



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



ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MÉXICO I EN LA PREFECO
“MELCHOR OCAMPO” 2017-2018, Y PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN LA
PEDAGOGÍA CRÍTICA

TESIS

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

Presenta

MA. ANGÉLICA LINO TÉLLEZ

Director de Tesis

Dr. Miguel Ángel Gutiérrez López



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 2020

RESUMEN

Palabras clave: Pedagogía, Crítica, Educación, PREFECO, Historia.

La investigación y propuesta didáctica que aquí se presenta tiene como principal objetivo el análisis de la importancia que tiene la enseñanza de la Historia de México I en la formación educativa de los jóvenes que conforman la educación media superior en México, así como la transformación que ha tenido la asignatura de Historia en cuanto a contenidos y programas ante las reformas educativas. Como objetivo concluyente de un trabajo didáctico, se exponen las actividades en el aula con docentes y estudiantes en torno a las problemáticas a las que se enfrentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, y la implementación de una propuesta en base a la pedagogía crítica como alternativa y enriquecimiento al modelo educativo, que ayude a la comprensión, razonamiento, explotación cognitiva y fluidez comunicativa en la enseñanza de la historia.

ABSTRACT

Keywords: Pedagogy, Criticism, Education, PREFECO, History.

The research and didactic proposal presented here has as its main objective the analysis of the importance of the teaching of the History of Mexico I in the educational training of young people who make up the upper secondary education in Mexico, as well as the transformation that has had the subject of History in terms of content and programs before the educational reforms. As a conclusive objective of a didactic work, the activities in the classroom with teachers and students are exposed around the problems they face in the teaching-learning process of History, and the implementation of a proposal based on the Critical pedagogy as an alternative and enrichment to the educational model, which helps understanding, reasoning, cognitive exploitation and communicative fluency in the teaching of history.

Agradecimientos.

Quiero agradecer a mi director de tesis, el Dr. Miguel Ángel Gutiérrez López, por su arduo trabajo en la realización de esta tesis, por las enseñanzas, la orientación, la paciencia y la transmisión y claridad en ideas dispersas que finalmente aterrizaron.

Quedo en especial agradecimiento a todos los miembros del núcleo Académico Básico que conforman el programa de la Maestría en Enseñanza de la Historia, pilares en el desarrollo de mi formación y también de este texto. De igual manera y con un cariño especial a todos mis compañeros estudiantes de los cuales aprendí compartiendo y queda en mi formación una estrechez especial.

De igual manera reconozco el apoyo que recibí como beneficiaria de la beca CONACYT durante los dos años que curse la maestría, ya que sin su apoyo esto no podría haber sucedido.

Mención sumamente especial a mi familia, mi compañero de vida Jaime Alberto, nuestro hijo Matías, a quien dedico esta tesis; a Alberto por tanto apoyo, tanta paciencia, tanta motivación y solidaridad. A Matías por ser mi inspiración. Los amo profunda e infinitamente.

A mi madre, la mujer que más he admirado en mi vida, a quien más quiero parecerme y espero algún día tener el éxito profesional que ella como profesora ha tenido. Te amo madre.

Gracias a todas y todos por su apoyo.

ÍNDICE

Introducción.....	pág. 6
Capítulo I. Antecedentes de la Educación Media Superior y su reciente conformación en 2005	pág. 16
“Escuela Nacional Preparatoria”. Su función social, política y pedagógica...pág.	16
La educación media superior en el siglo XX.....pág.	19
El sistema de educación superior. Conformación de subsistemas, función y objetivos.....pág.	24
El surgimiento de las Preparatorias Federales por Cooperación.....pág.	28
Antecedentes de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.....pág.	33
Capítulo II. Enseñanza de la Historia basada en el enfoque por Competencias en la PREFECO “Melchor Ocampo”	pág. 42
Breve recorrido histórico de la PREFECO “Melchor Ocampo”.....pág.	43
El modelo educativo por competencias en la PREFECO “Melchor Ocampo”	
<i>Modelo educativo por competencias.....</i>	<i>pág. 47</i>
<i>El enfoque por competencias en la Educación Media Superior.....</i>	<i>pág. 51</i>
Competencias genéricas, competencias disciplinares específicas y componentes disciplinares de la asignatura de Historia de México II.....pág.	59
Análisis de la asignatura de Historia de México I bajo el enfoque de competencias.....pág.	65
<i>La asignatura de Historia de México I en la PREFECO “Melchor Ocampo”</i>	
.....pág.	68
El profesor de Historia ante la RIEMS.....pág.	71
Capítulo III. Análisis de la enseñanza de la historia en la PREFECO “Melchor Ocampo” con base en experiencias en el aula.....	pág. 76
Desafíos de la enseñanza de la historia de México: resultados de la revisión didáctica, observación y práctica de una clase de historia de México	

<i>Desafíos y problematización de contexto de trabajo: La PREFECO “Melchor Ocampo”</i>	pág. 77
<i>Resultados de la revisión didáctica, observación y práctica de una clase de historia de México I</i>	pág. 81
<i>Profesores como historiadores o historiadores como profesores</i>	pág. 95
¿Por qué proponer una pedagogía crítica como mejora en la enseñanza de la historia?.....	pág. 99

Capítulo IV. Propuesta y muestra didáctica de una pedagogía crítica para la mejora de la enseñanza de la Historia en la PREFECO “Melchor Ocampo”

Propuesta didáctica con base en la pedagogía crítica de la asignatura de Historia de México I.....	pág. 109
Diseño de una primera clase con base en la didáctica crítica de la Historia.....	pág. 112
<i>Intención pedagógica (Objetivos)</i>	pág. 114
<i>Relación estudiante-docente</i>	pág. 116
<i>Desarrollo de actividades</i>	pág. 117
Análisis y retroalimentación de la propuesta con base en la pedagogía crítica	
<i>Aplicación de la propuesta didáctica</i>	pág. 121
<i>Análisis de colegas docentes titulares de la asignatura de Historia de México I</i>	pág. 124
Una nueva oportunidad: diseño de dos clases más con base en una propuesta de didáctica crítica de la Historia.....	pág. 128
<i>Intención pedagógica</i>	pág. 129
<i>Desarrollo de actividades</i>	pág. 133
<i>Dibujos y letras: Análisis de la propuesta didáctica</i>	pág. 138
Conclusiones	pág. 144
Siglarío	pág. 151
Fuentes	pág. 152

Introducción

La investigación y propuesta didáctica que aquí se presenta tiene como principal objetivo el análisis de la importancia que tiene la enseñanza de la Historia de México I en la formación educativa de los jóvenes que conforman la educación media superior en México, así como la transformación que ha tenido la asignatura de Historia en cuanto a contenidos y programas ante las reformas educativas. Como objetivo concluyente de un trabajo didáctico, se exponen las actividades en el aula con docentes y estudiantes en torno a las problemáticas a las que se enfrentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, y la implementación de una propuesta en base a la pedagogía crítica como alternativa y enriquecimiento al modelo educativo, que ayude a la comprensión, razonamiento, explotación cognitiva y fluidez comunicativa en la enseñanza de la historia.

Plantear una hipótesis que metodológicamente dé cabida a un proceso de investigación es complejo ante un contexto educativo en el cual diversas aristas juegan un papel importante para llevar a cabo una ejecución didáctica; sin embargo, como hipótesis se planteó en esta investigación que la pedagogía crítica representa una alternativa para enriquecer la enseñanza de la Historia en el nivel medio superior, ya que permite (no rechaza) y rescata fundamentos importantes de paradigmas como el constructivismo, el cognitivo, entre otros; y ayudará a no solo saber contenidos, sino cuestionar temas, abrir diálogos y ejercitar la comunicación, la búsqueda por la equidad en el aula (educación horizontal, estudiante-profesor) y demás cuestiones que hacen de la formación educativa un quehacer reflexivo, analítico y por supuesto crítico, además de propositivo.

El modelo educativo vigente en México está siendo constantemente re-configurado en términos normativos y organizativos, tanto en los niveles que lo conforman, el currículo o contenidos y en la carrera docente. Evaluación, acreditaciones y reformas dibujan un panorama educativo que está siendo constantemente alterado por cada gobierno federal. Desde el nivel básico hasta el superior, se han llevado a cabo reformas y reestructuraciones en diversos aspectos. En la última década, desde el año 2003, se ha trastocado específicamente en contenidos y currículo al nivel medio superior, un nivel con una serie de

complejidades y problemáticas que no se terminan de resolver e incluso emergen hacia otras por la misma complejidad que lo conforma. Reformas, creación de subsistemas, renovaciones de modelos pedagógicos, intentos de actualización y formación docente y creación de competencias para evaluar y medir, son muchos de estos cambios, los cuales también enfrentan una vasta gama de dificultades.

La complejidad del sistema medio superior se ha analizado poco y aun se sigue discutiendo. Los actores que lo establecen, lo conforman o lo demandan siguen trabajando por entender su finalidad y encontrar una solución ante los rezagos educativos. Es por lo anterior que surge el interés en su estudio y en específico, una investigación sobre cómo se ha manipulado la asignatura de Historia de México, la cual, al igual que muchas o casi todas las que conforman los diversos currículos, ha sido modificada en sus objetivos y planteamientos finales, como una disciplina que especifica ciertos objetivos o llamadas competencias que deberá adquirir el estudiante en su paso por este nivel.

Bajo estos parámetros y fundamentando la pedagogía crítica como teoría fundamental para la enseñanza de la historia, esta propuesta de investigación surgió por la inquietud de analizar un contexto educativo, del cual se tiene un acercamiento considerable, y con el objetivo de identificar la falta de pensamiento crítico en las asignaturas de historia, en la teoría (programas de estudio y libros), y en la práctica del aula.

La propuesta aquí planteada supone una alternativa en la manera en que se enseña Historia. Comenzando por el proceso mismo, que no solo es enseñar, sino aprender, tanto profesor como estudiante, puesto que esto brindará una innovación en la formación de seres creativos, diversos, incluyentes, cultos, de pensamiento y diálogo crítico, hasta repercutir en el desarrollo de habilidades que generen la capacidad de entender y explicar su contexto y no solo asimilar conocimientos de manera poco significativa.

Una importante contribución de esta investigación se destacó desde la importancia y el valor de la Historia dentro de los contenidos del bachillerato y la necesidad de cambiar su esencia, dejar de ver la enseñanza como los temas en que se memorizan fechas y nombres de héroes, y transformar este espacio donde se debe construir el entendimiento del devenir histórico. La enseñanza de la historia requiere de una pedagogía que promueva la

formación de un pensamiento crítico en sus estudiantes. Éste constituye una metodología pedagógica que permite transformar la didáctica de la enseñanza de la historia en el aula.

En la presente investigación aterrizó toda una oleada de cambios y sus consecuencias en el terreno de la impartición de la asignatura de Historia de México I en la Preparatoria Federal por Cooperación “Melchor Ocampo” de la ciudad de Morelia, delimitando en tiempo la década que atañe desde la reforma de la obligatoriedad 2013 al año 2018, ya que se realizó un estudio empírico con profesores y estudiantes de la preparatoria ya mencionada en la actualidad. El interés por ver reflejado en dicha preparatoria este trabajo de campo de investigación es por su importancia al ser parte de una red de instituciones de estas características, las llamadas PREFECO, cuyo carácter por una parte de asociación civil y por la otra enmarcadas y reguladas financiera y administrativamente por el Sistema Educativo Mexicano, representa una estrategia para el sistema, además de que de la mano con el bachillerato general y las preparatorias privadas existe una mayor presencia a nivel de planes, programas y créditos en la enseñanza de la Historia de México.

Así, se analizó la asignatura de Historia de México como materia enmarcada dentro de un currículo, como parte de planes y programas de estudio, así como dentro de las llamadas competencias disciplinares que deben atender y demostrar su efectividad en el aula con la práctica docente-estudiante. Realizando toda esta revisión, el enfoque o perspectiva desde el cual se apreció a la misma es el de la pedagogía crítica.

Fundamentar este estudio en la pedagogía crítica recae en su esencia y objetivo, como práctica y apuesta pedagógica alternativa. En términos de Giroux¹, la pedagogía crítica es una nueva perspectiva y postura críticas al sistema y a los procesos de aula, como se pueden dar nuevas transgresiones en las que se desafían los límites propios del conocimiento. Para esto, se propuso una enseñanza que permita cuestionar, reflexionar y pensar los contenidos: la práctica de la enseñanza y formar en la crítica de la mano con los docentes a estudiantes que desafíen aquello que pareciese que no puede ser cuestionado. La pedagogía crítica une siempre a la teoría y la práctica en la búsqueda de un pensamiento crítico que implique generar un cambio positivo dentro del fenómeno estudiado. Así, no

¹ Giroux, Henry. *Democracia y el discurso de la diferencia cultural: hacia una política pedagógica de los límites*. Kikiriki: Quaderns digitals, 2000. P. 32

solo se teoriza sobre la enseñanza de la Historia en un lugar y tiempo en específico, sino se propuso enriquecer al modelo educativo vigente, con una práctica educativa que privilegie la búsqueda de la equidad, integración y análisis del devenir histórico.

El presente trabajo de investigación posee cuatro ejes principales de desenvolvimiento; los dos primeros exponen históricamente al sistema educativo formal en el que se centró la tesis, históricamente, porque mi formación de historiadora así me lo demandó y porque con base en fundamentos, para proponer una alternativa en didáctica primero se debe conocer y reconocer el ámbito educativo a abordar; el tercero explica la teoría pedagógica crítica, núcleo básico de la propuesta de esta investigación, así como el reconocimiento de la institución, las clases de Historia, sus profesores y estudiantes; como último eje se plasmó el resultado de la elaboración de una estrategia didáctica alterna apoyada en la teoría de una pedagogía crítica. Este ejercicio se realizó a través de la aplicación de seis clases referentes a temas del programa de Historia I, pero enfocadas hacia un aprendizaje cercano a los estudiantes y que invitara a la construcción del conocimiento, reflexión, análisis, crítica e incluso propuestas de estos.

Cabe resaltar que la incorporación de una estrategia didáctica alterna no dictamina una mejor opción para enseñar historia, si no que enriquece la manera habitual del desempeño docente y la significación que debe poseer la Historia. La pedagogía crítica no es un modelo acabado que por sí mismo integró métodos para enseñar Historia, por lo cual, fue tarea como investigadora el completar este rubro a partir de objetivos, estrategias, materiales didácticos, selección de conceptos e imágenes tomados a partir del programa de la asignatura, la adecuación a los grupos con los que trabajé y el resultado del análisis de mi práctica docente.

El trabajo se dividió en un primer momento en tres apartados; sin embargo, después del desarrollo de la práctica educativa he decidido ampliar el último capítulo y separarlo para ahondar en el análisis de la propuesta didáctica. Finalmente, quedaron conformados cuatro capítulos.

En el primer capítulo se exponen los principales antecedentes, cambios y acontecimientos históricos de la Educación Media Superior en México; además de una revisión sobre la conformación de los subsistemas, sus funciones y objetivos que ordenaron

y hoy en día dan identidad al Sistema de Educación Media Superior; también se da a conocer el origen de las Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO); y por último se habla sobre la Reforma Integral de la Educación Media Superior y las implicaciones que ha tenido en un modelo educativo implementado en el Sistema Educativo Mexicano.

