esa labor?

Posiblemente la institución ya había seleccionado previamente a un grupo de docentes (con las mejores calificaciones académicas para esta labor) y solo solicitaron el apoyo de algunos docentes para completar las asignaturas de las cuales no tenían docentes calificados. De esta forma la institución tendría en su cartera a algunos docentes interesados en participar y podrían seleccionar de entre ellos a los más capacitados académicamente para incluirlos en la actividad diseñadora. Estas afirmaciones tendrían sentido si se toma en cuenta que varios de los docentes que se encontraban en las reuniones de trabajo se conocían entre ellos y que el trato que se tenían demostraba una relativa cercanía y familiaridad, de haber creado un equipo de trabajo de la nada, la comunicación sería difícil, así se puede explicar la comunicación generada con el otro docente con quien integré el equipo de Historia en ambas ocasiones.

La poca difusión del trabajo del equipo diseñador también tuvo un impacto en el cuerpo docente en general, al menos así lo experimenté recién ingresé en la institución, literalmente solo se me dio la bienvenida, se me asignó mi horario y me indicaron esperara indicaciones para acceder a la plataforma institucional, casi sentí que abrían la puerta y me dejaban a mi suerte, lo que sucediera, bien o mal era consecuencia de mi capacidad docente, no hubo inducción, ni explicación, esa la aprendí en el curso obligatorio. Quizá la experiencia fue más frustrante para algún otro docente que sin tener un mínimo de conocimiento del entorno digital y tecnológico, se vio empujado a trabajar durante ese ciclo escolar con los jóvenes. La falta de un acompañamiento de parte de las autoridades (generales y del plantel) todas dieron por sentado que tenía las habilidades y capacidades para dar clases en entornos digitales y no tendría complicaciones ni con la forma de trabajo o la plataforma.

El proceso de adaptación no fue fácil, al menos en mi caso sirvió como aprendizaje previo el semestre en línea que había llevado en la Maestría, los cursos sobre entornos digitales y el haber completado (obligatoriamente) el curso de inducción a nuevo personal de la institución, sin embargo, creo

que, de no haber contado con la experiencia previa, el curso no hubiera supuesto un aprendizaje fácil, quizá hubiera generado mayor confusión y complicaciones en el manejo del proyecto institucional. El sigilo con que se desarrolló el trabajo institucional generó un poco identificación con este por parte de los demás docentes, no por ello digo que todos los docentes debieron participar en el proceso de diseño (aunque en cierta forma si se debió haber hecho esto), pero en la experiencia de trabajo, resulta difícil hacer coincidir dos visiones de trabajo, ni imaginarse lo que sería intentar hacer coincidir cientos de voces para un trabajo como este que en cierta forma requiere más homogeneidad y uniformidad que diferencias, al menos en el diseño.

Por experiencias previas, cuando llegó a una nueva institución mi interacción con los integrantes de la comunidad escolar es reducida al principio, solo participo si me cuestionan o piden mi opinión, en caso contrario trato de escuchar las opiniones, puntos de vista, posicionamientos y experiencias que llegan a comentar los docentes sobre el contexto escolar al que llego para tener referencias inmediatas sobre el ambiente escolar. Esta misma política seguí en mi participación en el equipo diseñador, observé y escuche que las interacciones entre los integrantes parecían ser más profundas que las de un equipo recién integrado, algunos mencionaron que ya habían participado en el proceso anterior de diseño de las actividades, pero aun con ello me parecía difícil pensar que las personas tuvieran tal grado de interacción con tan solo un mes de labor, parecía que varios de ellos compartían tiempo de conocerse y de laborar juntos en otros proyectos de la institución, quizá como instructores en los cursos del COBAEM.²⁸⁰

En dichas pláticas el tema de los cursos intersemestrales e interanuales salió a la luz con frecuencia, esto me hizo pensar que en ese equipo una buena parte de los docentes estaban involucrados en ese tipo de actividades académicas dentro de la institución. ¿Quiénes y cuantos eran los docentes de

²⁸⁰ Algo que no mencioné, es que los cursos tomados al inicio del ciclo escolar empleados como capacitación docente (Mi salón de clases fácil y rápido: Classroom, Aula Invertida: Classroom II y Curso de Tutoría para el personal docente de nuevo ingreso al COBAEM) eran impartidos por docentes sobresalientes de la institución los cuales compartían sus experiencias a otros docentes de la comunidad educativa mediante la impartición y tutoría en esos cursos.

máximo nivel? No tuve oportunidad de investigar o profundizar en este aspecto, lo que si supe es que la líder del grupo y algunos docentes de diversas asignaturas eran los docentes con amplia experiencia en este tipo de trabajo, ellos eran los responsables de llevar a los distintos equipos a lograr los objetivos de este proyecto institucional, lo cierto es que había áreas con docentes muy bien capacitados y otras donde no lo había, inclusive se llegó a conocer algunos equipos donde el 66% del equipo había desertado, dejando la responsabilidad a un solo docente para completar el trabajo programado.

Una situación que nunca me pude explicar fue la desestimación de las actividades que yo había realizado para el proyecto institucional y posteriormente ver como algunas de ellas habían llegado a “pasar” a la plataforma, pero de forma diferente. Nunca llegué a saber que había sucedido, parte de las actividades que había diseñado estaban presentes en las actividades finales, pero otras habían sido por completo borradas y reelaboradas bajo el diseño de actividades de mi compañero de equipo. Tiempo después el maestro Gabino me comentó que mis actividades no habían sido incluidas por ser muy extensas (3 actividades), indicando que solo se nos había pedido una, pero esa situación no se cumplía tampoco con las actividades del maestro Arturo que en algunas llegó a pedir 2 actividades en un entregable, al final terminé implementando las actividades con mis grupos, el análisis de esos resultados estará dentro del análisis del segundo semestre de la práctica educativa.

Esta experiencia me permitió conocer cómo se habían diseñado las actividades en el primer parcial, conocí a quien supuse había elaborado las actividades de Historia y comprendí que la elaboración de estas eran fiel reflejo de la visión del docente que las había diseñado, una visión que desde mi perspectiva poca funcionalidad tenía para el momento en que se experimentaba la educación. Para bien o para mal habían estado presentes en todos los centros educativos de la institución y cada docente las había adaptado, adecuado o rechazado para su propia práctica docente, el proceso lo había experimentado en primera persona, no puedo atribuirme ser el único docente que haya pasado por ese proceso, más profesores debieron experimentar lo inflexible que era el sistema de trabajo y las actividades

dispuestas para ello. Quizá cada docente entendió la realidad educativa del momento y diseñaron algo más libre y menos restrictivo, desafortunadamente no cuento con información que sustente esta suposición, mi limitado contacto con otros docentes no me permitió dialogar mis apreciaciones con otros compañeros de la misma institución.

Para ser sincero, durante el tiempo que laboré en la institución nunca llegué a sentirme parte del equipo docente del plantel, nunca hubo oportunidad de establecer una comunicación y cercanía entre los docentes durante el ciclo escolar, el trabajo académico fue siempre la temática que nos vinculó. Esta misma situación la experimenté durante mi participación dentro del equipo diseñador, la comunicación entre docentes fue mínima, solo lo indispensable y entre colegas de la misma asignatura, no se dio mucha, al menos el Maestro Arturo comentaba que tenía otras actividades y yo también. Tampoco es que tuviera la intención de entablar un largo diálogo con el maestro, más bien nos integramos por la responsabilidad asumida, creo las visiones tan opuestas en la parte medular del proyecto no permitieron generar puentes, por el contrario, hicieron que la brecha se hiciera más amplia entre ambos, más allá del proyecto no había ningún interés en establecer vínculos, el celo profesional como en muchas actividades se hace presente.

Estas actividades y el entorno donde se llevó a cabo la práctica educativa me hicieron pensar en ideas nuevas formas de abordar el contenido académico, de generar evidencias y de diseñar nuevas formas de trabajo. Algunas de estas podrían decir están encaminadas a mantener el proceso cuantificable de la educación, pero siempre he pensado que el aula de clases es el lugar perfecto de la simulación. No se entienda esto como engaño, más bien como el as bajo la manga que el mago muestra al espectador para hacer creer que su acto es real, el docente puede llevar dentro de ese espacio el engaño de seguir el trabajo como lo marca la institución, esto es cuando lo miran e indagan su trabajo, sin esto el docente puede experimentar y llevar a nuevos horizontes el pensamiento de los alumnos.