El segundo capítulo con un carácter contextualizador, aborda la institución en la que se centra esta investigación, la PREFECO “Melchor Ocampo”, única de su tipo en Morelia. Además, se incluye un recorrido sobre el surgimiento de las reformas educativas que introdujeron un nuevo modelo pedagógico y se analizó el alcance que estas competencias educativas tuvieron y tienen en el nivel medio superior y particularmente en la “Melchor Ocampo”; para después abordar las competencias específicas, el programa de estudio y el trato de la asignatura de Historia de México I en la institución. También se analiza el papel que desempeñan los profesores de Historia, la forma en que ha sido mermado su actuar en el aula y los cambios a los que se enfrentan como agentes pedagógicos al tener que enseñar de acuerdo con un modelo educativo desconocido para ellos.

En el tercer capítulo presento, en primer lugar, un análisis completo de las observaciones que realicé en la preparatoria federal por cooperación (PREFECO) “Melchor Ocampo” a tres profesores, las entrevistas realizadas a dos de ellos respecto a las clases de Historia, las estrategias didácticas que se utilizan, el diálogo ausente o presente y las razones por las que se trabaja de esa manera; también habló de las causas por las cuales propuse una pedagogía crítica, retomando a algunos de sus autores pedagogos más representativos: Paulo Freire, Peter McLaren y Henry Giroux principalmente, mediante lo cual he justificado la propuesta de un cambio en la enseñanza de la Historia que pueda contener un carácter de pedagogía y didáctica crítica.

En el último capítulo se redacta una planeación, una demarcación institucional, herramientas que facilitaron la aplicación de la propuesta didáctica y su valoración. Los resultados obtenidos indican una evaluación hacia el análisis individual y grupal que se puede construir en el salón de clases, de la relación que se teje entre educador y educando, la lectura de conceptos y palabras por ellos mismos y la importancia de un rescate cultural y no solo memorístico de la Historia de México. Finalmente se incluyen a manera de

comentarios finales o conclusiones de la tesis misma y un apartado final que contiene las fuentes bibliográficas utilizadas en esta investigación.

En primera instancia para conocer sobre el Sistema Educativo Mexicano, su funcionamiento y la conformación del bachillerato mexicano, realicé una vasta revisión bibliográfica que a continuación enumero; de igual manera en cuanto a la teoría de la pedagogía crítica revisé las obras más trascendentales y el enfoque de una enseñanza de la historia crítica se revisó con base en una historiografía específica.

Los trabajos de Carlos Ornelas, investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, sobre las problemáticas importantes de la educación en México, en particular en *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*², aborda cuestiones de política educativa, descentralización y federalismo, los cambios en instituciones y sistemas como las reformas y problemáticas de inclusión social. Esta obra ayudó para plantear la revisión histórica de los primeros capítulos.

Por su parte, tanto en artículos de revistas y libros, el investigador Juan Fidel Zorrilla clarificó la exposición de conocer el problema del Sistema de Educación Media Superior, su funcionamiento y analizar delimitar este tema. Las dos obras que hemos tomado para el presente trabajo son: *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*³ y *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa*⁴; los artículos “Preguntas y sugerencias sobre el sistema educativo nacional”⁵, “La construcción de alternativas de formación docente para el bachillerato y para licenciatura en México”⁶.

² ORNELAS, CARLOS, *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002, 371 pp.

³ ZORRILLA ALCALÁ, JUAN FIDEL, *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: IISUE Educación, 2008, pp. 315

⁴ ZORRILLA Alcalá, Juan Fidel Zorrilla, *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa*. México: ANUIES, 2010.

⁵ ZORRILLA Alcalá, Juan Fidel. "Preguntas y sugerencias sobre el sistema educativo nacional". En: *Perfiles Educativos*, 2015, Noviembre-Diciembre: 7-26.

⁶ ZORRILLA, Juan Fidel. "La construcción de alternativas de formación docente para el bachillerato y para la licenciatura en México". *Perfiles educativos, México, vol. Xxxvii, núm. Especial, 3a. Época*. 2015, noviembre-diciembre: 35-54

Para delimitar la problemática de los docentes y cómo han sido afectados por los cambios y reformas, investigué diversos artículos entre los que destaca: de Guadalupe López Bonilla y Guadalupe Tinajero Villavicencio, “Los docentes ante la reforma del bachillerato”⁷. Sobre la Reforma Educativa en México y conceptos sobre calidad en el bachillerato, analicé: de Ángel Díaz Barriga, “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”⁸; de César Silva Montes su artículo “El paradigma de la calidad educativa en el bachillerato”⁹.

El espacio principal de esta investigación, la PREFECO “Melchor Ocampo” de la ciudad de Morelia tuvo que ser revisado mediante documentos oficiales de la SEP, la DGB y oficios que me fueron proporcionados por la dirección de la misma escuela.

Para plantear la teoría de pedagogía crítica he revisado la obra de Paulo Freire, principalmente su texto *Pedagogía del Oprimido*¹⁰, así como estudios más recientes que proponen los seguidores de Freire, Henry Giroux y Peter McLaren. También, con base en la propuesta didáctica, las investigaciones hechas por María Acaso me permitieron aterrizar los objetivos y plantear las clases, principalmente *Pedagogías Invisibles*¹¹.

Para especificar sobre la enseñanza de la Historia, las obras como, *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la Historia*¹² de Sebastián Plá y *Antimanual del mal historiador o ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?*¹³ de Carlos Aguirre Rojas, me permitieron no solo problematizar y analizar cómo se ha desenvuelto la enseñanza de la historia, sino realizar una crítica con base en fundamentos didácticos y pedagógicos sobre la misma y así justificar el núcleo de la investigación que es la propuesta didáctica.

⁷ LÓPEZ Bonilla, Guadalupe; Tinajero Villavicencio, Guadalupe. “Los docentes ante la reforma del bachillerato”, *Revista Mexicana de Investigación educativa*, vol. 14, núm. 43, octubre-diciembre, 2009, pp. 1191-1218.

⁸ DÍAZ Barriga, Ángel, “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”. En: *Perfiles Educativos*, 2006, pp. 7 a 36.

⁹ SILVA Montes César. “El paradigma de la calidad educativa en el bachillerato”. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, enero-junio, 2006: 69-92.

¹⁰ FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI, 1975.

¹¹ ACASO, María, *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid. Catarata: 2012.

¹² PLÁ, SEBASTIÁN, *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la Historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay*, 2014, Universidad Iberoamericana, México

¹³ AGUIRRE Rojas, Carlos Antonio. *Antimanual del mal historiador o ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?* México: Contrahistorias, 2008

La metodología abordada fue la etnográfica¹⁴, ya que gran parte de la investigación fue de explicación y clarificación del fenómeno observado, compuesto por observaciones, entrevistas, sujetas al proceso cualitativo, teniendo en cuenta que posteriormente se realizó la interpretación de dichos datos. La etnografía constituye un método de investigación útil en la identificación, análisis y solución de múltiples problemas de la educación, incorporando además “el análisis de aspectos cualitativos dados por los comportamientos de los individuos, de sus relaciones sociales y de las interacciones con el contexto en que se desarrollan”¹⁵.

La investigación es de tipo descriptiva y explicativa, recabando datos bibliográficos sustentados en fuentes de consulta avalados científicamente, así como también los resultados de las pruebas de campo. Su orden explicativo se debió a la argumentación de la pedagogía crítica y la enseñanza de la Historia alternativa con base en dicha teoría educativa.

Se realizó un estudio de campo basado en prácticas en el aula, el uso de entrevistas a docentes y estudiantes, profesores titulares de las asignaturas de historia. Esta información me permitió plantear las problemáticas que ya se han mencionado en este proyecto, tales como la falta de capacitación ante una reforma que exige que se ejecute un tipo de modelo educativo; la ambigüedad en conceptos como calidad, los componentes y competencias disciplinares. Con esto se dio a conocer la opinión de los profesores y estudiantes respecto a la reforma, si en realidad se lleva a cabo como se dicta en los planes y programas o realizan actividades didácticas diferentes a ello.

¹⁴ Basando el método en la teoría planteada en: NOLLA Cao, Nidia. “Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica”. En: *Educación Media Superior*, vol. 11, número 2, Ciudad de la Habana, Jul-dic. 1997.

Además de tomar como referencia trabajos de investigación como: Jiménez, Violeta Denis. “Aportes de la etnografía doblemente reflexiva a la práctica educativa de secundaria Bajo el Volcán”, vol. 15, núm. 22, marzo-agosto, 2015, pp. 209-230 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Puebla, México y Maturana Moreno, Gerson A. y Cecilia Garzón Daza. “La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente”, En: *Revista Educación y Desarrollo Social*, Mayo 2015.

¹⁵ Cao, Nidia. “Etnografía”, p. 1

La propuesta de otro modelo educativo, que será la pedagogía crítica, analizó los contenidos o planes, pudiendo corroborar que no están tan mal, sino que no existe la capacitación adecuada a los profesores para implementarlos; si una competencia que debe verse e implementarse en la asignatura de Historia en el ser reflexivos y críticos, ¿cómo lo llevamos a cabo? ¿Qué entendemos por estudiante reflexivo y crítico? ¿Cómo abordamos estos conceptos y los llevamos a cabo a la hora de estudiar la Historia? El único acercamiento fue lanzar preguntas que los estudiantes en ocasiones respondieron. Sin embargo, en la propuesta didáctica se buscó no solo la participación si no la construcción de un diálogo entre educador y educando y la conformación de conceptos y análisis individuales y grupales que se acercaron más hacia una enseñanza de la Historia con base en la pedagogía crítica.

La propuesta aquí planteada supone una alternativa en la manera en que se enseña Historia. Comenzando por el proceso mismo, que no solo es enseñar, sino aprender, tanto profesor como estudiante, puesto que esto brindará una innovación en la formación de seres creativos, diversos, incluyentes, cultos, de pensamiento y diálogo crítico, hasta repercutir en el desarrollo de habilidades que generen la capacidad de entender y explicar su contexto y no solo asimilar conocimientos de manera poco significativa.

En la presente investigación aterrizó toda una oleada de cambios y sus consecuencias en el terreno de la impartición de la asignatura de Historia de México I en la Preparatoria Federal por Cooperación “Melchor Ocampo” de la ciudad de Morelia, delimitando en tiempo la década que atañe desde la reforma de la obligatoriedad 2013 al año 2018, ya que se realizó un estudio empírico con profesores y estudiantes de la preparatoria ya mencionada en la actualidad. El interés por ver reflejado en dicha preparatoria este trabajo de campo de investigación es por su importancia al ser parte de una red de instituciones de estas características, las llamadas PREFECO, cuyo carácter por una parte de asociación civil y por la otra enmarcadas y reguladas financiera y administrativamente por el Sistema Educativo Mexicano, representa una estrategia para el sistema, además de que de la mano con el bachillerato general y las preparatorias privadas existe una mayor presencia a nivel de planes, programas y créditos en la enseñanza de la Historia de México.

La propuesta aquí planteada supone una alternativa en la manera en que se enseña Historia. Comenzando por el proceso mismo, que no solo es enseñar, sino aprender, tanto profesor como estudiante, puesto que esto brindará una innovación en la formación de seres creativos, diversos, incluyentes, cultos, de pensamiento y diálogo crítico, hasta repercutir en el desarrollo de habilidades que generen la capacidad de entender y explicar su contexto y no solo asimilar conocimientos de manera poco significativa.

En la presente investigación aterrizó toda una oleada de cambios y sus consecuencias en el terreno de la impartición de la asignatura de Historia de México I en la Preparatoria Federal por Cooperación “Melchor Ocampo” de la ciudad de Morelia, delimitando en tiempo la década que atañe desde la reforma de la obligatoriedad 2013 al año 2018, ya que se realizó un estudio empírico con profesores y estudiantes de la preparatoria ya mencionada en la actualidad. El interés por ver reflejado en dicha preparatoria este trabajo de campo de investigación es por su importancia al ser parte de una red de instituciones de estas características, las llamadas PREFECO, cuyo carácter por una parte de asociación civil y por la otra enmarcadas y reguladas financiera y administrativamente por el Sistema Educativo Mexicano, representa una estrategia para el sistema, además de que de la mano con el bachillerato general y las preparatorias privadas existe una mayor presencia a nivel de planes, programas y créditos en la enseñanza de la Historia de México.

Capítulo I

Antecedentes de la educación media superior y su reciente conformación en 2005

Comprender históricamente cómo se llegó a conformar una educación media superior que parece aún no cumplir con su misión educativa, y que por lo tanto requiere de una reforma, abarca un análisis y revisión de las transformaciones que se han dado a partir de la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Si bien, 1867 es una fecha muy alejada del estudio etnográfico que se presenta en esta investigación, un alcance histórico tan amplio permite entender y exponer las características, los cambios, y realizar un diagnóstico con conocimiento de sus fortalezas y debilidades frente a demandas a las que apremia dar soluciones.

La Educación Media Superior en México, a pesar de no siempre haber sido nombrada de esta manera, tiene antecedentes que se remontan a la época colonial. Como tal, ha sido hasta 1867, hecho que en el primer apartado se analizará, que ha llevado un homónimo de Preparatoria y un objetivo similar al que hoy en día posee.

1867 “Escuela Nacional Preparatoria”. Su función social, política y pedagógica

Las instituciones educativas en México siempre han tenido un carácter político, así, la conformación de la Escuela Nacional Preparatoria¹⁶ en 1867 se llevó a cabo a partir de acontecimientos relevantes del país, con la República restaurada por el gobierno de Benito Juárez y una ideología política que enarbolaba la bandera de reconstruir o construir un país moderno y poner en práctica proyectos que se elaboraron a partir de las leyes constitucionales, entre las cuales, la educación ocupó una atención primordial como parte del pensamiento nacionalista. Los tintes políticos republicanos y liberales de un contexto mexicano se pueden observar principalmente en los planes y programas de estudio de la ENP, formar y ser un cimiento para el paso a un nivel superior significaba la enseñanza de cultura general que debían poseer los futuros profesionistas.

¹⁶ ENP, siglas con las que nos referiremos a lo largo del texto a esta institución.

El plan de estudios se fundamentaba en una enseñanza científica, en la que la ciencia y sus aplicaciones permitieran reformar a la sociedad. Se planteaba la necesidad de dar una educación integral, uniforme y completa al estudiante, haciendo de este ciclo un fin en sí mismo¹⁷.

El gobierno liberal de la década siguiente deseaba que el sentido formativo de la preparatoria fuera hacia las futuras generaciones de egresados que conformarían los grupos dirigentes de la nación, por lo cual, sus fines y objetivos educativos poseían en su conformación una política gubernamental necesaria para la construcción de un país que atravesaba un caos de guerra, pobreza e inestabilidad social.

La propuesta del modelo educativo que representó la Escuela Nacional Preparatoria fue conservado y se puede afirmar que aún se preservan ciertas características en cuanto al contenido de sus materias y planes de estudio, elementos que claramente, más de un siglo después, resultan obsoletos, ya que en su momento atendieron a problemas que obedecían a un contexto específico y se resolvieron de alguna manera, pero que hoy en día ya fueron rebasadas por el avance de la modernidad, la industrialización y globalización.