Un problema que surge de esta experimentación es el difícil equilibrio entre los contenidos disciplinares establecidos y aquellos que el docente quiere impartir, no hablo de rebeldía o disidencia en

el sentido estricto de la palabra. Hablo de que la enseñanza en las escuelas está orientado a los procesos de evaluación, certificación y acceso a otros niveles educativos, si no cumple esta función la enseñanza escolar ¿Está fallando en su objetivo? Al menos esto me lo he planteado después de incorporarme a mi práctica educativa actual en donde con la libertad digital y de trabajo de la institución he buscado implementar la forma de trabajo que realicé en el COBAEM.

La realización de esta forma de trabajo recibió un cuestionamiento de un alumno al entregarle su primera evaluación: “En este parcial he sentido que no he aprendido con usted, donde están las fechas, nombres y lugares. Eso me lo van a preguntar en mi examen de admisión de la Universidad y usted no nos ha dado nada de eso”. Muy cierto en un aspecto, toda la enseñanza escolar busca certificar conocimientos adquiridos, permitir un ingreso libre a cualquier nivel educativo significaría acabar con los requisitos de conocimientos básicos para acceder. Por el otro lado su queja puede deberse a que no le gusta cuestionar, reflexionar y pensar más allá de lo que ya está establecido, su calificación no fue la mejor, otro factor para señalar que mi forma de enseñar le costó su calificación.

El señalamiento del alumno abre la reflexión, ¿Hasta dónde se puede pensar en “liberar” la enseñanza escolar? Al menos en el país la norma es la certificación, acreditación y aprobación, todo en datos cuantificables. Lo importante son los números de las calificaciones y los índices que pueden presumir las autoridades, el conocimiento, ese puede quedar en el olvido. Aquel docente que intente liberar el conocimiento histórico de la enseñanza escolar debe estar consciente de que va a enfrentarse a críticas de padres, alumnos, directivos y en el peor de los casos de las propias instituciones.

La implementación de esta forma de trabajo fue un buen ejercicio de innovación en el entorno donde se aplicó, no se puede decir que fue un rotundo éxito pues no se logró captar al 100% de la población estudiantil en su desarrollo. Como lo mencioné si existieron mejoras en aspectos como la asistencia a las sesiones sincrónicas, las entregas de las actividades y la calidad en sus trabajos, aunque otros se mantuvieron sin cambio alguno. El esfuerzo hecho no iba a ser suficiente para generar un cambio

en toda la institución, más cuando mi posición de docente era muy endeble,²⁸¹ yo tampoco podía abrogarme la responsabilidad de revolucionar la forma de trabajo en la institución, esa responsabilidad corresponde a las autoridades de todos los niveles, docentes, padres de familia y alumnos, cada uno con su papel bien identificado y comprendido.

Los indicadores en la asignatura en general mostraron una mejora al momento de comparar la entrega de actividades, calificaciones y la calidad de los trabajos de un semestre en comparación al otro. ¿Coincidencia, casualidad o genuino interés de los alumnos por integrarse a mi propuesta de trabajo? La novedad de las actividades, la forma de abordar los temas en las sesiones sincrónicas y un renovado interés por la asignatura quizá fueron elementos que se conjuntaron en la realización de esta experiencia educativa y generaron interés en los alumnos durante ese semestre de innovación.

Desafortunadamente en el municipio es difícil pensar en que los alumnos alcancen niveles superiores de educación pues el entorno limita las posibilidades educativas. En el municipio hay muy pocas opciones de estudios universitarios, la mayoría de estas instituciones son de carácter privado, situación que complica que varios de los alumnos del COBAEM accedan a estudios universitarios. Aunque varias de ellas ofrecen planes de becas por logro académico, los costos de estas son un impedimento para varios de ellos que viven situaciones económicas precarias, la mayoría de los alumnos consideran el bachillerato el máximo nivel de estudios que deben cumplir y después de ellos su meta es incorporarse al mundo laboral.

El desarrollo de la educación en estos nuevos entornos exige que el docente reinvente su práctica educativa personal y profesional, que deje de pensar en regresar al “antes de” y mire al “hacer que”. Ya no es posible regresar al mundo antes de la pandemia, para bien o para mal la enseñanza ha migrado

²⁸¹ Como docente de nuevo ingreso en ocasiones no es fácil expresar las ideas que uno pueda tener, pues la dinámica de las instituciones lleva a hacer sentir que estos docentes no cuentan con los conocimientos y experiencia necesaria para aportar a las necesidades de la institución. También la experiencia de los docentes ahí ya establecidos les permite ser a ellos la voz de experiencia que opinen sobre los temas de la institución.

hacia nuevos entornos educativos cada vez más alejados de la llamada educación tradicional. Como lo comenta Mariana Maggio en su trabajo, desde hace muchos años atrás la educación se ha transformado, no ha sido la misma que recibieron las generaciones de padres o abuelos en el mundo, sin embargo, nadie había reparado en reflexionar la forma en que se llevaba la educación hasta que llegó la pandemia y nos obligó a salir de los edificios escolares.²⁸²

Hoy, las instituciones escolares parecen recuperan su cauce normal,²⁸³ la SEP y el Gobierno Federal no se han cansado de señalar la necesidad (exigencia y demanda) de regresar a las clases presenciales si o si, pues consideran los riesgos de contagios se encuentran en niveles muy bajos para considerar riesgoso el asistir a clases. Más allá de esto las preguntas que debemos hacernos son ¿La educación es lo que es, solo en modalidad presencial? ¿La educación es inadaptable? ¿Por qué regresar a lo mismo? Las autoridades escolares han desestimado la modalidad digital como una forma de educación y prefieren regresar a la modalidad, pues consideran esta como la única forma de avanzar en la educación de los alumnos.

El impacto de este fenómeno en la educación es innegable, pero no por ello se le pueden achacar todas las fallas que presenta la educación actualmente. Antes de la llegada de la pandemia ya existían una serie de problemas en la educación que no había sido resueltos por las autoridades competentes; la formación de los alumnos en las instituciones escolares venía presentando carencias y deficiencias y la capacitación docente tenía muchas áreas de oportunidad. Estas carencias presentes pasaban desapercibidas por las comunidades educativas que se habían acostumbrado a lidiar con estas

²⁸² Maggio, Mariana, Educación en Pandemia, Paidós Educación, Buenos Aires, 2021.

²⁸³ Acuerdo Secretarial 23/08/21 de la SEP https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5627244&fecha=20/08/2021 Este acuerdo señala la necesidad de retomar las clases de manera presencial y elimina de cualquier forma la enseñanza a distancia pues se reclasificó a la educación como un sector esencial de las actividades, por lo que el semáforo epidemiológico no altera la realización de estas actividades. En este acuerdo se motiva a los padres de familia a retomar las actividades presenciales manteniendo las medidas de seguridad e higiene pertinentes, pues se señala que la actividad educativa tiene que realizarse en la escuela, restringiendo cualquier seguimiento de parte de los docentes a los alumnos que no asistan a la escuela, salvo aquellos docentes que así lo hagan.

características, a pocas personas les preocupaba esta situación, la mayoría se habían acostumbrado a vivir con ello y a sobrellevar estas situaciones.

La pandemia, en voz de los especialistas, amplió la brecha educativa entre los estudiantes, entre aquellos que contaban con los recursos para conectarse y continuar con su educación, de aquellos que vivieron aislados en este periodo por la carencia de los recursos digitales. Este impacto, mencionan puede llegar a tardar varios ciclos escolares para “nivelarlo” al nivel que se supondría deberían estar los alumnos en un entorno sin pandemia. Sin embargo, la SEP ha optado por borrar el aprendizaje digital experimentado en esos meses de confinamiento educativo, su ideal, más allá de ver hacia el futuro está en regresar al mundo prepandemia: sistema educativo escolarizado y presencial, es decir la enseñanza tradicional. De educación humanista y crítica, solo tiene las letras en el documento base.