Bajo un plan de estudios que elaboró Gabino Barreda en 1867, surgió la ENP, con el estandarte del positivismo, sin embargo, a pesar de que nace como un modelo educativo de este carácter, tan solo unos años más tarde, en 1880 el entonces secretario de justicia e instrucción pública, expidió un decreto que suprimía la lógica positivista¹⁸. Es interesante este referente, ¿primera reforma? Reglamentar y legitimar ha sido una constante en el sistema mexicano, para 1881 la promulgación de la *Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria*, autorizaba el poder realizar las reformas convenientes a todas las instituciones y grados¹⁹.

Si, reformar, históricamente ha sido la naturaleza de este sistema, reformas, cambios, ¿cuál es su sentido? En el segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública²⁰, realizado en 1890 con el fin de continuar la labor sobre instrucción básica y preparatoria, se discutió sobre la “Instrucción Preparatoria” acordando la uniformidad para todas las

¹⁷ “Antecedentes”, *Secretaría educación media superior*.

¹⁸ “Antecedentes”, *Secretaría educación media superior*

¹⁹ “Procesos educación básica pública”, *Boletín Informativo*, p. 1

²⁰ *Segundo congreso nacional de instrucción*.

carreras y en toda la República. Fue el inicio y aun permanencia de la homogeneidad de este nivel educativo, la creación de un currículo y perfil de egreso único.

El objetivo general de ese congreso y la mayor preocupación no tenía un carácter pedagógico, sino político y social. Se pensó como una política federal, pero ¿fue acertada?, tal como se señala en el informe y conclusiones del documento, el valor a la educación distaba mucho de un carácter pedagógico, restándose a cumplir con la identidad y unidad nacional:

está destinada a organizar la resurrección de nuestras latentes energías, a que abre paso el surco fecundo de la locomotora en la heredad mexicana, y a preparar en la escuela, cimentada sobre un programa común, la unificación de los incoherentes elementos de nuestra nacionalidad, obra de imponderable importancia política, y que da subidísimo valor a la acción del Estado²¹.

Como mencioné en la introducción a este capítulo, el objetivo no es profundizar, pero si revisar aspectos relevantes, establecer un diálogo con el pasado y los antecedentes del surgimiento del nivel medio superior. Datos históricos, del pasado que hoy en día aún prevalecen, como el bachillerato único nacional y la función como modelo formador de un “tipo” de ciudadano que enarbolaba todo un pensamiento e ideología del gobierno en el poder.

Si bien, las resoluciones de estos primeros congresos eran lograr la homogeneidad, resulta curioso que, en un contexto de más de un siglo de diferencia, el plan educativo nacional quiera conservar y seguir promoviendo la homogeneidad en la educación media superior, dado que los rasgos que posee el sistema y en general el país, son “sumamente heterogéneos en cuanto a los recursos y las instalaciones con que cuentan las diferentes instituciones y planteles”²².

²¹ *Segundo congreso nacional de instrucción*, p. 30

²² ZORRILLA ALCALÁ, JUAN F., *El bachillerato mexicano*, p. 12

La educación media superior en el siglo XX

La constante transformación de la ENP, continua y da un cambio importante cuando en 1910 Justo Sierra, titular de Instrucción Pública y Bellas Artes, le otorga a la Universidad de México su carácter de institución nacional, y la ENP pasa a formar parte de la misma, con un carácter de bachillerato universitario. Posteriormente, al crearse la Secretaría de Educación Pública en 1921, se estableció consigo todo un Sistema Educativo Nacional, en el que, por supuesto figuró la Preparatoria, pero una vez más, sufriendo un cambio importante: la creación de un plan de estudios a nivel nacional²³.

Bajo la consigna de un proceso de construcción del poder del Estado posrevolucionario y una necesidad nacionalista y de progreso, la educación en México fue portadora de hacer y formar al ciudadano comprometido por la investigación científica y tecnológica, expectativa histórica que debían poseer los futuros egresados de las aulas, y que determinó en gran medida muchos de los rasgos y problemas actuales. Históricamente, el poder del Estado posrevolucionario, comandado por la SEP, estableció criterios de principios enteramente políticos, económicos y sociales y sin ninguna dirección pedagógica al sistema educativo. Fue un proceso paulatino pero a su vez acelerado de crecimiento de la matrícula, en el que se han integrado e ido creando instituciones que atendieran tal demanda.

Actualmente el nivel medio superior está conformado por 33 subsistemas, organigrama que se establece en el portal de la *Subsecretaría de Educación Media Superior*²⁴. Sin embargo, desde la primera mitad del siglo XX estos llamados ahora subsistemas ya existían y son los claros antecedentes de importantes instituciones que a nivel nacional han homogeneizado la educación tecnológica y de bachillerato único, ya que, hoy en día todos los programas son de bachillerato o equivalentes a él; ya sean de carácter tecnológico o general, sus componentes básicos homogeneizan aún más al nivel,

²³SOTELO, H., "Educación media superior México", p. 2

²⁴ "Organigrama", *Subsecretaría Educación Media Superior*.

conformado por tres: “uno general de materias básicas, otro de formación para la vida y el trabajo, y el último de índole propedéutica o preparativo del nivel superior”²⁵.

Cabe señalar la relevancia de revisar la conformación del sistema, su funcionamiento y las perspectivas para contemplar y comprender tanto los obstáculos como las posibilidades a las que se ha enfrentado este nivel medio superior y cómo podría enfrentar los retos actuales, que en muchos aspectos distan bastante de los que existieron en el siglo XX. El sistema educativo se generó bajo “una estructura política de corte autoritario que prevaleció durante casi tres cuartas partes del siglo XX”²⁶ ¿Qué efecto tuvo esta condición histórica en el nivel medio superior? La enseñanza es un espacio de lucha hegemónica y político. Determinar las finalidades políticas de los sistemas educativos ha tenido más peso que el aprendizaje o los procesos pedagógicos.

No deteniéndonos a detalle, pero si como un referente importante y detonador del proceso que ha seguido el nivel medio superior, mencionaré a continuación como acontecimientos relevantes para la vida educativa del país, la creación de planteles e institutos que son un claro antecedente de lo que actualmente persiste. El primer cambio importante en la educación media superior y que devino en la creación de un nuevo nivel, intermedio entre la educación primaria y el bachillerato, fue en 1926, cuando de 5 años de bachillerato se dividió a dos, repartiendo los tres restantes a un nuevo nivel educativo: la secundaria. ¿Cuál es la razón para separar y crear estos niveles? Se instauró un currículo que no dependiera de los requerimientos inmediatos de la educación superior.

El currículo de la escuela secundaria estuvo encaminado, desde entonces, a preparar, con mayor profundidad que la escuela primaria, para la vida ciudadana, la inserción en la actividad productiva y el cultivo de una personalidad independiente y libre²⁷.

En 1947 la SEP creó el Colegio de Bachilleres, un primer intento de organismo descentralizado del gobierno federal y con el cual se instruía el bachillerato general, de cierta manera también planes y programas que perfilan a un egresado no solo técnico, sino preparado para la educación superior. También con un carácter descentralizado, el Instituto

²⁵ ZORRILLA ALCALÁ, JUAN F., *El bachillerato mexicano*, p. 13

²⁶ ZORRILLA ALCALÁ, JUAN F., *El bachillerato mexicano*, p. 15

²⁷ ZORRILLA ALCALÁ, JUAN F., *El bachillerato mexicano*, p. 113

Politécnico Nacional, que enarbola el carácter técnico educativo. Así durante las dos siguientes décadas, se difundió el modelo de educación vocacional o bachillerato técnico y “se crea un verdadero subsistema de cobertura nacional de bachillerato técnico, administrado desde la SEP”²⁸.

En 1948 se creó el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos, su objetivo: “la formación de profesionistas con la más alta calidad y competitividad en el ámbito científico y tecnológico, un reflejo del desarrollo de nuestro país”²⁹. Un discurso que aún permanece en esencia para el perfil de egreso que se maneja en planes y programas. En 1972, se creó la Dirección General de Educación tecnológica pesquera, conformada por 30 escuelas con este carácter; en 1975 los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del Mar (CECyTM) se instauran como una opción más a los alumnos que desean obtener formación en el área tecnológica pesquera. Este precedente dio pie a la creación de numerosas instituciones más en todo el país, principalmente en sitios cercanos a puertos, que no nacieron a la par, pero sí dentro de una ola de surgimiento y necesidad de apertura a una cantidad de alumnos que cada vez engrosarían más las filas del nivel medio superior, respondiendo a una regionalización de la educación con base en las necesidades locales.

Uno de los principales fines de la educación media superior siempre ha sido, incluso hoy en día, el de ampliar la demanda y la cobertura, si bien, podemos hacer una comparación porcentual del crecimiento de esta demanda y hoy en día asegurar que ha crecido exponencialmente, nunca ha logrado en un porcentaje satisfactorio este objetivo, ya que, la creación y apertura de instituciones, ya sean nuevas localidades o con perfiles distintos (tecnológicos, científicos o de bachillerato), no resuelve el problema, ni todos los mexicanos llegan a ingresar al nivel preparatoria.

Como ya se ha señalado anteriormente, a pesar de un incremento considerable desde el 60% al 80% en el ingreso, el egreso se sigue manteniendo casi idéntico al de hace 60 años. “El problema se ubica en la proporción de quienes egresan respecto de quienes ingresan, (...) quienes son aceptados en una institución educativa tienen una probabilidad baja de graduarse”³⁰.

²⁸ ZORRILLA ALCALÁ, JUAN F., *El bachillerato mexicano*, p. 88

²⁹ SOTELO, H., “Educación media superior México”, p. 3

³⁰ ZORRILLA ALCALÁ, JUAN F., *El bachillerato mexicano*, p. 162

Las modificaciones y reformas a planes de estudio de este nivel, así como la creación de instituciones con tintes de tecnología y científicos, han obedecido al contexto nacional, las exigencias que para el gobierno en turno parecen apremiantes con el objetivo de estabilizar a un país en construcción. En 1956 se aprobó el bachillerato único, especificando fines y exigencias sociales de la época:

desarrollo integral de las facultades del alumno, para hacer de él un hombre cultivado, formación de una disciplina intelectual que lo dote de un espíritu científico, formación de una cultura general que le dé una escala de valores, y formación de una conciencia cívica que le defina sus deberes con su familia, frente a su país, y frente a la humanidad, y preparación especial para abordar una carrera profesional³¹.

Desde la década de los cuarenta, en México se estableció una estrategia económica para lograr la autosuficiencia. La “Industrialización para la Sustitución de Importaciones”, produjo consigo una mayor oferta para la preparación de mano de obra calificada, respondiendo por una alta demanda de técnicos y por consiguiente se obligó a destinar un mayor presupuesto en el sector educativo. La política económica provocó una gran expansión de la enseñanza técnica a nivel nacional, sin embargo la cobertura no se logró satisfactoriamente; si bien, la demanda nacional era grande, cabe señalar que la orientación de la educación siempre ha llevado consigo un carácter elitista, sobre todo en lo que concierne a la media superior y superior. Para soslayar esta demanda, desde los años sesenta, por ejemplo, en 1963 se construyeron los primeros Centros de Capacitación para el Trabajo, ofertados a egresados del sector básico de la primaria, campesinos y obreros que quisieran mejorar sus técnicas productivas y no pudiesen continuar con sus estudios superiores³².

A pesar de que la apertura y crecimiento de cobertura es significativa, la educación mexicana no ha reducido su sesgo elitista. En la mitad del siglo XX, en la década de los sesentas la educación fue el origen fundamental de una base social que tendría un principal protagónico en la vida pública del país, por ejemplo, los movimientos estudiantiles de la misma década. Es decir, las filas del nivel medio superior y superior comenzaron a

³¹ SOTELO, H., “Educación media superior México”, p. 2

³² Discurso retomado de ZORRILLA ALCALÁ, JUAN F., *El bachillerato mexicano*, p. 137

engrosarse y los egresados de estas escuelas al poseer cierto prestigio intelectual también adquirieron un poder adquisitivo importante, surgió la clase media en México, a pesar de que hoy en día existen discusiones en torno a ellos, pero que para el caso de nuestra investigación no nos detendremos.

La matrícula transformó radicalmente a la Universidad Pública, con lo que se desfiguró su carácter elitista pero predominantemente clasemediero. Se amplía de manera considerable la base social de la universidad pública³³.

La diversidad en contenidos y objetivos de cada una de las instituciones ha generado la inquietud de evaluar y trazar una posible unión y cohesión. Desde el inicio de la década de los setenta en la Asamblea General Ordinaria de la ANUIES³⁴ se trazaron los objetivos de la enseñanza media superior y la división del bachillerato como un nivel formativo y la duración de 3 años.

Entre 1989 y 1990, la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) y la Dirección General de Ciencia y Tecnología del Mar se unieron para conformar la Dirección General de Educación Agropecuaria y del Mar (DGETAM), después sufrieron cambios en la estructura orgánica, y se crearon dos subdirecciones y cinco áreas subordinadas, por lo cual cambiaron el nombre a Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología de Mar (DGECyTM), cuyo objetivo es la de “administrar la educación tecnológica en los niveles medio superior y superior”³⁵.

En los años ochenta existía una relación entre el Estado y la educación media superior y superior, en la que se entablaron negociaciones para destinar recurso a peticiones, principalmente en atender a la demanda estudiantil; sin embargo, no hubo una claridad en la orientación que las respectivas instituciones habrían de dar a un currículo. Crear una dirección que apruebe y se haga cargo del nivel medio superior y superior es el primer antecedente claro de la ordenación de un organismo conformado por subsistemas y delegar la labor en estas áreas a una dirección exclusiva que atienda y solucione los asuntos correspondientes. Así, observamos que desde la misma creación de la ENP, todas sus

³³ ZORRILLA ALCALÁ, JUAN F., *El bachillerato mexicano*, p.145

³⁴ Asamblea Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

³⁵ SOTELO, H., “Educación media superior México”, p. 2

reformas, reestructuración y las instituciones que después se crean para acompañarla, poseen un sentido de pertenencia al nivel superior y se vislumbran como parte unas de otras.

Fue hasta el año 2005, que la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT) se convirtió en la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), y se deslindó del nivel superior para dedicarse en exclusivo al nivel medio superior. A la par por supuesto se creó la Subsecretaría de Educación Superior (SES). Designar tareas administrativas y conformación de planes educativos a una subsecretaría, coadyuvo al fin homogeneizador que se había propuesto desde las primeras reformas a la ENP. Surgieron y siguen originándose instituciones y bachilleratos que obedecen a una línea de trabajo establecida por igual para todos, sin importar regiones, clases sociales, ideologías, religión o zonas poblacionales.

¿Por qué un mismo perfil educativo para todos sin importar condiciones personales o sociales, zonas y regiones, contextos diversos, demandas distintas, criterios desiguales? Lo escolar refiere a la institución social que norma y legitima formas particulares de interpretar la enseñanza y formación de sus ciudadanos como las únicas vías para ejercerse en la sociedad.