Este rezago educativo se ha consolidado en el sistema educativo nacional gracias a las grietas que ya se encontraban presentes. Estas diferencias no solo deben pensarse en contextos educativos favorables y aquellos que no lo son, pues aún en espacios donde se podrían considerar libres de estas brechas educativas también se dieron. Las escuelas privadas y los entornos urbanos son considerados los espacios en donde la pandemia quizá generó un menor impacto, aunque si lo provocó. Esto se considera así, ya que son espacios donde los alumnos si contaron con los recursos para hacer frente a la migración digital. Por su parte las instituciones públicas y los entornos rurales, son por mucho considerados los principales afectados de este rezago educativo que se ha señalado con anterioridad.

No obstante, esta diferenciación puede ser muy convincente, también debe considerarse que la pertenencia a una institución pública o privada o la asistencia a una institución en un entorno urbano o rural no es garantía de presencia o carencia de esos recursos digitales esenciales. El entorno económico generado por la pandemia vino a agravar esta situación. También dentro de las explicaciones de este fenómeno debe incluirse la falta de reglas claras que indicaran a los actores educativos cuales eran sus responsabilidades, obligaciones y compromisos al establecerse el nuevo modelo educativo de emergencia

a causa de la emergencia sanitaria. Ni la SEP, ni escuelas, mucho menos docentes y padres de familia se interesaron en tener las reglas claras, simplemente se “migró” a lo digital y como manada, se avanzó sin preguntar o cuestionar hasta donde se encontraban los límites de esta modalidad.

El resultado de esta falta de claridad se vio durante esos meses: alumnos ausentes y desobligados de su actividad de aprendizaje; docentes desorientados que no sabían si hacían fuera o dentro del marco de acción su actividad; la falta de capacitación sobre entornos digitales que los docentes de todos los niveles y de todos los contextos tenían, hizo de esa migración una pesadilla para varios docentes que pusieron empeño y trabajo por aprender, pero también mostro que varios docentes luchan contra toda innovación; las abrumadoras tareas y trabajos a los alumnos, que eran el reflejo de lo que en clase se trabajaba y que en esa modalidad debían de cubrirse si o si para justificar el aprendizaje en los niños; las capacitaciones educativas que se dieron en una marcha contra reloj dieron la impresión de ser más justificación que intención de enseñar y por último padres de familia enojados, molestos e irritados por el poco o mucho compromiso del docente que sobrecargaba al estudiante de trabajos o que simplemente había desaparecido al llegar la pandemia. Pocos sabían las características de dicha modalidad educativa, solo inferían o creían entender que podían o no podían hacer, el resultado, es evidente hoy y lo será por varios años más.

Conclusiones Generales

La educación hoy vive un momento desafiante el contexto en que se encuentra debe generar una mayor discusión de la que hasta hoy se ha presentado. No solo basta señalar que la educación debe renovarse, tiene que hacerlo tomando en cuenta a todos sus actores y generando sinergia entre ellos. La revisión de los tres momentos de la enseñanza de la Historia realizados en este trabajo es un ejemplo de ello, no se puede pensar en una renovación tomando como eje principal solo uno de ellos.

La importancia excesiva que han recibido los Planes Educativos en cada proceso de reinversión educativa muestra el desconocimiento de la realidad educativa del país, al grado de pensar que este documento por sí mismo resolverá las deficiencias y carencias en la educación. La solución que plantean las autoridades omite las condiciones preexistentes y crea una nueva realidad a partir de la cual todo debe funcionar, situación engañosa pues solo se disfraza la realidad existente. El destino de cada reforma educativa es morir al finalizar el sexenio, el legado de cada una es una estela de inconclusión y dispendio, recursos económicos, humanos y otros más.

Las autoridades siempre se han encargado de resaltar la importancia que tiene la educación, siempre se menciona la relevancia que tiene en el presente y el futuro del país, pero poco se hace por mejorarla. Nadie habla del estado que guarda cada una de las asignaturas que se imparten en el espacio escolar, la enseñanza que se hace de ellas por parte de los docentes, la formación de estos y la calidad de los recursos didácticos que en ella se emplean. Todo lo anterior en buena medida está relacionado con los lineamientos generales que establecen las autoridades para dirigir la educación, aspectos que están muy presentes en todo el proceso educativo.

El posible descargo que se puede hacer a las autoridades y a las reformas hasta hoy implementadas justificando la poca efectividad de estas reformas educativas en el país es la centralización en un solo factor de transformación y no en un conjunto que atiendan las necesidades específicas. La

educación en una analogía es como la hidra de la mitología griega, atacar una sola de las deficiencias provoca que surjan más y sean más difíciles de resolver que todas las anteriores.

¿Cómo pensar un cambio en la educación que impacte positivamente a toda esta y no solo a un sector? Antes que todo, la educación debe ser entendida como un proceso multifactorial que requiere ser atendido desde diversas áreas para resolver las deficiencias de este fenómeno. Con esto establecido debe entenderse que un proceso de renovación de la educación no puede provenir de un proyecto político, pues la finalidad de la educación misma se convierte así en un medio de adoctrinamiento político, un verdadero cambio debe incluir a los especialistas y a los actores reales de la educación en un diálogo que permita intercambiar puntos de vista y contrastar proyectos y realidades.

Al momento de avanzar en la investigación durante los tres capítulos es claro que la educación en el país, específicamente en Nivel Medio Superior y muy particular en el caso de Historia de México I, es un rompecabezas difícil de construir, a pesar de que se indique de manera general que las piezas existentes son las correctas y que todas ellas forman parte del sistema educativo nacional. La realidad es otra, las autoridades, los docentes, alumnos, padres de familia, recursos didácticos, planes y programas tienen una finalidad propia, tal puede llegar a ser la discrepancia entre metas que generan más confusión que claridad en lo que debe lograr la educación.

Las reformas que se han implementado desde hace unos años a la fecha han centrado su atención en la estructura curricular de la educación y en reformar los contenidos y la metodología de la enseñanza. Colateralmente han incluido o menciona todas las tecnologías de la información y su inclusión en el proceso educativo, la enseñanza de la lengua extranjera desde el nivel básico de educación y en últimas fechas la profesionalización docente. El análisis de los Programas Escolares demostró que cambia la forma, pero casi nunca cambia el fondo, el texto queda en el nivel de declaraciones y buenos deseos que se esperan alcanzar.

Los jóvenes así lo expresaron durante las entrevistas y en las opiniones recolectadas de la encuesta socializada, sus experiencias con docentes de diferentes niveles educativos, instituciones, rango de edad y género mostraron el casi nulo cambio en la forma de enseñar de los diferentes docentes. Esto demuestra que una renovación en el papel de poco sirve si no está acompañada de una renovación a los restantes actores educativos que intervienen en la educación, en este caso en particular se señala al docente, pero otros también estarían relacionados. De nada sirve cambiar la fachada del conocimiento modernizándola y dándole toques de actualidad, si el interior es viejo y obsoleto, el ejemplo más claro de esto son los PE.

Después de haber realizado el análisis de los PE uno encuentra aspectos debatibles en cada uno de ellos, en algunos casos son los temas, la organización, la metodología, la carga horaria, la estructura general o algún otro aspecto, casi siempre se puede encontrar un aspecto que no cumpla con la finalidad que uno cree debe tener. Aunque cada PE se pueda considerar independiente comparten elementos en común y es la visión de la historia que buscan transmitir, a pesar de varios intentos por hacer de la enseñanza de la historia una ciencia más amena, repetitiva y patriótica, la verdad es que pocos documentos lo logran, ya ni pensar en cómo la enseñan los docentes y la forma en que reforzada por algunos materiales didácticos de los que hacen uso los docentes. Se vuelve de alguna forma a lo mismo, la atención de un aspecto descuida a los otros y no permite una renovación educativa eficaz.

El análisis realizado fue un ejercicio de prueba y error, a pesar de conocer la gran mayoría de los documentos como consecuencia de mi amplia experiencia docente, casi nunca había hecho una reflexión sobre las características de cada uno de ellos. En esta situación puedo aseverar que la carencia de una formación profesional docente fue el principal factor que impidió, realizar alguna reflexión sobre el documento, simplemente me limite a la praxis diaria y a considerar lo que entendía del documento ¿Cuántos docentes no se encontrarán en la misma situación? Quizá una gran parte de los docentes del

nivel Medio Superior realicen la misma estrategia, ejercer su práctica sin una reflexión a realizarla cuestionando lo que uno está haciendo.