El Sistema de educación media superior. Conformación de subsistemas, función y objetivos

La Subsecretaría de Educación Media Superior se creó el 22 de enero de 2005. Se dio un importante cambio en la SEP al establecer 3 subsecretarías y así conformar lo que hoy en día son los niveles y la escolaridad que agrupa: Educación Básica, Educación Media Superior y Educación Superior.

Ese mismo año, el organigrama de la Educación Media Superior se conformó por seis direcciones generales: Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), Educación en Ciencia y Tecnología del Mar

(DGE CyTM), de Bachillerato (DGB), de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) y de Educación Secundaria Técnica (DGEST)³⁶.

Anteriormente, cuando estaban dispersos y no había una homogeneidad en las distintas instituciones, se comenzó a tratar de dar otra definición al nivel bachillerato, ¿Cuál es la función, obedecer a demandas y políticas económicas del país? En 1973, la creación del Colegio de Bachilleres fue también la apertura a otras posibilidades de profesiones o formación de carreras que no fueran solamente de carácter técnico o agropecuario, sus funciones se centraron en:

ofrecer una formación general a los egresados de secundaria, además de prepararlos para continuar con estudios superiores y capacitarlos para que pudieran incorporarse en las actividades socialmente productivas³⁷.

El surgimiento del Colegio de Bachilleres estableció un precedente importante para fortalecer el bachillerato único o tronco común; fue un primer intento para dar cohesión a situaciones institucionales tan dispersas. Para 1979 se fortaleció la orientación a carreras terminales que obedecieran a contextos regionales y no solo industriales o técnicos, con la creación del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). En 1981, surgió lo que hoy en día conocemos como CBTIS, prueba de la fusión que se implementa respecto a las áreas y la educación bivalente que se imparte. Además de otros tantos proyectos educativos, que fueron conformando los subsistemas que hoy en día existen.

La idea de unificar la preparación escolar en cuanto a planes, programas y contenidos fue un discurso que prevaleció y aún prevalece. Cae como responsable la misma SEP, al asignarse no solo la tarea de un currículo, sino la formación de los docentes que impartirán el conocimiento en las aulas. Contenidos, currículo, estudiantes, tronco común, un perfil de egreso, profesores capacitados, autoridades competentes, entre otros, son tareas que complementan e integran la estructura del bachillerato, de los cuales podemos identificar los problemas a los que se enfrenta desde su conformación y al pretender conservar una misión educativa del siglo XIX en el siglo XX.

³⁶“Antecedentes”, *Secretaría educación media superior*.

³⁷ Programa Sectorial de Educación

La complejidad de los subsistemas alcanza incluso la semi-escolarización o la opción de sistema abierto que se incorpora como parte de la entonces denominada Unidad de Educación Media Superior en 1993. También en este año se comenzó a estructurar la Dirección General del Bachillerato, instancia importante en la presente investigación, ya que es a la cual pertenece la preparatoria que servirá de base para esta tesis.

La DGB a partir de entonces se ha preocupado por modernizar e innovar en el modelo educativo que se plantea. Creación de programas, departamentos, reconocimientos y adhesiones de otros tipos de estudios de bachillerato general que se imparten, como a distancia y los particulares o privados; son eventos que preceden el panorama actual que se fortaleció en los años noventa y se consolidó como actualmente lo conocemos en la primera década del nuevo milenio.

En enero de 2005, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el nuevo reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública, en el que se establecen las atribuciones que la Dirección General del Bachillerato tiene hasta la fecha. En el mismo mes, el comité Técnico de Profesionalización de la SEP autorizó el organigrama de la Dirección General del Bachillerato, que sigue vigente³⁸.

En 1994 México ingresó a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)³⁹, organismo cuyo objetivo reside en la mejora de políticas estructurales de los países que son miembros, entre las cuales el de la educación ocupa una alta prioridad; y en cuyos análisis y resultados se describen más soluciones de política social. Esta tarea se realiza con un carácter estadístico e indicador numérico o administrativo, evidenciando ciertos rezagos educativos a consideraciones que este organismo mundial establece con miras al desarrollo capitalista mundial.

La educación media como propedéutico para la universidad, como instrumento de educación para la ciudadanía y como educación para la competitividad mediante un enfoque técnico y flexible para un mercado laboral inestable y flexible a su vez, en

³⁸ “Antecedentes”, *Secretaría educación media superior*.

³⁹ La OCDE agrupa a países que proporcionaban al mundo el 70 % del mercado mundial y representaban el 80 % del PNB mundial en 2007. Consultado en: OCDE, “Acerca de la Organización para la cooperación”

un intento claro de satisfacer las demandas de las políticas económicas neoliberales⁴⁰.

Las innovaciones internacionales orientaron una política educativa pública que se gestó en los sexenios posteriores de Carlos Salinas de Gortari hasta Vicente Fox, en cuyas administraciones se promovió el financiamiento de instituciones de Educación Media Superior y Superior, atendiendo a ofrecer una educación “de calidad” que hacía crecer los indicadores de modernización de la infraestructura.

En 2005, de manera regular, comenzó a funcionar la EMS con las tres grandes vertientes: el bachillerato general o propedéutico, el bachillerato bivalente y la educación profesional técnica. La distinción entre ellos recae principalmente en la formación curricular: el general cuenta con el estudio de diferentes disciplinas humanísticas, científicas y tecnológicas; el bivalente atiende la formación profesional técnica además de la general, enfocándose para el nivel superior de tipo tecnológico; finalmente la educación profesional técnica posee lo equivalente a opciones tecnológicas de calidad profesional y se registran en la Dirección General de Profesiones de la SEP, con el cumplimiento de una tesis y servicio social⁴¹.

Lo hasta entonces planteado es una visión general de la evolución del Sistema Medio Superior, en particular de las diversas dependencias que lo conforman y que hoy en día se pueden sustentar históricamente, pero a la vez han tratado de responder e impulsar un compromiso educativo formador de profesionales que atiendan las necesidades del crecimiento económico, técnico, industrial y en general modernizador de la nación. Los problemas que han surgido en el bachillerato se han manifestado de manera diferente:

precariedad en los estándares académicos, inequidad en el acceso a las oportunidades educativas financiadas con el subsidio público, contratación de personas como profesores sin que contasen con la formación idónea, aplicación de criterios políticos en la conducción de las instituciones educativas, baja eficiencia terminal en general, baja pertinencia de los programas educativos⁴².

⁴⁰ PLÁ, SEBASTIÁN, *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la Historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay*, México, Universidad Iberoamericana, 2014, p. 31

⁴¹ Resumen de ZORRILLA ALCALÁ, JUAN F., *El bachillerato mexicano*, 208-210 pp.

⁴² ZORRILLA ALCALÁ, JUAN F., *El bachillerato mexicano*, p. 168.

De acuerdo con lo señalado hasta ahora, el origen del sistema de EMS revela cierto grado de continuidad de un patrón de control político vertical en el ejercicio de las funciones ejercidas por la SEP, y que reflejan la conducción del sistema bajo tintes mayoritariamente administrativos y menormente pedagógicos.

Se habla sobre un nuevo modelo educativo, pero se siguen las posiciones teóricas del constructivismo de acuerdo al programa de 1993, el constructivismo se mantiene hegemónicamente en el currículo de historia de estas reformas.

Cabe señalar que si bien el bachillerato mexicano es considerado como una estrategia educativa del gobierno federal, “existe poca precisión sobre su papel en la formación de los jóvenes en edad de atenderla”⁴³. Referir en este estudio el carácter con el que es conducido el sistema de la EMS, permite contrarrestar el conjunto de criterios y objetivos que puedan buscar mejores resultados en la escolaridad no solo administrativamente, sino ser congruente pedagógicamente.

El surgimiento de las Preparatorias Federales por Cooperación

La institución que forma parte primordial y núcleo base de esta investigación es la Preparatoria Federal por Cooperación “Melchor Ocampo”, ubicada en la localidad de Morelia, en el estado de Michoacán. Es una de las 9 preparatorias de este tipo que se encuentran en el Estado de Michoacán, las cuales a su vez forman parte del total de 110 planteles con estas características, unificadas bajo estatutos de la Dirección General de Bachillerato (DGB) y la Secretaría de Educación Pública. Dichos estatutos abarcan cuestiones de financiamiento y requerimiento de incorporación que reciben con la clave de la EMS.

La PREFECO “Melchor Ocampo” fue fundada e inicio sus clases en el año 1956 en un inmueble diferente en el cual se encuentra actualmente, trabajando bajo el resguardo de otros planteles educativos con los que compartió espacio, como las primarias *Benito Juárez*, *Virrey de Mendoza* y *Simón Bolívar*, ubicadas en el centro de Morelia. Originalmente

⁴³ ZORRILLA ALCALÁ, JUAN F., *El bachillerato mexicano*, p. 191.

fungió como la Escuela Secundaria Nocturna Federal por Cooperación No. 23 “Melchor Ocampo”, con autorización oficial de la dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica; funcionó con un presupuesto concedido por el gobierno del Estado y se inauguró con el objetivo de brindar educación a trabajadores que pudiesen continuar con sus estudios⁴⁴.

¿Cuándo surgen este tipo de preparatorias? El periodo gubernamental de Lázaro Cárdenas promovió este proyecto educativo en el año de 1938, que garantizaba “el acceso al bachillerato del campesinado y del colectivo trabajador”⁴⁵; y cuya principal característica y que la distinguía de otras instituciones, era su manera de financiamiento y sostenimiento económico, en el cual intervienen desde entidades federales, en algunos casos estatales o municipales y organizaciones sociales de carácter privado, como las llamadas asociaciones civiles de origen particular. Este último punto es importante y relevante para la conformación de estos planteles, ya que de acuerdo a los estatutos que definen su ordenación, el interés de intervenir administrativamente no solo debe ser monetario y esperar una contribución de los mismos, sino por un interés primordial del desarrollo educativo de su comunidad.

Dichos organismos forman parte del sistema educativo nacional, y su estructura, organización y funcionamiento se ajustan a lo preceptuado en los artículos 1o., 15 y 24, fracción I, de la Ley Federal de Educación, 38, fracción IV, de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, así como las disposiciones del Manual de Normas Generales para las Escuelas Federales por Cooperación y Particulares, Incorporadas a la Secretaría de Educación Pública⁴⁶.

La primera preparatoria federal por cooperación se fundó en Piedras Negras, Coahuila, con la misión de brindar educación media superior a estudiantes de zonas donde no llegaba la cobertura necesaria, y por lo tanto no se atendía la demanda social. Actualmente su regulación está a cargo de la DGB, la Subsecretaría de Educación Media Superior y la SEP, tipificadas como planteles federales y de carácter de la escuela pública,

⁴⁴ Información recabada de diversas reseñas en formato de copia con las que cuenta el plantel actualmente y las cuales fueron proporcionadas por el actual director Lic. José Rodrigo Reyes Pérez. 2018

⁴⁵ MONTES CÉSAR, SILVIA, “La reforma curricular en competencias”, p. 1

⁴⁶ *Escuelas Preparatorias Federales*, p. 1-26

por lo cual, legalmente en su registro e incorporación como planteles educativos, son propiedad de la federación. Las instituciones de tipo medio superior y superior, “cuentan con leyes orgánicas, acuerdos o decretos de creación”⁴⁷.

En la Ley Orgánica de Educación Pública de 1940, artículo 36 se señaló que:

las escuelas de cooperación, constituyen un tipo especial desde el punto de vista de sostenimiento, porque son las que se mantienen con fondos de diversas dependencias: Federación, estados, municipios, organizaciones sociales, particulares, y tienden a despertar el interés de todos los sectores por la educación. Pueden ser de cualquier grado y se sujetaran en todo a las normas que rigen a las escuelas oficiales⁴⁸.

El contexto histórico de los años cuarenta, en el que aun prevalecía como preferencia la reconstrucción de la nación mexicana, y aun teniendo en avance la creación de diversas instituciones que formarían parte del nivel medio superior, se acrecentaba la demanda de estudios de bachillerato, ante lo cual, el gobierno federal permitió la unión entre comités y asociaciones civiles, principalmente por padres de familia, para conformar y hacer funcionar las primeras Preparatorias Federales por Cooperación. El establecimiento de dichos planteles dependería de las necesidades y se justificaba mediante las demandas de cada lugar donde se creaban. Sin embargo, como todo el sistema de educación, la dirección y estructura administrativa y académica provenía del gobierno central en la ciudad de México, “en términos de instituciones, aquellas que surgen como modelos nacionales son las que pudieron ser impulsadas por el gobierno federal y que resultaron efectivamente fortalecidas en la Ciudad de México”⁴⁹.

En el modelo educativo mexicano de mitad del siglo XX se difundía a través del currículo algunos ideales heredados del movimiento revolucionario de 1910, entre ellos la integración nacional, la identidad ciudadana y un progreso económico que, como seres históricos, vinculados con personajes importantes de acontecimientos pasados, debían y tenían que hacer como derecho y obligación.

⁴⁷ ZORRILLA ALCALÁ, JUAN F., *El bachillerato mexicano*, p. 191

⁴⁸ *Ley orgánica de Educación*, p. 7

⁴⁹ ZORRILLA ALCALÁ, JUAN F., *El bachillerato mexicano*, p. 103

Para constituir este tipo de escuelas era necesaria la representación de una asociación civil a manera de patronato y la autorización de la SEP. El patrimonio, es decir las instalaciones, se otorgan por subsidios federales y locales y por otros ingresos de tipo particular. Administrativamente existe la división de tareas, por una parte el subsidio federal es administrado por el director de cada plantel y los demás recursos financieros (cuotas de estudiantes, por ejemplo) por la asociación civil. Ésta última además es la única responsable de las obligaciones legales y contratos que se realicen a docentes, administrativos y personal en general. “Por tanto, la relación laboral queda a cargo del patronato de la asociación civil, que es el que legalmente representa a la institución que funciona como escuela preparatoria por cooperación”⁵⁰.

En ciertos documentos oficiales, como el encontrado respecto a la petición de no suspensión del servicio eléctrico a estos planteles⁵¹, se defiende la idea de que las consideraciones para su creación fueron producto del esfuerzo y trabajo de maestros y padres de familia preocupados por la educación de sus hijos. En dicho texto se ensalza el esmero e incluso el éxito que muchas de estas instituciones han tenido al destacarse académicamente, y de lo cual han sido responsables tanto los padres de familia, maestros y alumnos; respaldando esta afirmación en el éxito que muchos egresados de generaciones pasadas han alcanzado en el ámbito profesional.

En las PREFECO se buscaron alternativas de financiamiento a través de las inscripciones, cuotas, servicios diversos o de ayuda de iniciativa privada. El recurso del Estado no mantiene la escuela, por lo que se necesitan cubrir ciertos aspectos como sueldos, mantenimiento de instalaciones, etc., pagos y financiamientos obligaron en la última década del siglo XX a aumentar las cuotas de inscripciones y modificarse de ser anuales a semestrales, con el objetivo de incrementar los ingresos para cada institución. Como premisa central de este tipo de preparatorias, la rentabilidad con la que cuentan al ahorrar recursos del Estado, ayuda a cubrir la cobertura de la EMS. “Por su origen no gratuito, las PREFECO embonan en la actual política del Estado que solo atiende y promueve el bachillerato, sin garantizar el acceso”⁵².