Tomar lo expresado en el PE de forma literal puede llevar a que el docente se enfrente a la importancia de no lograr concluir la revisión del documento en los tiempos establecidos. La conformación de estos casi nunca toma en cuenta a los actores vivos de la educación, aquellos que están frente a frente en el aula. El diseño de esos programas es realizado en muchas ocasiones por personas en un puesto administrativo que no tienen relación con la actividad misma, de ahí que el diseño del PE resulte abundante en la inclusión de contenidos, pues para ellos es llenar un espacio como tal, el problema resultará para el docente que tiene que llevarlos a cabo en condiciones nada óptimas, tanto de la infraestructura como de las condiciones humanas. El docente así que tiene que enfrentar una realidad desde dos ópticas: cumplir a cabalidad con el PE o simular cumplirlo.

La gran mayoría de los docentes en alguna ocasión han burlado los controles de las autoridades para indicar el cumplimiento a cabalidad del documento rector. Pero esta acción no siempre debe ser pensada de mala manera por muchos detractores de la educación y de los docentes, no debe ser vista como una acción mezquina del docente para no cumplir con su misión y compromiso social, aunque hay docentes que si rehúyen a ese compromiso incumpliendo toda acción educativa. Hay veces que es imposible hacerlo, por los alumnos, las actividades extraescolares y escolares, las suspensiones, la enfermedad y todo aquello que se puede suceder durante el periodo escolar. Nadie puede decir que en nuestra etapa como alumno no disfrutábamos que un docente no asistiera a clase, que hubiera una suspensión imprevista, estar enfermo o las ceremonias y actividades que quitaban horas de alguna clase que no nos gustaba. La diferencia radica en que el alumno no está tan preocupado como el docente por esas horas perdidas que tendrá que recuperar para avanzar en los contenidos.

Este tipo de experiencias muestran las capacidades y limitaciones de varios actores educativos. Por un lado, la rigidez del PE señala la obligatoriedad de cubrir los contenidos indicados en el documento

sin opción a negociación, situación que pone presión al docente para cumplirlo a cualquier costo. Del otro lado, el docente busca alternativas que le permitan cumplir con los objetivos indicados, maniobrando dentro del margen de acción que le permitan las autoridades y el propio documento navega buscando soluciones, teniendo en mente que las desviaciones pueden generar repercusiones.

La limitación de los documentos y su estructura (producto de una metodología y visión de la educación) impiden que se adapten a las realidades escolares, esto deja esos archivos como letra muerta que tuvo buenas intenciones, pero nunca se pudieron cristalizar en el plano educativo. No rechazo la existencia de un documento que contenga y establezca directrices que guíen y dirijan a la educación, por el contrario, creo que son indispensables, pero su principal característica debe ser la flexibilidad. Dicho documento debe permitir un margen de maniobra para que los actores educativos puedan interactuar con él y no solo convertirse en actores pasivos que se vean obligados a cumplirlo solo porque así lo establecieron las autoridades educativas.

El análisis comparativo de los PE de las diferentes instituciones mostró la gran variedad de visiones y enfoques bajo los que se organizaron los contenidos académicos en las instituciones seleccionadas, esto generó un documento único con características particulares, pero que compartía elementos en común con los otros documentos. Las categorías incluidas en este análisis no abarcan la totalidad de la información que presentan estos documentos, como lo mencioné anteriormente, las categorías creadas en cada uno de los niveles de análisis se desarrollaron de manera natural al momento de realizar el análisis, mientras otras surgieron de mi propia experiencia en dichas instituciones.

Los resultados del análisis mostraron que a pesar de las diferencias existentes entre los diferentes documentos la gran mayoría cumplen con los requisitos de lo que debe integrar un PE, al finalizar la investigación sobre ese primer capítulo sigo desconociendo la existencia de una estrategia o metodología que oriente el diseño de estos recursos, por lo que parece ser estos quizá se diseñen tomando como referencia algún otro documento previo. El grado de cumplimiento de cada documento no debe asociarse

a un posible nivel de eficacia o calidad que se puede alcanzar en dicha institución con relación a la asignatura histórica y su éxito en la enseñanza escolar. El documento puede contener todas las disposiciones establecidas por la autoridad, pero eso no garantiza que su aplicación en el aula pueda ser de la misma manera. Pensar que el PE es sinónimo de calidad educativa y que alguna institución pueda estar por encima de los demás en calidad educativa sería un error total, no hay forma de que eso pueda ser cierto si se considera que toda la educación está regida bajo la misma institución.

La renovación educativa como lo he mencionado se ha enfocado principalmente en modificar la enseñanza desde los Programas Escolares buscando establecer una nueva estructura académica y curricular. En casi todos los procesos recientes de reformas educativas poca o nula atención se le ha prestado a otros factores del proceso educativo, algunos de ellos bastante más importantes que los elementos declarativos. Lo anterior ha dejado casi siempre en una indefinición y en una deriva a esos actores, eso me lleva a cuestionar ¿Por qué no prestarles la misma atención a otros actores de la educación? En el grupo de factores olvidados de la educación se encuentran los materiales didácticos, los contextos escolares, los directivos, docentes, alumnos y padres de familia, es decir, la gran mayoría del sector educativo está olvidado de las reformas curriculares.

Cuando se habla del docente y el alumno la gran mayoría da por sentado que ambos actores son entes casi estáticos y perfectamente definidos en sus respectivos roles, tanto que nunca han cambiado su papel de emisor y receptor del conocimiento durante el largo proceso devenir. Algunos trabajos mencionan la importancia de flexibilizar la actividad docente y de que el alumno modifique su rol a uno más activo y participativo durante las sesiones de clase. La importancia de estos actores debería significar que su presencia debería estar asegurada en todos los trabajos que aborden la temática educativa, sin embargo, lo más frecuente es que sean omitidos o abordados de forma muy general y homogénea. La omisión que se hace de dichos actores podría no representar un olvido intencionado, sino una forma de evitar la redundancia de algo que se supone ya todos conocen y entienden.

La diversidad de factores y características que poseen estos individuos hace difícil encasillarlos en una sola definición o categoría, cualquier descripción que se haga de ellos tiene que ser personalizado o particularizado a un contexto específico, no se puede hablar de un concepto genérico como alumno o docente aplicable a toda realidad. Como ejemplo de lo anterior nadie puede negar que el concepto alumno puede referir desde a un estudiante de preescolar o un bachiller, lo mismo sucede cuando se piensa en un profesor, pudiendo ser un profesionista que labora en el nivel primaria o en una universidad. A partir de estas caracterizaciones las diferencias se hacen más notorias si les incluimos las caracterizaciones y contextos particulares, urbana, rural, pública, privada, escolarizada, abierta ente otras. Aquí las piezas que antes parecían ser demasiado similares comienzan a ser distintas en muchos aspectos.

Después de haber experimentado la educación en tres escenarios distintos (sector público y privado de la Ciudad de México y el Estado de México, así como el sector público en Michoacán) no me cabe la menor duda que los espacios, instituciones, alumnos, docentes, autoridades y modalidades son muy diferentes entre sí. Las diferencias son considerables una vez se comienza a desarrollarse la práctica, no solo importa e influye el lugar donde se labora, también juegan un papel importante los otros factores que interactúan y dan forma y sentido a la comunidad educativa. Intentar explicarlo es algo complicado porque entrarían consideraciones que no podrían llamarse científicas o académicas, pero están dentro del rango de la percepción personal que es muy subjetiva.

No sé si un buen ejercicio para mejorar la práctica docente sea justamente el tener que impartir la enseñanza en otro contexto al que uno está acostumbrado, esto podría permitir a los docentes experimentar todo el contexto de una práctica diferente a la propia. Este tipo de ejercicios tendrían que ser de varios días, no se podría experimentar estas situaciones en cuestión de días y horas, por el contrario, tendría que hacerse una inmersión quizá de un semestre o un ciclo escolar completo. Así el docente saldría de su realidad cotidiana y tendría la experiencia en primera persona de conocer otra realidad.

Al menos en mi caso el haber desarrollado mis prácticas en un entorno distinto al que había estado acostumbrado me generó un reto en todos los sentidos de la palabra, algunos fueron debidamente cumplidos, mientras otros quedaron inconclusos o parcialmente cumplidos, no tanto por mí, sino por los demás factores que enfrentaba para realizar dicha actividad. Hoy después de haber concluido ese ciclo escolar en un entorno completamente desconocido puedo decir que fue un año de aprendizajes y experiencias significativas tanto a nivel personal como profesional.

La modalidad en que se impartió la educación durante ese ciclo escolar también fue una experiencia única, hoy en día puedo decir que ese primer ejercicio de modalidad digital me permitió configurar algunas de las ideas que actualmente llevo a cabo en mi práctica profesional posterior a la maestría. Aunque no ha sido fácil poder conformar de forma clara esta nueva idea en mi mente de lo que debe ser la docencia. Esta indefinición ha estado acompañándome durante estos años de la maestría y después porque creo que la forma en que se enseña Historia es anticuado y arcaico en todos los sentidos, sin embargo, para los alumnos este contenido tiene una finalidad posterior a ser evaluados en cada parcial y ciclo escolar, esta asignatura forma parte casi siempre de los exámenes de ingreso a Educación Superior. Al llegar este momento uno o dos años después de haber cursado la asignatura de Historia los alumnos voltean al pasado e intentar recordar lo más posible de los contenidos enseñados para mejorar su desempeño en estas evaluaciones, es aquí donde uno pregunta ¿Es mejor enseñar el pensamiento histórico como proceso o los datos históricos como colección de información?

La reflexión sobre cómo enseñar la Historia tiene dos aristas muy diferentes para un mismo nivel educativo, pero con características diferentes. En mi trabajo matutino en una escuela privada incorporada al sistema de la UNAM experimento con los alumnos y conmigo mismo la forma de enseñar la Historia. ¿Por qué razón diría que experimento en ambos actores? Primero porque el PE es nuevo para mí, aunque lo conocí en mi última experiencia laboral, nunca lo implementé porque consideré que dejaba fuera la esencia de la historia y se convertía en un programa más sociológico que histórico. Segundo porque

conforme avanza en la enseñanza del PE hago ajustes a la forma de trabajo, enseñar, interactuar, evaluar y presentar los temas a los alumnos, es un camino constante de prueba y error.

En este ejercicio de enseñanza Histórica por primera vez en mis muchos años de experiencia docente (que yo recuerde claramente) he terminado sesiones con los alumnos y ellos mismos me agradecen la explicación del tema dado, en otras ocasiones la dinámica se ha salido de lo planificado para escuchar opiniones y debates sobre los temas del PE, pero relacionados con temas de actualidad. Lo sorprendente de ello es que varios alumnos comentan que la forma de dar la clase, nunca la habían tenido antes y que en varias ocasiones se motivan a participar o a expresar sus dudas a través del micrófono. Al entablar pláticas con algunos alumnos para conocer sus opiniones y puntos de vista la opinión sigue siendo favorable a mi práctica docente adaptable.

Situación contraria sucede por la tarde en una escuela pública del Estado de México, en este subsistema se han llevado las clases de forma híbrida a lo largo del semestre, en una primera etapa todo fue a distancia y para la segunda parte del semestre las sesiones han pasado a la presencialidad con dos bloques de jóvenes asistiendo de lunes a jueves y el viernes en digital. En esta institución el PE me es más familiar pues he impartido en experiencias laborales previas una versión muy similar a la actual. Como ya conozco un poco más dicho PE el diseño de las sesiones ya está previamente cimentado y recupero algunas estrategias que empleé en el pasado para llevar la enseñanza de la asignatura. De igual manera he intentado romper un poco la inercia y la dinámica escolar habitual cambiando de perspectiva algunos temas a fin de hacerlos más dinámicos y menos densos.

Al contrario que la mañana los alumnos casi nunca participan y como un dato curioso, pero que me provocó reflexión y sorpresa fue la aseveración de un alumno al finalizar el primer parcial, señalándome (y acusándome hasta cierto punto) de que en lo que llevaba de clases conmigo sentía que no había aprendido nada de Historia. El comentario me cayó de sorpresa y tuve que responder a razón de que los demás alumnos no expresaron ningún comentario, esperando quizá que estallara contra el

alumno y perdiera el control. La respuesta que le brindé al alumno le señaló que cada docente emplea las metodologías y estrategias particulares que considera necesarias para fomentar el aprendizaje de los alumnos, que yo era tan único como docente, como él como alumno. Después de ello tuve que justificar mi respuesta y avisar a las autoridades escolares a fin de que eso no se prestara a una mala interpretación por parte de los padres de familia.

Estas experiencias me hicieron cuestionar ¿Por qué la diferencia de resultados en las dos prácticas docentes? El único factor constante en la ecuación es el docente, fuera de ello los demás factores que se involucran si eran ligeramente diferentes, pero no tanto para crear situaciones tan dispares en la práctica educativa. Los jóvenes de una y otra escuela provienen de entornos ligeramente diferentes, pero no tanto para que fueran diametralmente opuestos, había algún factor que determinara la enseñanza de forma tan diferente. La presencialidad, considerada por las autoridades el factor clave que permitirá la estabilidad en la enseñanza, tampoco brindó soluciones en mi práctica docente vespertina.

La diferencia no está centrada únicamente en pensar que un sector educativo es mejor que el otro, entre los mismos grupos que tengo existe una considerable diferencia. En cada institución cuento con un grupo con el que he desarrollado más afinidad, existe una relación más armónica en las sesiones fluyendo de mejor manera, participan y realizan las actividades de mejor manera, el diálogo creado ya no es tan formal como la relación docente-alumno, hay bromas, interacción y las sesiones se sienten menos como eso y más como un diálogo. Pero también hay otro grupo que es más reservado, menos participativo y comprometido con el trabajo de clase, las sesiones se sienten como clases, la comunicación es muy formal y pocas interacciones externas a los contenidos. Las diferencias no se encuentran específicamente ni en los PE, ni en el modelo educativo (público o privado) las diferencias se encuentran en la individualidad de cada sujeto que participa en las sesiones, así como en la dinámica que establecen los integrantes de estas pequeñas comunidades entre ellos y hacia las demás personas.

La diversidad mencionada en estos casos está solo considerando mínimamente dos aspectos, como son el aspecto personal y el aspecto educativo. ¿Qué será de un análisis que incluya más factores? No quise dejar de lado incluir esta experiencia de mi práctica profesional porque refleja de alguna forma las inquietudes que tienen los alumnos para seguir sus estudios, pero también la difícil labor que tengo yo como profesional, buscando hacer convivir mis dos intereses en un solo cuerpo docente. Más allá de un ego o interés personal se encuentra la finalidad del contenido disciplinar a los alumnos, más allá de la simple evaluación parcial o la acreditación escolar este conocimiento debe ayudar a formar personas reflexivas o solo autómatas de respuestas breves y concretas condicionados a responder preguntas predeterminadas.

Aquí también deben tener responsabilidad las autoridades escolares y los creadores de los recursos didácticos, casi siempre se considera que los libros son la fuente principal y primordial del trabajo docente en el aula, sin el libro no hay enseñanza. A veces se considera al libro en igualdad de importancia que el docente, pero también se le equipara al propio PE, sin la existencia de estos dos recursos la docencia casi estaría incompleta. Aunque parezca una exageración en realidad no lo es, tanto que el primer criterio que emplean las autoridades educativas para la selección de los recursos didácticos en las escuelas es el apego total del libro al PE de la asignatura y el grado, libro que se rige por él, está en el siguiente proceso de selección, aquel que se desvía o innova un poco en su composición, queda excluido.

Las instituciones buscan brindarle al docente una guía más cercana a su actividad, por si el docente desconoce o ignora el funcionamiento de un PE, lo mejor es brindarle un soporte a diario, un bastón que guie su actividad sin posibilidad alguna de un error u omisión. El libro es igual de valioso que el PE, sin embargo, al igual que este es estático y poco flexible, tanto que los docentes muchas veces prefieren evitar incluir un libro en su práctica educativa para no sentirse limitado o lo emplean en condiciones específicas y puntuales buscando evidenciar el uso que tiene el libro durante las sesiones. Autoridades y padres de familia son muy perceptivos sobre el uso o no de este recurso.