⁵⁰ *Escuelas Preparatorias Federales*, p. 1

⁵¹ *Información parlamentaria*

⁵² CÉSAR SILVA, “El financiamiento en la Preparatoria Federal por cooperación EMS-2/47”, p. 367

Desde 1982 comenzaron los albores del neoliberalismo en México, con el Plan Nacional de Desarrollo de Miguel de la Madrid y después con Carlos Salinas consolidándolo con el Tratado de Libre Comercio (TLC). Bajo un camino que enfatizaba el desarrollo económico, la educación se ponderó esencial para una política económica que aumentara las destrezas de las personas que cursaran una formación académica por la capacitación laboral y tecnológica.

Sin embargo, la intervención del Estado en la educación a partir de políticas neoliberales disminuyó considerablemente, peligrando las condiciones de la educación pública, obligando a recurrir a diversas maneras para “sobrevivir”; se disputa y compite por la matrícula, por acrecentar la comunidad estudiantil, buscar más estudiantes que aporten a través de diversas cuotas y pago de servicios al financiamiento cada vez más autónomo de las escuelas. “Mercantilizar la educación implica privatizar el servicio para provocar la competencia entre escuelas, elevar el desempeño académico, mejorar la eficiencia y reducir los costos”⁵³.

En el año 2002, una nueva reforma educativa comenzó a figurar como parte de la agenda pública, se difunde bajo normas de competencia laboral en las PREFECO, los Colegios de Bachilleres y la Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial.

En las Prefeco se constituyó a escala nacional una comisión de 10 docentes para analizar los documentos de la DGB y diseñaron una propuesta alternativa a la lógica del mercado. El grupo rechazó este currículo por, fundamentalmente, su orientación hacia la empresa y la incongruencia de querer vincular a adolescentes al empleo sin cumplir la edad legal para trabajar⁵⁴.

Con tal afirmación, profesores de esta comisión poseían una postura en contra de esta reforma y con el afán de que se analizara más allá de una actualización docente; las implicaciones que de manera global estaban teniendo en la formación individualista y competitiva de estudiantes que al parecer se pretendía no dar una continuidad escolar, sino su ingreso al mundo laboral, sin contar con una edad (algunos) para trabajar, y dejando de lado valores y formación en la solidaridad y compromiso con su sociedad.

⁵³ CÉSAR SILVA, “El financiamiento en la Preparatoria Federal por cooperación EMS-2/47”, p. 376

⁵⁴ MONTES CÉSAR, SILVIA, “La reforma curricular en competencias”, p. 3

Para el año 2005 se establecía que la mayoría de los estudiantes que eran parte de las PREFECO pertenecían a familias de escasos recursos, y acudían a este tipo de preparatorias por la facilidad de mensualidades a manera de pago del servicio educativo, y, además, aunque puede percibirse una parte (la mitad quizá) de carácter privado o particular, el prestigio académico justificaba que se cobraran las cuotas.

La idea de una educación donde intervenga en menor medida el Estado y en mayoritario la iniciativa privada se aplicó bajo criterios de méritos, productividad y eficiencia; “se creyó que la calidad del capital humano en educación es positiva para el ingreso, en el empleo, el crecimiento económico y la equidad social”⁵⁵. La educación se convirtió en un servicio en parte financiado por el Estado y en parte la intervención de la iniciativa privada, carácter que, como ya se mencionó, las Prefeco poseían desde su fundación y en las cuales se fortaleció para aumentar la competitividad en México y la educación se convirtió en una mercancía que debe pagarse.

La PREFECO “Melchor Ocampo” debió de ingresar a formar parte de estas políticas de carácter empresarial, su carácter privado prevaleció más que una institución que recibe apoyo del Estado y la federación. Bajo un contexto globalizador, como lo ha dictado el Banco Mundial, el incremento de colegiaturas, las becas-préstamos a estudiantes y la oferta de escuelas privadas fue un postulado del que formó parte el bachillerato mexicano. La lógica de mercado escolar es ofertar instalaciones, centros de cómputo, un segundo idioma (el inglés), profesores altamente capacitados (con títulos y nombramientos que los avalan), dejando como secundario la calidad del currículo en cuanto a una formación integral.

Antecedentes de la Reforma Integral de la Educación Media Superior

El sistema educativo mexicano ha sido objeto de maniobras gubernamentales denominadas reformas. Desde el México posrevolucionario, con la creación de la SEP y en décadas posteriores se han llevado a cabo varios tipos de reformas, a largo plazo con cambios

⁵⁵ CÉSAR SILVA, “El financiamiento en la Preparatoria Federal por cooperación EMS-2/47”, p. 373

graduales, algunas que solo tocan elementos frágiles o superficiales y muy pocas que remuevan cimientos del sistema y trastocuen de fondo su esencia.

En los años setenta un intento de reforma en educación media y superior obligó a realizar una revisión a planes y programas de estudio, objetivos de aprendizaje y a evaluar los resultados de educación. Fue un proyecto incompleto, al no alcanzar al cien por ciento sus objetivos, pero que marca un antecedente claro de los primeros intentos por modificar la orientación pedagógica e introducir métodos educativos. ¿Quiénes son las personas detrás de las reformas, la elaboración de planes, programas y orientación de un modelo educativo? Intelectuales a consideración del Estado:

Para remediar estos males, procurando el bien inapreciable de un plan general de instrucción que abrace todas las ciencias y que facilite la adquisición de aquellos conocimientos que son necesarios para la conservación de la sociedad, o que sirven para su prosperidad y adorno, el gobierno formó una comisión de personas conocidas y apreciadas por la variedad y profundidad de su instrucción, encargándole el examen de los informes que se pidieron y se han ido sucesivamente recibiendo de todos los establecimientos de esta especie existentes⁵⁶.

En el plan Educativo Nacional de 2001, se planteó una serie de problemas señalados en la EMS, los cuales se priorizan en la agenda nacional pública y educativa. Se considera como el más grave la eficiencia terminal, ya que si bien, existió un contraste de crecimiento de la matrícula de 1950 al año 2000 con un incremento del 80% de estudiantes, a lo largo de estos años también persistió la baja eficiencia terminal⁵⁷.

Es decir, como afirma Juan Fidel Zorrilla, a pesar de que ingresan 80 veces más estudiantes, se cuenta así mismo con planteles que logran abarcar la demanda, el porcentaje de egresados sigue siendo extremadamente parecido al de mediados de siglo, lo que agrava el problema del nivel al ubicarlo en uno de los sectores de escolaridad que no se concluyen satisfactoriamente y que desencadena problemas sociales y educativos, como el engrosar las filas en el mercado laboral y adelgazar las del nivel siguiente, el superior.

Las PREFECO, al igual que muchos planteles educativos que surgen después de la década de los cuarenta, formaron parte en sus inicios de la educación pos-obligatoria, que

⁵⁶ ZORRILLA, JUAN FIDEL, “La Secretaría de Educación Pública”, P. 41

⁵⁷ Balance que retomo de ZORRILLA ALCALÁ, JUAN F., *El bachillerato mexicano*, p. 11

junto con la educación superior, desde la perspectiva del Estado se plantea la formación en ciertos niveles de un séquito de la población total. No es sino hasta 70 años después, que debido al crecimiento del sistema educativo mexicano y la creciente demanda de estudiantes que desean continuar sus estudios a niveles superiores, que a la educación media superior se le otorga el carácter de obligatoria⁵⁸.

Las reformas de los años de 1945 a 1950 permiten la consolidación del nivel bachillerato, no por necesidades pedagógicas, sino por exigencias sociales y civiles⁵⁹. Surgen con problemáticas como ¿Qué se va a enseñar? ¿Qué contenidos conforman el currículo? ¿Quién impartirá las clases? ¿Qué perfil deberán tener los profesores? Se masifica el sistema y el ritmo de crecimiento es estable. Se resuelve la cobertura, se refuerza con la obligatoriedad, se establecen reformas a modelos educativos, a planes y programas, se promueve la formación y actualización docente, pero sigue operando un problema de falta de identidad, ¿para qué es?, ¿Cuál es su necesidad?, ¿Cuál es su objetivo? Aclarar su esencia y fin es tan necesario no solo para el paso formativo, sino por el egreso, ¿educar mano de obra calificada? ¿Ser un nivel propedéutico hacia el nivel superior?

Desde el año 2008 la elaboración de una reforma integral a planes, programas de estudio y estructuras generales de la EMS que obedeciera a un nivel educativo mundial, hacia una demanda educativa que ofertará a los jóvenes no solo formación académica, sino capacidades para su integración en el mundo laboral y participación ciudadana, se gestó, conformo y comenzó a funcionar con la llamada Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

Dicha Reforma, incluyó tres ejes centrales: Cambio en la reestructura, referente a la organización del continuum educativo y a su carácter constitutivo, la obligatoriedad y la relación que tiene con niveles anteriores y posteriores; la reforma curricular en cuanto a conceptos de conocimiento, propuso el trabajo por áreas o asignaturas basadas en la formación de competencias y construcción de nuevos principios pedagógicos y didáctico; además se cambió el estilo de gestión, la descentralización financiera y la gestión de

⁵⁸ *DECRETO por el que se declara reformado el párrafo primero.* En: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012.

⁵⁹ ZORRILLA Juan Fidel, “La Secretaría de Educación Pública”

sistemas a partir de la autonomía de las escuelas, evaluación de resultados y mecanismos competitivos para mejorar la calidad⁶⁰.

La circulación de programas que plantean objetivos específicos y argumentos para reformar el nivel medio superior cimentaron las bases de los actuales planteles con visiones y misiones a semejanza de criterios empresariales y bajo el cobijo de una ideología neoliberal. Destacan de manera oficial los planteamientos que se describen en el programa del INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) creado en el 2001 en el gobierno de Vicente Fox, los cuales se relacionan con:

- 1) El mejoramiento del logro educativo de los estudiantes; 2) la ampliación de las oportunidades educativas para reducir desigualdades sociales y fortalecer la equidad; 3) el impulso al desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación; 4) el ofrecimiento de una educación integral; 5) la formación de personas para su participación productiva y competitividad en el mercado laboral; y 6) el fomento de una gestión que fortalezca la participación de los centros escolares⁶¹.

Bajo este programa se ha subrayado la necesidad de enfocar campos formativos que fortalezcan capacidades para aprender y enriquecer conocimientos científicos y tecnológicos, así, se incluyen en los programas de estudio demasiados contenidos, además de los que ya existían, se agregan nuevas asignaturas enfocadas a fines específicos del egreso de los estudiantes al campo laboral, no a su continuidad en la educación superior. Comenzaron a sonar asignaturas como planeación para el trabajo, capacitación para el trabajo, formación para el trabajo, entre otras.

Aunado a lo anterior de manera general se especificaron ciertas implicaciones como la universalización de la educación básica, la edad de los estudiantes, la necesaria atención a los costos privados de escolarización, el ofrecimiento de un currículo escolar que dote a todos los jóvenes de conocimientos y habilidades comunes, a la vez que satisfaga sus diversos intereses y necesidades.⁶²

⁶⁰ Profundizar en: PLÁ SEBÁSTIAN, “*Ciudadanía y competitividad*”, pp. 34 y 35

⁶¹ *La educación Media Superior en México*, p.14

⁶² *La educación Media Superior en México*, p.20

La legislación y aprobación de la Reforma se enriqueció además con los siguientes argumentos que prueban que enarbolan la ideología neoliberal de mercado en la educación:

Contribuye al desarrollo económico y social de los pueblos; a superar la pobreza, combatir la ilegalidad, fortalecer la democracia, defender el medio ambiente, crear empleos, generar riqueza, y vincular al mexicano con la era tecnológica y del conocimiento; ayuda a generar los recursos humanos, los conocimientos y la innovación que permitan a nuestro país ser más justo, más seguro y más competitivo; Permite que nuestros jóvenes desarrollen su pleno potencial y se conviertan en adultos responsables, productivos y ejemplares⁶³.

El objetivo de la Educación Media en México siempre ha sido complejo, ¿preparar para la vida (laboral) o para la educación superior? En la actualidad parece que este dilema se va disipando al resultar tan necesaria la formación en habilidades y capacidades familiarizadas con las nuevas tecnologías, cuyos saberes y aprendizajes resultan más que obligatorios en este nivel; esto no es para nada malo si además se complementará siempre con otro tipo de aprendizajes y saberes formativos en conocimiento y criterio humano; sin embargo, para la RIEMS, basándose en argumentos del Banco Mundial, de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), la UNESCO y la OCDE, afirma que “el principal objetivo de la educación media es que los jóvenes tengan la oportunidad de adquirir destrezas, aptitudes, conocimientos, además de la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, y ser ciudadanos activos, participativos y productivos”⁶⁴.

Con la educación obligatoria y el modelo por competencias se da una visión instrumental de la educación, la cual debe responder al mercado laboral y la economía de libre mercado, existe una “centralidad e las competencias como finalidad educativa por sobre los contenidos disciplinares”⁶⁵

En un contexto donde la educación es un insumo para el aparato productivo, el crear fuerza de trabajo acorde a las necesidades de producción, a los cambios tecnológicos, de la globalización y de gobiernos a favor del empresariado como el de Vicente Fox y de Felipe Calderón, trastocó de manera significativa el currículo del bachillerato para ubicarse como

⁶³ *La educación Media Superior en México*, p.20

⁶⁴ *La educación Media Superior en México*, p.23

⁶⁵ PLÁ SEBÁSTIAN, “*Ciudadanía y competitividad*”, p. 284

una estructura académica que delinea actividades para fomentar la capacitación en la producción, es decir, la escuela no solo realiza la función de enseñar y formar académicamente, también sobresale una formación y capacitación para que sean parte de la clase obrera al servicio de las empresas privadas, no del Estado Mexicano o prestadores de un servicio propio o social.

Para la DGB una de las causas de la baja eficiencia terminal es la mala orientación vocacional que se brinda a los estudiantes,

a la que Barnett le nombra vocacional-ismo por la conjunción de la escuela y el mundo del trabajo, y porque es una ideología de los intereses económicos y lucrativos, (...) es más fácil impartir orientación vocacional que remediar las desigualdades en el empleo y disparidades de riqueza y de ingreso⁶⁶.

La RIEMS propone una organización común representada por el Sistema Nacional de Bachillerato, a partir del cual se ordenaron las instancias en base a una identidad y pertinencia que atienda la diversidad de contextos, necesidades e intereses de los jóvenes, tal como la necesidad de prepararse para incorporarse a un ámbito laboral cada vez más demandante, a la par de también ampliar sus conocimientos generales para continuar su escolaridad superior; así un nuevo modelo centrado en el desarrollo de competencias y habilidades busca sustituir viejos patrones educativos como la memorización y reorientar el saber hacia la vida.

Responder a las competencias que dicta la UNESCO es afirmar que las condiciones de un ciudadano deberán ser las mismas que las de un trabajador competitivo de la sociedad capitalista de libre mercado.

Con el proyecto de reforma integral se buscó crear un marco de diversidad con tres principios fundamentales: “reconocimiento universal de todas la modalidades y subsistemas del bachillerato, pertinencia y relevancia de los planes de estudios y el tránsito entre subsistemas y escuelas”⁶⁷. Con lo cual no solo se unifica el currículo, sino se dota de identidad a un nivel que aparentemente no lo poseía y que no estaba claro de su haber.

⁶⁶ALCÁNTARA, Armando y Juan Fidel Zorrilla, “Globalización y educación media superior”, p. 13

⁶⁷ ALCÁNTARA, armando y Juan Fidel Zorrilla, “Globalización y educación media superior”, p. 5

Completando la Reforma se aprueba y aplica un nuevo modelo educativo, basado en las llamadas *competencias*. Pero, ¿Qué son y cómo se define en el modelo, las competencias? De acuerdo a las definiciones propias de la ANUIES son un “conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales.”⁶⁸ Integrando lo anterior, la OCDE las define como “la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizandorecursos psicosociales en un contexto particular”⁶⁹.

A favor de las competencias existen diversos argumentos, la mayoría de ellos en defensa de un nuevo orden mundial, en el que resulta necesario ingresar para sobrevivir como ciudadano capacitado y que desee integrar las filas de trabajo con la idea de mejorar su vida. “Se habla del paso de la era industrial a la era del conocimiento y del futuro colectivo trabajador más educado y con mejor posición social”⁷⁰. Son ideas que se refuerzan con teorías que afirman y consideran a la educación como un servicio que proveerá de conocimientos y sobre todo habilidades para las personas que puedan y tengan más oportunidades de venderse como fuerza de trabajo calificada. Con lo anterior parece quedar más que claro el objetivo de la EMS, esencia que hasta entonces se mantenía en un limbo y no podía aclararse.

Otro efecto del nuevo modelo por competencias es la actualización del profesorado y la disminución de su autonomía docente; se requiere el cambio en la forma como se aprende, las habilidades y destrezas que adquiere el estudiante, el programa cambia, la manera de enseñar y toda la estructura de un modelo educativo se transforma, por consiguiente, el modelo del docente también cambiará para pasar a ser un facilitador del aprendizaje. El profesor se ve obligado a entrar a una dinámica empresarial con políticas educativas también en la cuestión laboral; recibe incentivos de acuerdo a su rendimiento docente basado en un criterio administrativo, más no pedagógico. Su papel es el de un ejecutor del aprendizaje, no creativo en su enseñanza. “Ya no se habla de sistemas educativos, sino de sistemas de producción y de difusión de conocimiento”⁷¹.

⁶⁸ ALCÁNTARA, Armando y Juan Fidel Zorrilla, “Globalización y educación media superior”, p. 6

⁶⁹ ALCÁNTARA, Armando y Juan Fidel Zorrilla, “Globalización y educación media superior”, p. 6

⁷⁰ ALCÁNTARA, Armando y Juan Fidel Zorrilla, “Globalización y educación media superior”, p. 4

⁷¹ ALCÁNTARA, Armando y Juan Fidel Zorrilla, “Globalización y educación media superior”, p. 6

La educación como oportunidad y parte integral del contexto globalizado en México se convirtió en un servicio que adoptó políticas de orientación empresarial y privatización de la educación. Los bachilleres son vistos como posibles clientes y consumidores, a la par de su familia; el currículo debe vincularse con las necesidades de la economía global, no con las regionales o locales.

La propuesta sobre aprender a aprender expone el dejar de lado las lógicas disciplinares y dar énfasis en el desarrollo de habilidades de comunicación, resolución de problemas y aprendizaje para la vida. Para alcanzar dichos objetivos fue necesario entonces modificar los métodos pedagógicos, currículos y didáctica; así, se pretende eliminar tres cosas fundamentales: el carácter pasivo de los estudiantes, los procesos de enseñanza y aprendizaje memorísticos y los homogéneos, atendiendo al carácter cultural de cada contexto educativo.

Trastocar el currículo a partir del enfoque de competencias dio un cambio importante en asignaturas que incluso intentaron reducirse o desaparecer, como es el caso de Historia. Con la idea de conectar a la escuela con el mercado laboral, la idea de formar ciudadanos comprometidos con la sociedad, conscientes de los cambios que históricamente ha sufrido su país, representa un conocimiento secundario o complementario a los temas y programas que toman mayor relevancia y podrán desarrollar en el estudiante un currículo que no solo se enriquezca con un solo saber, sino su conocimiento en una o más habilidades que lo coloquen como mano de obra calificada.

Sin embargo, para los sistemas educativos, la función de la didáctica escolar de la Historia debe tener una fuerte marca nacionalista y memorística. A lo largo del siglo XX, la historia jugó un papel importante en la formación de la identidad y la ciudadanía al ser parte de la invención de lo que es ser mexicano, creando una imagen espacial de la nación, legitimando formas de organización social, política y económica e incluso un idioma nacional.

El problema del currículo en Historia y las modificaciones que se han realizado a la asignatura son el tema central y más apremiante de analizar en esta investigación; para ahondar más, explicar, definir y analizar dicha problemática, en el capítulo 2 se abordará de manera más clara y profunda. Sin embargo, cabe señalar que la raíz del problema se

encuentra no solo desde las Reformas educativas como la RIEMS del 2008. Estas fueron un impulso para sacarlo a relucir, pero las deficiencias en su enseñanza ya existían desde la conformación del sistema educativo del bachillerato.

Para las competencias en la asignatura de historia, ya no es,

relevante enseñar las interpretaciones de un acontecimiento histórico significativo para la historia y conformación de un pueblo o una nación, sino aquellas habilidades que permitan acceder a las nuevas mutaciones que sufrirá el conocimiento. Se propone sustituir el conocimiento científico por un conocimiento instrumental⁷².

Para la educación media superior, las ciencias sociales tienen como objetivos fomentar las competencias comunicativas orales, escritas y visuales, es decir, las fortalezas que se buscan reforzar son las habilidades de lecto-escritura y oral.

La disciplina de la Historia se ha definido de acuerdo a su enseñanza y sus contenidos escolares, se ha definido de acuerdo a la selección de temas referentes a acontecimientos y procesos, significados o interpretaciones sobre el pasado, según la época histórica y según el espacio; se han conformado narraciones históricas nacionales que más tarde se consolidaron en métodos didácticos.

El trastocamiento de este currículo en específico de la Historia se ahonda en el siguiente capítulo, justificando la reforma curricular a la asignatura, pero preservando su carácter formador de identidad nacional, ya que “no rompe de lleno con el código disciplinar sedimentado que patrimonializa el pasado”⁷³.

⁷² PLÁ, SEBASTIÁN, *Ciudadanía y competitividad*, p. 6

⁷³ PLÁ, SEBASTIÁN, *Ciudadanía y competitividad*, p. 112

Capítulo II

Enseñanza de la Historia basada en el enfoque por Competencias en la PREFECO “Melchor Ocampo”

Analizar la Reforma que actualmente se ha concretado en la Educación Media Superior es ubicar los entornos de aprendizaje, los medios, refuerzos, agentes afectados y el origen de este cambio.

Para comprender las estructuras de un cambio en el sistema educativo es necesario conocer los entornos donde se lleva a cabo y se involucra el aprendizaje. Así, los contenidos, métodos, modos, contexto escolar, espacio, tiempo, los medios y recursos apropiados, profesores, directivos, administradores y por supuesto los estudiantes, han ejercido una importante influencia en la iniciativa llamada reforma desde un origen de cambio político por mandato diplomático con tintes poco pedagógicos que obedecen a demandas contextuales del ámbito educativo; es decir, es una iniciativa sugerida e impuesta.

Como un primer punto, comenzaré este segundo capítulo contextualizando el área institucional en la que se centra esta investigación, una Preparatoria Federal por Cooperación, la única en Morelia, con una trayectoria histórica interesante y que actualmente trabaja bajo el enfoque por competencias. En ella se realizó el trabajo de campo, pero de ello ahondaré más en el siguiente capítulo.

En los siguientes apartados, se realizará un recorrido sobre el surgimiento de las reformas educativas que introdujeron un nuevo modelo pedagógico y se analizará el alcance que estas competencias educativas tuvieron y tienen en el nivel medio superior y particularmente en la PREFECO “Melchor Ocampo”; para después abordar las competencias específicas, el programa de estudio y el trato de la asignatura de Historia de México I en la institución en la que se realiza esta investigación.

Finalmente, para concluir el capítulo, pero estableciendo una relación con el tercer y cuarto de la tesis, se analiza el papel que desempeña el profesor de Historia, cómo ha sido mermado su actuar en el aula ante los diversos cambios educativos que se requieren

mediante la reforma de 2008 y los cambios a los que se enfrentan como agentes pedagógicos al tener que enseñar de acuerdo a un modelo educativo desconocido para ellos.

Breve recorrido histórico de la PREFECO “Melchor Ocampo”

Como ya mencioné en el anterior capítulo, el contexto histórico en el que fueron fundadas las preparatorias federales por Cooperación fue un tiempo de grandes aperturas de diversas ofertas educativas, siendo parte de una ola de propuestas para ampliar la cobertura educativa en el sector medio superior este tipo de instituciones.

En la Historia de México, nombrar al Gral. Lázaro Cárdenas del Río es sinónimo de progreso educativo y especial atención a la ciencia y tecnología, enarbolando un discurso político hacia preservar y difundir los derechos educativos de la niñez y juventud mexicana. El fin era construir una enseñanza para una sociedad nacionalista. Las Preparatorias Federales por Cooperación han contribuido a brindar educación media superior a estudiantes de zonas rurales o suburbanas, ya que regularmente se enclavan en poblaciones pequeñas. Estas instituciones dependen para su sostenimiento económico de una asociación de padres de familia, la cual regula la administración de la institución, así como la toma de decisiones académicas como la contratación de docentes.

Así, es como en el año de 1956, un día 18 de septiembre el profesor Luis Sepúlveda Vázquez y el estudiante Moisés Duarte Aguiñiga, director y representante alumno del plantel respectivamente, emitieron la petición ante el gobernador constitucional del Estado de Michoacán, Gral. Dámaso Cárdenas, para la creación de la Escuela Preparatoria Nocturna “Melchor Ocampo”. Dicha petición fue resuelta el 20 de enero de 1956, autorizando el reconocimiento de la Secretaría de Educación Pública y de acuerdo con los Planes de Estudio y Programa de las Escuelas Preparatorias dependientes de dicha secretaría.

La escuela inició sus clases en instalaciones que debía compartir con la primaria “Benito Juárez”, contando con solamente 59 alumnos. Número que dista bastante y ha ido en considerable aumento si sabemos que la actual matrícula es de aproximadamente dos mil alumnos contando los dos turnos que maneja.

Posteriormente se trasladó al “Centro Escolar Michoacán”; después a la Escuela Primaria “Virrey de Mendoza”; más tarde en 1972 a la Escuela Primaria Estatal “Simón Bolívar” y, por último, ocho años después inició sus labores en el edificio que actualmente se ubica en el libramiento Oriente de la ciudad de Morelia. Este último inmueble fue gestionado por el Profesor Eduardo Pérez Tabasco, quien fungió como director del plantel por 20 años y logró la construcción de gran parte del edificio actual. En el año 2013 en la gestión del director Lic. José Rodrigo Reyes Pérez “se obtuvo en comodato por 99 años por parte de la SCT, un terreno aledaño a las instalaciones en donde se construyó un acceso directo al periférico oriente”⁷⁴.

El espacio como el tiempo se transforma. Los cambios en la PREFECO “Melchor Ocampo” se han visto reflejados en los inmuebles y el gran desarrollo y crecimiento de aulas y espacios deportivos y educativos que actualmente posee. Esta institución pasó de compartir espacio con primarias y por dichas razones tener un carácter nocturno, a contar con un edificio propio y poder ofertar el servicio educativo a una considerable cantidad de estudiantes, e incluso contar con dos turnos, uno matutino y otro vespertino.

Las instalaciones de la PREFECO se conforman de la siguiente manera, de acuerdo con información de su propio sitio web:

Contamos 24 aulas con el mejor equipo para un máximo aprovechamiento estudiantil; contamos con distintas áreas deportivas de fútbol; 2 tipos de laboratorios para el área de ciencias naturales y para el área de informática todos con el material necesario para el desarrollo del aprendizaje; una cancha de baloncesto y voleibol y pista de atletismo. Distintos departamentos que cubren todas las necesidades de la institución, contamos con un departamento psicopedagógico, dirección, subdirección, control escolar, contraloría, prefectura, trabajo social y sala de maestros⁷⁵.

El funcionamiento administrativo en un principio estuvo dotado tanto de cuotas internas como inscripciones, mensualidades y reinscripciones, como de presupuestos concedidos por el Gobierno del Estado aumentando considerablemente cada año; esto, por

⁷⁴ *Reglamento Interno*, Escuela Preparatoria Federal por Cooperación “Melchor Ocampo”. SEP. DGB. Julio de 2018, p. 15

⁷⁵ www.prefecomor.com.mx

ejemplo, de 1956 a 1958 dando un subsidio de cinco mil pesos más⁷⁶. Tal como lo indica el carácter que conformaron estos proyecto educativos, hasta el año 2004 formó parte del subsidio federal y se sostuvo con presupuestos anuales que eran otorgados administrativamente vía los directivos del plantel; sin embargo, el siguiente ciclo escolar, dicho presupuesto fue retirado por decreto federal, contando desde entonces para su subsidio con las cuotas mensuales de cada estudiante, inscripciones, reinscripciones, la cooperativa escolar, y otros ingresos diversos mediante los cuales han tratado de llevar una política administrativa que ellos mismos denominan “hacer más con menos”.

En sus inicios, su plan de estudios, apegado a la norma de la SEP, se conformaba por diez asignaturas, llevadas por todos los estudiantes, sin cambio aparente a lo largo de su formación. Esta cuestión, como es dictado por las normas de la secretaría vigentes y de acuerdo con reformas y nuevas leyes educativas ha sufrido de igual manera un cambio en aumento, que dista bastante. Actualmente su plan de estudios comprende el bachillerato general cursado en 6 semestres, del primero al cuarto semestre llevan un tronco común. A partir del tercer semestre eligen materias del área de Formación para el trabajo, con un enfoque de fortalecimiento propedéutico (Higiene y Salud, Informática, Administración y Puericultura). Y por último en el Quinto y sexto semestre se cursan áreas propedéuticas: Físico-Matemático, Económico-Administrativo, Químico-Biológico y Sociales-Humanidades. Llevando así un total de 52 asignaturas en el recorrido de tres años preparatorianos.

Un aspecto más, distinto y que caracterizaba en su fundación a la preparatoria, y hoy en día también la identifica es el “tipo” de alumnos que la conforman. Mientras que en un inicio albergaba en sus aulas a jóvenes que necesariamente tenían que ser trabajadores, actualmente las condiciones de los estudiantes son totalmente contrarias; teniendo por generalidad a hijos de familias que pueden considerarse como clase media e incluso alta de la sociedad moreliana, ninguno trabaja, podrían llamarse netamente estudiantes.