La característica más destacada de este recurso es el fiel acompañamiento que realiza al PE y a las directrices institucionales, esto lleva a que la enseñanza que promueva el libro sea idéntica lo más posible a las directrices institucionales. El libro está orientado hacia el tipo de evaluación y acreditación que el sistema educativo solicita, pensar en un recurso didáctico que no tenga esas orientaciones, debe ser un recurso independiente y que no esté pensado en ser parte de la dinámica escolar, si el recurso se orienta a ser incluido en la escuela lo más probable es que su finalidad termine diluida en el contexto escolar o no quizá sea rechazado por no orientarse a la finalidad educativa.

Las editoriales privadas reinan en este nivel educativo generando recursos didácticos para ser empleados en las diferentes instituciones privadas, en pocas o casi ninguna escuela del sector público pide a sus alumnos adquirir algún libro para acompañar el curso, lo más frecuente es el uso de fotocopias. La solución no es que el sector público diseñe un recurso didáctico que puedan emplear los alumnos de este nivel, si dicho recurso está elaborado bajo las mismas directrices que los libros de secundaria o primaria, de nada servirá, serán recursos invertidos en vano pues no contarán en su interior con un germen de cambio, sino todo lo contrario estarán imbuidos de los mismos temas, datos y visiones que los alumnos conocen de niveles educativos previos.

La enseñanza de la Historia ha presentado pocos cambios en los últimos años en términos concretos. La revisión de los PrE muestran constantes cambios, pero pocos logros alcanzados por estos cambios posterior a su implementación. La realidad es muy diferente, si retomo los libros de secundaria y bachillerato que usé en mi época escolar se puede observar que si hay cambios en cuanto a la forma en que se busca enseñar el contenido, aunque en esencia el contenido presentado es casi el mismo ¿De qué sirve proponer enseñar la asignatura de otra forma si el contenido sigue casi de forma inalterable? Esta situación no solo debe considerarse bajo la luz de las reformas instauradas desde hace años atrás, el fenómeno de la pandemia ha demostrado lo difícil que es la adaptación y la innovación en el sistema educativo en general y en particular también.

La modalidad digital planteada como una alternativa al proceso educativo tradicional no pudo y ha podido demostrar su eficacia dentro del proceso educativo. Expreso esta idea en dos tiempos porque su implementación ha estado rodeada de críticas, incomprensión e indefinición, tanto en su primer momento de aplicación como en el actual. La modalidad entró sin avisar a la vida educativa del país sin tener siquiera una definición de su uso y manejo, sin establecer reglas claras de su funcionamiento y los roles que debían tener los actores educativos involucrados en su aplicación.

Después de un ciclo escolar que quizá estuvo marcado por las constantes quejas sobre docentes ausentes e irresponsables, pero también de alumnos y padres de familia igualmente ausentes e irresponsables, las autoridades sugirieron regresar a la modalidad presencial. Es entendible este regreso por cuestiones económicas, pero también como una forma de presionar a los padres de familia para que no sean cómplices o tapaderas de sus hijos que no realizan sus actividades académicas y son acreditados sin el menor esfuerzo. En mi experiencia como docente y padre de familia vi ambos lados de la misma moneda, alumnos que nunca se presentaron y simplemente se tuvieron que acreditar porque los lineamientos escolares daban esa indicación; otros casos donde jóvenes comentaban la desaparición de su docente desde inicio de la pandemia, preocupados por sus escasos conocimientos adquiridos y por la forma en que obtendrían la acreditación; por último también, ver el desprecio que tenían padres de familia de nivel Preescolar y Primaria burlando la responsabilidad de coadyuvar en la educación de sus hijos solo por apatía.

La responsabilidad es muy diferente dependiendo el nivel educativo del que estemos hablando, no es lo mismo pedirle a un niño de preescolar y primaria que sea responsable por sí mismo de ingresar a la sesión, prestar atención y cumplir con sus tareas. El escenario es totalmente opuesto para un joven de bachillerato, él sí puede ser responsable de sus acciones, compromisos educativos y consecuencias en caso de no cumplirlas, aunque esto también trae consigo una serie de consideraciones externas al entorno escolar.

Pocos actores educativos entendieron la modalidad digital y las responsabilidades que implicaba llevarla a cabo; los docentes que entendieron esto lo hicieron gracias a su formación y su interés por estar actualizados en su actividad docente, pero no fue gracias a las instituciones educativas que dirigen los lineamientos educativos. Padres de familia resintieron los efectos de esta medida; sin embargo, lo sucedido con los padres de familia, me parece estuvo influenciado por el nivel académico de los padres de familia. ¿Por qué comento esto? Dentro del círculo de personas con las que estuve en contacto durante el ciclo escolar digital pude establecer una asociación muy simple pero constante, los alumnos cuyos padres habían alcanzado un nivel de Licenciatura tenían el compromiso personal de ingresar a las sesiones (Bachillerato), situación no tan diferente en Preescolar y Primaria donde los padres dedicaban el tiempo para asistir y acompañar a sus hijos durante las sesiones. Los alumnos que no se presentaban o estaban siempre ausentes la mayoría de sus padres de familia no habían alcanzado niveles de estudio más allá de primaria o secundaria.

La asociación de casos con el contexto familiar no es determinante para señalar que esta fue la principal causa del ausentismo y abandono escolar; sin embargo, sí es importante señalar que esto sucedió y que también deben considerarse otras causas o factores, entre ellos el económico, psicológico y social. Así mismo también hubo casos de alumnos que a pesar de tener que trabajar, de vivir en condiciones económicas difíciles e inclusive de haber perdido a uno o dos padres a causa de la pandemia, hicieron su mejor esfuerzo para mantenerse dentro de la escuela y superar las adversidades. No se puede generalizar la información, sin embargo, hay evidencias que señalan a una mayor o menor resiliencia de las personas para enfrentarse a estos cambios tan abruptos.

Los PE también sufrieron el estrés de estar sometidos a una revisión imperativa a causa de los tiempos establecidos para llevar a cabo la educación digital, temarios extensos y abundantes fueron sometidos a una transformación radical, la eliminación, unificación y supresión de temas se convirtieron en la norma para los docentes que dieron un giro a los contenidos indicados en los PE.

La enseñanza de la historia debe armonizar y conjuntar varios de los factores que en ella se incluyen, por ello propongo que las voces de los actores educativos se incluyan en los trabajos de análisis sobre temáticas educativas. Su inclusión no tiene un fin meramente complementario, son de vital importancia sus experiencias, voces y consideraciones que integran el proceso educativo en el que son participes. La simple descripción teórica de estos actores tiende a crear una imagen idealizada y poco fidedigna de los mismos, se pierde la identidad y características particulares por crear un sujeto homogéneo y carente de matices propios, se busca explicar los procesos desde caracterizaciones generales que apliquen a cualquier contexto. La noción de homogeneidad limita el alcance de cualquier trabajo educativo, no hay nada incorrecto en mostrar las características propias de un entorno específico, se debe buscar romper con las generalizaciones y abrir espacio a los casos particulares, aquellos donde están los docentes, alumnos y contenidos disciplinares interactuando y creando sinergias tan únicas o comunes como puedan ser consideradas en los procesos de análisis. La investigación de un contexto en particular no debe considerarse como un trabajo incompleto o un trabajo carente de sustento, el sustento está en referir todas las características de ese entorno, para mostrarlo como un fenómeno individual del cual distintos lectores pueden obtener información valiosa para sí mismos.

La coincidencia debe generar diálogos para el intercambio de experiencias en todos los niveles, tanto dentro y fuera de la escuela, así mismo debe existir una comunicación en los diferentes niveles de la institución. Los docentes, un activo de la educación que debería estar en constante cambio y adaptación a las nuevas realidades sociales es nulificado de participar dentro de los procesos de adecuación curricular de los contenidos escolares. La experiencia acumulada los debería de colocar en el centro de la discusión para llevar a cabo las adecuaciones, sin embargo, son relegados de tomar parte en ello. El mensaje que se da es que el diseñador curricular es más importante que aquella persona que está frente a grupo. El conocimiento que tienen sobre todos los aspectos de la educación en un entorno escolar no se considera

importante porque forma parte de un caso, un escenario particular y no de uno que puede establecerse como general a todo el país, nulificando las características particulares de cada contexto escolar.