Actualmente en el documento denominado “Reglamento Interno” de la Escuela, además de enumerar normas disciplinarias para los estudiantes, indican en el texto los objetivos del bachillerato, su misión, su visión y valores que promueven como institución

⁷⁶ Información proporcionada en un documento escrito en formato de fotocopia proporcionado por la dirección actual de la PREFECO “Melchor Ocampo”.

adscrita a la Dirección General de Bachillerato y de política de calidad “cumpliendo los requerimientos de la norma ISO-9001-2008, estableciendo estrategias para evaluar y mejorar continuamente su eficacia”⁷⁷.

A lo largo de dicho texto se encuentran enunciados que enarbolan el compromiso de un aspecto formativo integral, convivencia armónica, y un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad⁷⁸, pero ¿qué quiere decir todo esto? No existe una definición de formación integral o calidad educativa, sin embargo, si se afirma la pertenencia a la DGB; podemos deducir que entonces estos conceptos refieren al significado que la dirección de bachillerato les otorga y de acuerdo con el modelo de competencias se entendiera por calidad o educación integral. Esto último se analizará a profundidad en el siguiente apartado referente a dicho modelo educativo implementado en la PREFECO.

Un carácter importante que ha distinguido a las PREFECO y que en el documento aún prevalece es “la colaboración entre alumnos, padres de familia, directivos, docentes, trabajadores administrativos y manuales”⁷⁹. Cabe resaltar el papel de los padres de familia, ya que la mesa directiva de la escuela la conforma en un número representativo la organización de padres de familia, dando un voto importante en la toma de decisiones como el contrato de profesores, cuotas administrativas, actividades y prácticas académicas, deportivas, culturales, etc.

Los ideales y valores que promueve la PREFECO de Morelia se enumeran desde el respeto, cumplimiento, responsabilidad, honestidad, justicia, igualdad, rectitud; “formar personas íntegras y distinguidas por su moral, su ciencia y su capacidad de llegar a una vida profesional”. ¿Vida profesional? ¿Entonces se preocupan por lograr el egreso y dar continuidad a los jóvenes que pasaron por sus aulas?

Cabe resaltar de acuerdo con la esencia y la base de la teoría pedagógica de la presente tesis, el encontrarme con una frase de Paulo Freire en la presentación del reglamento interno causó sorpresa en mi investigación y en mi análisis, por lo que he puesto especial atención al tratamiento que dan sobre todo en las políticas de enseñanza y aprendizaje. En la página ocho refieren a “La educación no cambia el mundo, cambia a las

⁷⁷ *Reglamento Interno*, p. 18

⁷⁸ *Reglamento Interno*, p. 7

⁷⁹ *Reglamento Interno*, p. 7

personas que van a cambiar el mundo”. ¿Cómo se interpreta dicha afirmación en la PREFECO?

La existencia de un marco referencial de valores y normas de acción de convivencia corresponden a las obligaciones y reglamento que operan como parte del proceso educativo en esta institución. En este reglamento hay una congruencia entre mi propuesta didáctica y las consignas que en ello se especifican, sin embargo, en la acción no se puede observar tal cual, es decir, aunque en lo escrito incluso se menciona a la pedagogía crítica, poco o nada se conoce sobre esta teoría educativa y por supuesto no se practica.

Ante la cantidad de valores que se mencionan y se hace énfasis en el reglamento mencionado, ha surgido en mi análisis la posibilidad de que exista una identidad construida y si fuese de esa manera, ¿cómo se construye a diferencia de otras escuelas?

Además, tenemos que a lo largo de los objetivos que se detallan está “el diálogo tanto en la construcción del conocimiento como de su desarrollo personal; una formación social y humanista que despierte su interés por los fenómenos sociales, culturales, jurídicos y políticos”⁸⁰; aunado a esto promueven una “visión” en la que el estudiante deberá potencializar sus habilidades y aptitudes para desarrollar y consolidar sus competencias. He interpretado que entonces se refiere a un modelo educativo basado en competencias al que pertenece la institución, entonces estos idearios están basados en dichos conceptos: “La PREFECO prestará los servicios educativos conforme a los planes y programas de estudios autorizados por la DGB y la planta de maestros asignada por las autoridades educativas”⁸¹.

El desarrollo cognitivo parece ser el centro de las actividades dentro de esta institución, sin embargo, ¿el desarrollo del conocimiento garantizará una conducta y logros académicos trascendentales? ¿Así se logra una educación por competencias? Lo analizaremos antes conociendo cómo se implementó y cómo funciona este modelo educativo de manera general y particular en la PREFECO “Melchor Ocampo”.

⁸⁰ *Reglamento Interno*, p. 11

⁸¹ *Reglamento Interno*, p. 23

El modelo educativo por competencias en la PREFECO “Melchor Ocampo”

Modelo educativo por competencias

Históricamente el sistema educativo mexicano ha puesto como principal fin conseguir la construcción de una sociedad que posea las capacidades necesarias para enfrentar y atender cambios globales que inciden en el desarrollo de la nación. El sistema por competencias habla de ofertar una educación integral de las personas, que forme y consolide capacidades intelectuales básicas; competencias para aprender a aprender y que proporcione lineamientos flexibles para incorporarse y permanecer en el mundo laboral, como lo fijan las políticas educativas⁸². Es el discurso que se ha adoptado de acuerdo con el modelo estándar basado en competencias, se habla de “trabajo en equipo, la resolución de problemas y aprender a lo largo de la vida, un discurso que es de la lógica empresarial y económica dentro del espacio educativo”⁸³.

Un modelo pedagógico es una manera de exponer la práctica del proceso enseñanza-aprendizaje, al cual lo caracterizan elementos distintivos. Cuando nace un modelo educativo se trata de transformar los perfiles formadores acorde a los requisitos de un contexto específico. Por lo anterior, en este apartado analizaré un modelo que se plantea responder a un contexto, pero no local, estatal, ni siquiera nacional, sino que obedece a problemáticas globales y de naciones que distan bastante de las necesidades de los mexicanos.

El modelo educativo por competencias está basado en el concepto de “competencia”, término que se plantea como:

Las competencias son mucho más que un saber hacer en contexto, pues van más allá del plano de la actuación e implican compromiso, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de una fundamentación conceptual y comprensión⁸⁴.

⁸² Rubio Oca, Julio (coord.) *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance*. México: FCE, SEP, 2006, p.25.

⁸³ PLÁ, SEBASTIÁN, *Ciudadanía y competitividad*, P. 95

⁸⁴ Tobón, 2006, p 100, Citado en Andrade Cázares, Rocío A. “El enfoque por competencias en educación” *Ide@s CONCYTEG*, Año 3, 39, 8 septiembre de 2008, p.57

¿Cuál es el origen etimológico de competencia? ¿Y cómo llega al ámbito educativo? Su tránsito del campo lingüístico al laboral se da como un atributo del sujeto para desempeñar sus capacidades y resolver algún problema al punto de vista psicológico en el que se le asignan los siguientes significados:

desde un punto de vista biológico, es la rivalidad para asegurarse de los medios que permitan conservar la vida; desde el punto de vista neurológico, el control reflejo que conduce a un músculo y, en lo psicológico propiamente dicho, es la “pugna de contenidos de la psique de un individuo”⁸⁵.

Se define como la capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) un saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).

Cabe señalar la diferencia entre una teoría y un modelo educativos, si bien, están altamente relacionados no son lo mismo. Mientras una teoría describe principios y plantea problemas a resolver, el modelo educativo da respuesta a dichos problemas con base en planteamientos que se desarrollen mediante la práctica y la didáctica en un aula. Así, tenemos la base teórica pedagógica del modelo por competencias en cuatro principales autores: Jacques Delors, Philippe Perrenoud, Sergio Tobón y Edgar Morín.

Delors, propuso que las competencias están basadas en los llamados “cuatro pilares de la educación”⁸⁶:

1. Aprender a conocer: regular los procesos de aprendizaje, darse cuenta de lo que aprende y cómo lo hace.
2. Aprender a hacer: es saber cómo poner en práctica los conocimientos
3. Aprender a aprender
4. Aprender a ser: es potenciar las capacidades de las personas a fin de lograr un conocimiento integral, tomar decisiones responsables y adquirir valores como la autoestima positiva y el respeto hacia uno mismo.

A su vez, se dividen en:

⁸⁵ Díaz Barriga, Ángel. “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?” *Perfiles educativos*, vol. 28, núm 111, 2006, pp. 12-13

⁸⁶ Delors, Jacques (coord.), *La educación encierra un tesoro*, Santillana Ediciones UNESCO. Compilación en documento formato digital PDF.

- Básicas: Para vivir y desenvolverse en sociedad.
- Genéricas: las que permiten a un profesional desempeñarse en su disciplina.
- Específicas: Las propias de una profesión

Philippe Perrenaud, propuso la dicotomía entre los paradigmas educativos que plantean el orden de importancia de los factores que confluyen en la educación, es decir, existen los paradigmas que priorizan lo contenidos sin tomar en cuenta el acto de aprenderlos; y por otro lado existe el modelo educativo que prioriza a la escuela como preparadora de vida de los alumnos, y en el que el contenido escolar tiene valor en sí mismo, pero también por su utilidad práctica. Esta segunda perspectiva didáctica enfatiza la importancia de atender en el proceso de aprendizaje las exigencias del entorno y las necesidades que el estudiante percibe de él mismo. Más que un orden de aprendizaje es necesario identificar una estrategia para allegarse la información, para atender la solución de problemas o aspectos cotidianos; la educación en esta perspectiva es la vida misma⁸⁷.

Según Perrenoud una de las aportaciones más importantes de la perspectiva de las competencias es promover la movilización de la información en el proceso de aprendizaje: “en primer lugar permite materializar la perspectiva de Piaget, la conformación de los esquemas de acción y al mismo tiempo al enfoque de aprendizaje basado en la resolución de problemas”⁸⁸.

Este enfoque propone la llamada “pedagogía bidireccional”; sin embargo, como lo explican “se centran en las necesidades, estilos de aprendizaje y en las potencialidades individuales del alumno”. Ante tal afirmación cabe preguntar entonces, ¿el alumno realiza el rol del aprendizaje solamente? ¿Y dónde queda la figura del profesor?

Pues bien, para este modelo, las características de un docente deben ser las siguientes: organizador y animador en situaciones de aprendizaje, es decir, él es el responsable de propiciar los ambientes de aprendizaje; debe ser colaborativo, creativo e innovador; y planificador de los procesos de enseñanza-aprendizaje atendiendo el enfoque por competencias y aplicar los cuatro pilares de la educación.

⁸⁷ Díaz Barriga, Ángel. “El enfoque de competencias”, pp. 17-18

⁸⁸ Analizado en Díaz Barriga, Ángel. “El enfoque de competencias”, p. 18

Al igual que al profesor, en este enfoque se enumeran las características que debe poseer el alumno y desarrollar mediante una educación basada en competencias, las cuales son: se conoce y valora a sí mismo, propone soluciones a problemas, aprende por iniciativa e interés propia, participa y colabora, tiene una conciencia cívica y ética, respeta la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores y prácticas sociales.

La ejecución didáctica de este enfoque está basada en una forma de evaluar que propone ser distinta a la tradicional o común. A través de los juicios sobre los aprendizajes logrados, las evidencias y la retroalimentación de los alumnos; los referentes para la evaluación son los aprendizajes esperados. Pueden existir y confluir diversos tipos de evaluación como: evaluación diagnóstica, formativa, sumativa, co-evaluación y autoevaluación. Estas evaluaciones consideran una visión cuantitativa y cualitativa de la formación escolar del alumno, con el objetivo de conducir al mejoramiento del aprendizaje y un mejor desempeño docente.

El modelo por competencias es un modelo que crea una cultura de resolución de conflictos, el cual implica cambiar las concepciones habituales relativas a los problemas y la forma en cómo eran resueltos. Entonces tenemos que el docente deberá tener una capacitación en enfoques, técnicas y estrategia de manejo y resolución de conflicto imprescindibles para la interacción en el aula.

El enfoque por competencias en la Educación Media Superior

Desde los años sesenta, las competencias en educación se orientaron hacia la certificación en calificación, esto en países como Inglaterra y Estados Unidos. Para 1995, en México se diseñó el proyecto de modernización de la Educación Técnica y la capacitación (PMETyC), “el cual integra al empresariado para adecuar los programas de estudio y la DGB lo acepta”, además este programa estuvo ceñido a la reforma curricular que dio y asesoró el Banco mundial, por lo cual la DGB también asimiló dos modelos de normas de competencias: “del estadounidense la preparación para el trabajo a nivel secundario y postsecundario; y del canadiense, el objetivo de acabar con la deserción escolar,

racionalizar los costos de capacitación de acuerdo a las necesidades del cliente y del empresario en la elaboración de programas escolares”⁸⁹.

Se tiende a adoptar políticas institucionales que ignoran los criterios educativos y las condiciones actuales estructurales de la Escuela Mexicana, y en detrimento ha persistido el introducir "desde afuera" del sistema propuestas novedosas basadas en experiencias internacionales que no dan cabida al contexto mexicano tan diverso y complejo. En el siglo XXI se postula un currículo en el que no se habla de sistema educativo, sino de sistema de producción y de difusión de conocimiento. Siguiendo la ruta de la empresa, la educación basada en competencia se propone ideal para acoplar el ideal de la escolarización al rápido cambio tecnológico.

El enfoque por competencias en el bachillerato mexicano se introdujo gracias a las reformas neoliberales del ingreso de México a la organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE) y la creación del programa de modernización de la educación técnica y la capacitación. Llegó desde finales de los años sesenta, pero bajo un concepto industrial y laboral con el objetivo de “vincular el sector productivo con la escuela, especialmente con los niveles profesional y la preparación para el empleo”. Entonces, el desarrollo de las competencias educativas se traslada del ámbito laboral a lo cognitivo, vinculando conocimientos, habilidades, actitudes y valores como los ejes principales en la formación educativa.

En el Congreso Nacional del Bachillerato y por medio de los acuerdos secretariales 71 y 77 de la SEP, desde el año 1982 se estableció el tronco común para el bachillerato, en este, a pesar de la gran diversidad de planes y programas de estudio, se han establecido modelos básicos de dos núcleos formativos,

el primer núcleo establece una formación básica de aproximadamente dos años, con cuatro áreas: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y lenguaje y comunicación. El segundo núcleo consiste en un componente propedéutico de un año al final del bachillerato, orientado a la preparación para los estudios superiores,

⁸⁹ Silva Montes, César, “La Reforma Curricular en Competencias: La Experiencia en las Preparatorias Federales por Cooperación”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 23, Arizona, 2015 p.9

el cual se organiza en cuatro opciones: a) físico-matemático; b) biológicas y de la salud y c) económico-administrativo y d) humanidades y artes⁹⁰.

Los planes de estudio en la actualidad están estructurados en torno a unidades diversas:

- Objetivos de aprendizaje
- Disciplinas
- Asignaturas
- Ejes transversales
- Temarios
- Unidades didácticas

Las competencias en la educación pretenden ser la innovación que en el campo de acción se implementa a partir de planes de estudio y se manifiesta en reformar la metodología didáctica, enfocándose en la aplicación del conocimiento en situaciones de la vida real a partir de la concentración del aprendizaje por parte del estudiante que pueda encontrar sentido a las actividades y desarrolle y fortalezca todas las competencias que envuelven su campo formativo. Una perspectiva importante del enfoque por competencias es la movilización del conocimiento, materializar los esquemas de acción y la resolución de problemas⁹¹.