La diversidad de temas no es una de las fortalezas de la asignatura histórica en la escuela, los temas vistos en Bachillerato son los mismos en Secundaria y Primaria, las formas de enseñarlos y cuantificarlos no presentan muchas variaciones. La novedad de la asignatura se pierde en la monotonía de la repetición de año tras año. El fomento del conocimiento histórico se pierde en los lineamientos administrativos, curriculares, metodológicos y de otra índole que se suma a la institución escolar. Hoy resulta difícil pensar que el contenido diseñado por las autoridades nacionales le resulte significativo y atractivo a todos los alumnos del país, que se puedan sentir identificados consigo mismos y con su comunidad o que piensen más allá de datos económicos, hechos políticos y personajes destacados como parte fundamental de la Historia.

En esta libertad del docente él debe ser un agente propositivo, si las autoridades no lo hacen, él, desde su espacio generar un cambio que deje una impronta en sus alumnos. Cambiar los temas a impartir, integrar nuevas estrategias, enseñar de otra forma la historia, pocas personas como él para crear una forma de enseñar que resulte mucho más adecuada para sus alumnos, el conocimiento de los individuos en particular le brindan una mayor ventaja que seguir lineamientos establecidos para entornos irreales de una comunidad escolar.

Hoy se observa en la educación un atraso considerable que fue evidente con el impulso de la educación digital hace un par de años, esto mostró que ni docentes, ni alumnos, ni padres de familia, ni directivos, ni instituciones, ni autoridades ni la sociedad en general estaba capacitada para adaptarse y responder ante esta nueva necesidad por obligación. La respuesta más fácil de la sociedad fue buscar culpables entre los actores educativos, pero no de las autoridades que han sumido a la educación en una serie de carencias evidentes que fueron expuestas gracias al COVID y a los cambios impuestos.

Siglarlo

HMI (Historia de México I)

NMS (Nivel Medio Superior)

Programas de Estudio (PrE)

Planes de Estudio (PIE)

Reformas Educativas (RE)

Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán (COABEM)

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI)

Curriculum Escolar (CE)

Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito (CONALITEG)

Nueva Escuela Mexicana (NEM)

Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS)

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)

Secretaría de Educación Pública (SEP)

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS)

Mapas Curriculares (MC)

Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

Proyecto Educativo Nacional (PEN)

Bachillerato General (BG)

Marco Común Curricular (MCC)

Dirección General de Bachillerato (DGB)

Colegio de Bachilleres (COLBACH)

Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México (EPOEM)

Escuela Nacional Preparatoria (ENP)

Sistema Incorporado (SI)

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH)

Estructura Socio Económica de México (ESEM)

Núcleo Básico de Formación (NBF)

Metodología de la Investigación (MI)

Introducción a las Ciencias Sociales (ICS)

Historia Universal Contemporánea (HUC)

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs)

Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM)

Organización Mundial de la Salud (OMS)

Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC)

Servicio Profesional Docente (SPD)

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)

Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE)

Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD)

Sistema de Carrera para los Maestros y Maestras y de su institución reguladora (USICAMM)

Facultad de Estudios Superiores (FES)

Recursos Bibliográficos

- Aguilar Jesús (y otros), Educación y Pandemia. Una visión académica, México, IISUE-UNAM, 2020.
- Altamira, Rafael, La enseñanza de la Historia. España, Akal, 1997.
- Auge, Marc, Los no lugares espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad, Barcelona, Gedisa, 2020.
- Arias y S. Concepción., ¿Cómo enseñar la Historia? Técnicas de apoyo para los profesores, Guadalajara México, ITESO, 2004.
- Arnaut, Alberto y Giorguli Silvia, Los grandes problemas de México: Tomo VII Educación, 1ª Edición, México: Colegio de México, 2010.
- Blanchard-Laville, Claudine, Los docentes entre el placer y el sufrimiento. Traducción de: José Luis Atienza en coedición de la Universidad Veracruzana y la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México 2009.
- Chevallard, Yves., La Transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. 1ª Ed., Argentina: Aique, 1991.
- Maggio, Mariana, Educación en Pandemia, Paidós Educación, Buenos Aires, 2021.
- Nadot, Suzanne., Des savoirs à la pratique (De los saberes a la práctica), en C. Blanchard Laville et S. Nadot (eds) Malaise dans la formation des enseignants. L'Harmattan. Paris 2000. pp 185-231.
- Rocwell, Elsie., La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos, Buenos Aires, Paidos, 2009.
- Saint-onge, Michael., Yo explico, pero ELLOS... ¿aprenden? México: FCE-Mensajero, 2000.
- Torres, Jurjo., El curriculum oculto. 1ª Edición, Madrid, Morata, 1991.
- Trejo, Dení y Urrego Miguel., Por una historia de todos y para todos: epistemología de la historia, didáctica y formación docente. México, UMSNH, 2013.
- Valls, Rafael., La enseñanza de la Historia y textos escolares. Argentina, Libros del Zorzal, 2008.
- Zavala Ana., De la práctica a la escritura. Trece ejercicios en torno a la práctica de la investigación y a la de la enseñanza. México, UMSNH, 2017.

- Zavala, Ana., Mi clase bajo la lupa. Por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la Historia, Uruguay, Trilce, 2013.

Recursos Hemerográficos

- Alanís E. Fernando S., oct-dic 2011, "Incapacidad pedagógica y desinterés en la Práctica Docente", Vol.16, Núm. 51, págs. 1273-1297, [consultado el 20 de octubre de 2020], Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000400012
- Andrade, C. Rocío A., y Hernández, G. Sara C., "El enfoque de competencias y el currículum del Bachillerato en México", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol. 8, Núm. 1, pp. 481-508, [consultado el 05 de octubre de 2020], Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315079023.pdf>
- Angulo, Lilian N., "El currículo como proyecto de desarrollo humano desde una perspectiva compleja", Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 19, Enero-Diciembre, pp. 103-119, [consultado el 10 de octubre de 2020], Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/652/65232225007.pdf>
- Araujo, Sonia., "Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: Dos puntos de vista, dos modos de actuación", Trayectorias Universitarias, Vol. 2, Núm. 2, [fecha de Consulta 30 enero de 2020], ISSN 2469-0090, Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54758>
- Arista, V., Bonilla F., y Lima L., (2010) "Los libros de texto y la enseñanza de la Historia en México", Proyecto Clío 36. ISSN 1139-6237, [fecha de Consulta 02 noviembre de 2020], Recuperado de <http://clio.rediris.es>
- Barba, J. (2019). "Artículo Tercero Constitucional. Génesis, Transformación y axiología", Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 24, num. 80, pp. 287-316, [fecha de Consulta 15 enero de 2021], Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n80/1405-6666-rmie-24-80-287.pdf>
- Canales S., Alejandro., El complejo vínculo entre investigación y docencia, IISUE-UNAM, vol. XLI, núm. 163, [fecha de Consulta 20 octubre de 2020], Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100005
- Características de la adolescencia, [fecha de Consulta 02 noviembre de 2020], Recuperado de <https://www.cch.unam.mx/padres/sites/www.cch.unam.mx.padres/files/archivos/07-Adolescencia2.pdf>

- Cuesta F. Raimundo, La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas, [fecha de Consulta 25 marzo de 2020] Recuperado de <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/22/93/09cuesta.pdf>
- Díaz-Barriga, Ángel. La educación en valores: Avatares del curriculum formal, oculto y los temas transversales. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8, (1), [fecha de Consulta 18 marzo de 2020] Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412006000100001
- López, F., Ramón, Didáctica para profesorado en formación: ¿Por qué hay que aprender a enseñar Ciencias Sociales?, 5-11-2019, [fecha de Consulta 20 marzo de 2020] Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=38&Itemid=110
- Díaz-Barriga, Frida A., Los profesores ante las innovaciones curriculares. Revista Iberoamericana de Educación Superior, I (1),37-57, [fecha de Consulta 20 de abril de 2021], Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128587005>
- Enfoque Metodológico (2020) [fecha de Consulta 02 de abril de 2021], recuperado de: <https://www.theflippedclassroom.es/modelo-enfoque-metodo-metodologia-tecnica-estrategia-recurso-cuando-debemos-emplear-cada-uno-de-estos-terminos/>
- Escobar M. Maria. B., Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje, Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad, Número 8 (5), [fecha de Consulta 18 de abril de 2020], Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>
- Esteve, José (1993) La aventura de ser profesor, Cuadernos de Pedagogía, Nº 266, [fecha de Consulta 25 marzo de 2021], Recuperado de <https://www.ugr.es/~fjirios/pce/media/6-AventuraSerProfesor.Esteve.pdf>
- Etapas de la adolescencia (2020) [fecha de Consulta 18 de junio de 2021], recuperado de: <https://www.healthychildren.org/Spanish/ages-stages/teen/Paginas/Stages-of-Adolescence.aspx>
- Flores C., Pedro., La Reforma educativa en México. ¿Nuevas reglas para las IES?, Revista de la Educación Superior Vol. xliii (4); No.172, octubre-diciembre del 2014. issn: 0185-2760. (p. 9-31), [fecha de Consulta 25 octubre de 2020], Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000400002

- Gómez, Cosme Jesús.; Ortuño, Jorge y Molina, Sebastian. (2014) Aprender a pensar históricamente: Retos para la Historia en el s. XXI. Revista Tempo e Argumento, Florianopolis, v. 6, n. 11, págs. 05-27, jan./abr. 2014.
- Gonzalo de Amézola; Carnevale, Sergio; González, Maria Paula, (2009), Los futuros profesores y las lecturas de historia en las aulas de Argentina, Antiteses, vol. 2, num. 3, Jan.-Jun. 2009, págs. 99-113.
- Guilar, Moisés Esteban (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". Educere, 13(44),235-241.[fecha de Consulta 20 de abril de 2021]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571028>
- Gutiérrez A. Coralía., (2005). Algunos problemas de la enseñanza de la historia reciente en América latina. Universidades, (30), p. 17-22.[fecha de Consulta 11 de octubre de 2019]. ISSN: 0041-8935. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37303004>
- Influencia de las Organizaciones Internacionales en el modelo de desarrollo de los países de América Latina mediante educación (2020). Recuperado de <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/12711/MirandaPulido-LauraMarcela-2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- L. Lima, F. Bonilla y V. Arista (2010) “La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana”, Proyecto Clío 36,ISSN 1139-6237, Recuperado de: <http://clio.rediris.es>
- Lerner Sigal, Victoria (1993). Libros de Historia para niños: parámetros y dificultades para elaborarlos. Perfiles Educativos, (62),[fecha de Consulta 15 de octubre de 2019]. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13206208>
- Lerner Sigal, Victoria (1995). Propuestas para el desarrollo de la didáctica de la historia en México.. Perfiles Educativos, (67), [fecha de Consulta 18 de octubre de 2019]. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13206703>
- Lerner Sigal, Victoria (1997). Cómo enseñamos historia. Los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos. *Perfiles Educativos*, (75). ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13207505>
- Los materiales didácticos o recursos de enseñanza (2020) [fecha de Consulta 10 de marzo de 2020], recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=14Dw7s6T9gU&t=8s&ab_channel=ULLaudiovisual-UniversidaddeLaLaguna

- Lozano A. (2015), La RIEMS y la formación de los docentes de Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales. *Perfiles Educativos*, Vol. 37, Núm. Especial, pp. 108-124.
- Maldonado A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la Educación Superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, Vol. 22, Núm. 87, pp. 51-75.
- Marcelo, Andelique, Carlos, 2011, La Didáctica de la Historia y la formación docente. ¿Qué profesor de Historia necesitan las escuelas?, Clío & Asociados, N° 15, págs. 256-269, Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/29810>
- Martínez Moya, Armando, “Persecución sobre Clío. Cuando el presentismo neoliberal alcanzó a las humanidades”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 21, núm. 32, Enero-Junio, Universidad Pedagógica de Colombia - UPTC , 2019, pp. 59-84.
- Mora Villafuerte V. y Flores Castillo F. (----). La enseñanza de la Historia a través de la situación-problema. Una apropiación metodológica para el docente vista desde su práctica en el aula, Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, [fecha de Consulta 11 de octubre de 2019]. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/p_onencias/1500-F.pdf
- Murillo Pacheco, Hortensia., (---), Curriculum, planes y programas, [fecha de Consulta 25 de noviembre de 2021], recuperado de: http://online.aliat.edu.mx/adistancia/ModDisDesInstruccional/Unidad2/Lecturas/3Curriculum_planes_y_programas.pdf
- Ordóñez M y Rodríguez B. (2018). Influencia de los organismos internacionales en las Reformas Educativas de Latinoamérica. *Educación y Ciudad*. Vol. 34, Núm. junio 2018, pp. 101-112.
- Pagès Blanch, J. (2018). Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias Universitarias*, 4(7), 53-59. Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/6369>
- Pantoja Suárez, Paula Tatiana, junio 2017, Enseñar Historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: Reflexión desde la formación de Docentes de Ciencias Sociales en Colombia, *Diálogo Andino* N° 53, págs. 59-71, recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200059>
- Pelegrín, C. J. (2010). “La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica”, *Proyecto Clío*, Núm. 36., Recuperado de: <http://clio.rediris.es>

- Pérez-Ruiz, Abel, “Práctica docente y currículo: Un marco de análisis construccionista”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 22, núm. 3, septiembre-diciembre, Universidad Nacional. CIDE, 2018, pp. 402-416.
- Razo A. (2018), La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuesta. *Perfiles Educativos*, Vol. 11, Núm. 159, pp. 90-106.
- Razo, A., La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas, *Perfiles Educativos*, vol. XL, núm. 159, 2018.
- S/A Para que enseñar Historia (2019), recuperado de: [fecha de Consulta 10 de marzo de 2020]. <https://www.nexos.com.mx/?p=9250>
- Serna, Justo, “Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida adolescente”, *Clio & Asociados*. La Historia Enseñada / número 9, 10.
- Solis P, Rodríguez E y Brunet N (2012). Orígenes sociales, Instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación Media Superior. El caso del Distrito Federal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, Núm. 59, pp. 1103-1136.
- Suárez Suarez. M., (2010). “Enseñanza de la Historia: viejos problemas y necesidad de un cambio. Reflexión de un alumno del Máster de profesorado de Secundaria”, *Proyecto CLIO*, 36. [fecha de Consulta 10 de octubre de 2019]. ISSN: 1139-6237. Recuperado de <Http://clio.rediris.es>
- Torres C. Richard A., (2014) Renovemos la enseñanza en la Historia., *Revista de Educación Virtual*, [fecha de Consulta 05 de marzo de 2020]. recuperado de <https://revistaeducacionvirtual.com/archives/1469>
- Vargas Zoila, (2004), Desarrollo moral, valores y ética; una investigación dentro del aula, *Educación*, vol. 28, núm. 2, 2004, pp. 91-104, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Zavala, Ana (2014). Para leer un manual de Historia. Una mirada desde las herramientas de análisis, *Secuencias* (90), [fecha de Consulta 11 de octubre de 2019]. ISSN 2395-8464, págs. 167-189, Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482014000300008
- Zavala, Ana (2015). Pensar teóricamente la práctica de la enseñanza de la Historia, *Revista de Historia Hoje* Vol. 4, Núm 8, págs., 174-196. [fecha de Consulta 11 de octubre de 2019]. Recuperado de <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/185/138>

Materiales Didácticos.

- Barroy S., Héctor C., (2012), Historia de México, México, McGraw Hill.
- Delgado de Cantú, Gloria M., (2015), Historia de México. Legado histórico y pasado reciente, Pearson Education.
- Delgado de Cantú, Gloria M., (2015), Historia Universal. De la era de las revoluciones al mundo globalizado, Pearson Education.
- Lamonedá, Mireya, Ribó, Eulalia y Rico, D. Ernesto (2012), Historia Universal, México, Ediciones Castillo (MacMillan)
- Lamonedá, Mireya, Ribó, Eulalia y Rico, D. Ernesto (2017), Historia Universal, México, Ediciones Castillo (MacMillan)