Del año 2001 al 2006 el Programa Nacional de Educación implementó que, en la organización de dos núcleos formativos, se incluiría un tercero de preparación para la vida y el trabajo. Bajo ese currículo se busca unificar y mantener en la diversidad de todos los planteles, los conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes (el enfoque por competencias) que debe poseer el estudiante al finalizar sus estudios.

Se trata de definir un perfil básico del egresado, compartido por todas las instituciones y enriquecido de muy distintas maneras por aquello específico que cada institución ofrece de forma adicional⁹².

⁹⁰ Alcántara, Armando y Zorrilla, Juan Fidel, “Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular.” *Perfiles Educativos*. XXXII (127), 2010. p. 5

⁹¹ Alcántara, Armando y Zorrilla, Juan Fidel, “Globalización y educación”, p. 18

⁹² Alcántara, Armando y Zorrilla, Juan Fidel, “Globalización y educación”, p. 9

El objetivo formador del estudiante se resume a la posibilidad de aprender la lengua, fundamentos de la ciencia y las nuevas tecnologías, se habla de poseer un pensamiento crítico, analizar problemas, además de tener un sentido de responsabilidad, disciplina y de servicio con su comunidad.

Actualmente no solo la EMS está basada en competencias, también se incluye en Educación Preescolar desde el 2004, en primaria especialmente en el área de español con las competencias comunicativas también desde el 2004, y en Secundaria con la Reforma de la Educación Secundaria de 2006. En el 2008, como ya señalé anteriormente, se formó el Sistema Nacional de Bachillerato en donde se toma el enfoque por competencias para estructurar el Marco Curricular Común⁹³.

El enfoque por competencias en instituciones de bachillerato diversas pretende unificar un currículo y perfil de egreso para facilitar y "ubicar patrones y perfiles compartidos para el reconocimiento de equivalencias y certificaciones conjuntas"⁹⁴ Dichas competencias se van desarrollando a lo largo del periodo escolar de bachillerato y serán evaluadas en diferentes etapas; además, "pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio)"⁹⁵.

La Dirección General del Bachillerato difundió un concepto de competencia bastante sencillo, que no logra definir la esencia del modelo, su finalidad, el papel del docente y del estudiante; incluso parece justificante de una reforma y actualización curricular más que un planteamiento de solución al problema de la educación en México:

una competencia es la capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas (...) las competencias van más allá de las habilidades básicas o saber hacer ya que implican saber actuar y reaccionar⁹⁶.

Por su lado, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) define a las competencias como "un conjunto de conocimientos,

⁹³ Alcántara, Armando y Zorrilla, Juan Fidel, "Globalización y educación", p. 54

⁹⁴ Alcántara, Armando y Zorrilla, Juan Fidel, "Globalización y educación", p. 5

⁹⁵ Alcántara, Armando y Zorrilla, Juan Fidel, "Globalización y educación", p. 5

⁹⁶ SEP, *Historia de México II*, serie Programas de Estudio, México, 2013, pp.4 y 5

habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales"⁹⁷.

En el año 2003 todos los subsistemas de la EMS en México sufrieron cambios sustanciales tanto en el contenido como en la manera de enseñar, mediante la educación basada en competencias que disponía al profesor como un “facilitador”. Bajo la reforma, se estructuró un componente formativo, se actualizaron planes y programas de estudio, se emprendieron procesos de actualización y formación docente e introdujo el enfoque de aprendizaje basado en el constructivismo y la educación centrada en el aprendizaje. Sin embargo, en cada institución los alcances y efectos de estos cambios fueron muy limitados, más lentos en unos que en otros y desfasados de la realidad debido a problemas particulares que enfrentó cada uno.

En la reforma se propone un cambio, pero siguiendo con la tendencia hegemónica del constructivismo, la cual “legitimó y aún legitima una única forma de pensar la historia”⁹⁸. La didáctica de la Historia se preserva bajo el enfoque constructivista y conserva una sola manera de aprender Historia en la escuela.

Por otro lado, con la creación de la Subsecretaria de la EMS a comienzo del año 2005, se pretendió impulsar la mencionada reforma (RIEMS) definiendo la identidad del bachillerato, coordinando modalidades y programas, aumentando la cobertura educativa, pertinencia e innovación.⁹⁹ La RIEMS se presentó como alternativa frente a la problemática de una insuficiencia de la oferta educativa heterogénea, al rezago educativo, la baja cobertura y calidad, la deserción y reprobación¹⁰⁰.

La RIEMS contó con especialistas académicos asociados en la Red de Bachilleratos de la ANUIES, sin embargo, los currículos de estos académicos ha llevado a cuestionar si fueron los adecuados tanto en el perfil como en conocimiento de las características y ámbito real de la EMS, “en México, el papel de los especialistas se centró en un proceso de homogeneización del pensamiento educativo en relación con Estados Unidos, Europa y el

⁹⁷ Citado por Alcántara, Armando y Zorrilla, Juan Fidel, “Globalización y educación” p. 6

⁹⁸ PLÁ, SEBASTIÁN, *Ciudadanía y competitividad*, p. 288

⁹⁹ Lozano Medina, Andrés. “La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales”. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, 2015, p. 108. pp. 108-124

¹⁰⁰ Lozano Medina, Andrés. “La RIEMS y la formación de los docentes”, p. 117

resto de América Latina”¹⁰¹; además, si se basa en un paradigma constructivista, entonces, ¿la formación docente de los que imparten la enseñanza está basada en dicha didáctica?

Bajo la promoción de adoptar este modelo, la EMS ha dicho que se dejará de lado un aprendizaje memorístico y desfasado de temas poco significativos para desarrollar en su lugar competencias que puedan ser empleadas en el contexto estudiantil y que motiven la necesidad de resolución de problemas por medio de sus habilidades y capacidades. ¿Por qué dejar de lado la memorización? ¿Ya no es necesaria? ¿Cuál es la necesidad del contexto de los estudiantes? ¿Ser solucionadores de problemáticas situacionales? ¿Cuál es el papel del conocimiento y los saberes en el desarrollo de estas habilidades basadas en competencias?

Gilles Ferry¹⁰² afirma que este tipo de modelos educativos tienden a orientar la práctica del docente a un corte funcionalista, centrada en el análisis de tareas operativas, donde se piensa que el docente tiene que transpolar o traducir las teorías psicológicas o pedagógicas a su aula; modernizar la enseñanza significa transformarla a abordajes tecnológico-operativo, de ahí la introducción de medios audiovisuales al espacio de enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior es una perspectiva que desde los años noventa se tenía respecto a la docencia de carácter conductista. Desde esta perspectiva, más que un proceso de formación del profesional de la docencia es una preparación que tiene como eje la capacitación o habilitación en técnicas de diseño de objetivos, textos, reactivos de evaluación objetiva, etc. “la formación se ve así orientada a una preparación para la instrucción eficaz, sustentada en la administración de información y en ejercicios de manejo y control del aula”¹⁰³.

¿Cómo resuelve la educación por competencias problemas tan alarmantes como la deserción escolar? cuando tenemos que "de mil niños que inician la primaria sólo 45 hacen sus estudios universitarios, y sólo cuatro se titulan. De esos mil sólo 450 pasan a la secundaria y 190 entran a la prepa"¹⁰⁴.

¹⁰¹ PLÁ, SEBASTIÁN, *Ciudadanía y competitividad*, p. 67

¹⁰² Ferry, Gilles. *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas, Argentina, 2004

¹⁰³ DIAZ Barriga Arceo, Frida, (2002) “Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato”, en *Perfiles Educativos*, Vol. 24, no. 97-98, p. 8

¹⁰⁴ RIUS, Eduardo, *La reforma dizque educativa*, Grijalbo, México 2015, p. 58.

En México el nivel Medio Superior ocupa el primer lugar en deserción escolar de todos los niveles educativos; la mitad de los jóvenes adolescentes que ingresan, no acaban su preparatoria. Desde la segunda mitad del siglo XX ha persistido un crecimiento demográfico importante en la matrícula en el sector educativo. Particularmente en el nivel superior ha crecido en un 15%, sin embargo, como apunta Juan Fidel Zorrilla, esto no resuelve las verdaderas precariedades y problemas educativos, "el flujo de los alcances en materia educativa se disipa cuando se analizan desde criterios como la calidad, la equidad y la pertinencia"¹⁰⁵.

La manera de atender las necesidades del entorno educativo se ha difundido mediante el lema de mejorar la enseñanza y aprendizaje de los alumnos, sin embargo, es una oración muy difusa. La tendencia general se desenvuelve bajo el planteamiento de una educación por competencias centrada en el aprendizaje de los alumnos, en el cual se hace énfasis no solo en el conocimiento, sino también en las habilidades y las actitudes. La falta de consistencia de la EMS en cuanto a la adopción del sistema de competencias se ha manifestado año con año en las aspiraciones de los egresados por formar parte de las filas del sistema superior y al tomar un examen de ingreso a la universidad se observan especialmente competencias débiles en razonamiento verbal y matemáticas.

El ámbito de la EMS es tan diverso en cuanto al carácter de las escuelas, la cantidad de estudiantes y el alcance que llega a tener a nivel local, regional, estatal y nacional. "En lo que refiere a su distribución geográfica, la EMS está presente en 52% de los municipios del país, lo cual cubre prácticamente la totalidad de población con más de 5000 habitantes que lo cursan"¹⁰⁶.

Este tipo de visión y conducción del sistema de la EMS se define por la alta prioridad que la SEP otorga a responder a la demanda social de educación mediante incrementos en la oferta educativa, que se instrumentan sin atender el cumplimiento con estándares mínimos en las instituciones, formación de los profesores o en el funcionamiento de las cuales¹⁰⁷.

¹⁰⁵ ZORRILLA Alcalá, Juan Fidel. *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario: causas y consecuencias*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México, 2008, p. 278.

¹⁰⁶ Alcántara, Armando y Zorrilla, Juan Fidel, "Globalización y educación", p. 7

¹⁰⁷ ZORRILLA Alcalá, Juan Fidel. *El bachillerato mexicano*, p. 271.

Antes de considerar cualquier cambio en la educación debería de iniciarse un proceso que enfrente otros problemas de origen y que permita que se conozcan los tiempos y espacios que desenvuelven lo escolar y de los cuales las posibles soluciones no tendrán una respuesta tan inmediata. Por ejemplo, la labor docente, su actualización en el terreno profesional, académico en cuanto a teorías pedagógicas, ¿conocen y han asimilado abordajes y teorías educativas que les permitirán llevar a la práctica y convertirlas en acciones pedagógicas reales?

¿Realmente el enfoque de competencias representa una innovación, o sólo una apariencia de cambio? El discurso de la innovación aparece como la necesidad de incorporar nuevos modelos, conceptos o formas de trabajo, sólo para justificar eso, que discursivamente se está innovando”¹⁰⁸.

Se trata de una formación docente básica en competencias donde el abordaje se resume en el llamado paradigma “proceso-producto”, donde los profesores enseñan el proceso y los estudiantes son producto de su propio rendimiento académico.

Existe la consigna permanente de dar importancia a la EMS como una formación integral, útil para la vida, productividad y formación superior inmediata de los jóvenes; sin embargo, el mapa curricular posee un problema que ha sido reconocido en el Programa Nacional Educativo 2001-2006, con la resolución de que incluyendo un tercer núcleo formativo se deslinda de poseer un carácter meramente propedéutico y cumplir la función complementaria de una educación superior profesional. Sin embargo, habría que analizar esta reorientación y valorar la medida de su complejidad en sus funciones formativas reales, la adopción de este tercer núcleo formativo por parte de cada institución y si resuelve el problema inicial.

La intención de la Reforma Educativa, tal como lo significa su denominación, es cambiar el modo de enseñanza, sin embargo, ¿ha sido así? ¿En las aulas del nivel preparatorio se enseña bajo el enfoque de competencias? ¿Se ha eliminado lo memorístico y se ha priorizado el aprender habilidades y competencias? Responder a estas preguntas resulta predecible si analizamos la estructura del sistema educativo. Entonces

¹⁰⁸ Díaz Barriga, Ángel. “El enfoque de competencias en la educación”, p. 7

tenemos una enseñanza fragmentada por semestres, asignaturas estandarizadas por niveles académicos, dirigido bajo un calendario estricto de actividades cuyo eje principal se divide por periodos de evaluaciones por medio de exámenes escritos.

El análisis del contexto y las necesidades que se requiere para introducir un modelo educativo “nuevo” está ausente en la implementación de esta reforma educativa en México, no se profundiza en ciertos límites, momentos o relaciones globales; incluso realizando un análisis más profundo, la esencia de la enseñanza bajo el enfoque de competencias poco consideraría la cuestión evaluativa basada en exámenes escritos, los cuales “tienden a centrarse en procesos de recuerdo y manejo de la información”¹⁰⁹.

De acuerdo con el recorrido que hace el modelo por competencias desde Estados Unidos y Canadá, como ya se hizo referencia en párrafos anteriores, las competencias en México son ahistóricas y descontextualizadas, obedecen a necesidades del operacionalismo en el que la intuición, comprensión, reflexión y crítica son relegadas por la competencia y los resultados. Persiste en el sistema educativo la ausencia de criterios y valores que puedan ayudar a responder a los verdaderos problemas socio culturales y de un contexto demográfico mexicano que se disipa y contrapone a las formas y criterios modernos de sistemas educativos como las competencias.

Competencias genéricas, competencias disciplinares específicas y componentes disciplinares de la asignatura de Historia de México II

La RIEMS ha instrumentado en su marco curricular ciertas competencias genéricas, disciplinares y transversales que se amplían homogéneamente con un perfil educativo que ponga en marcha en todo momento la consigna de "enseñar a aprender", una práctica educativa de corte constructivista que atiende al enfoque en competencias. En los programas oficiales de la DGB, el cual se toma como base para la elaboración de los programas de Historia de México I en la PREFECO, se establecen que la finalidad del bachillerato es:

¹⁰⁹ Díaz Barriga, Ángel. “El enfoque de competencias en la educación”, p. 10

generar en el estudiantado el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo preparé para su posible incorporación al trabajo productivo¹¹⁰.

En las ciencias sociales se ha vuelto indispensable el asegurar la competencia lectora, en la cual los estudiantes no solo entiendan textos, sino los utilicen de manera reflexiva y puedan realizar una interpretación, expresión, comunicación e incluso propósito propio.

Implementar competencias implica añadir tareas y actividades, acompañar a un dictado de clase de nuevas maneras de trabajar y nuevas organizaciones didácticas, sin embargo, se tendrían entonces que impulsar cambios en el entorno organizativo e institucional que va más allá de las innovaciones que puedan surgir en un aula de clases.

En el ámbito escolar las competencias se desarrollan en tres elementos fundamentales que tienen que ver con el manejo de información, el desarrollo de una habilidad y la puesta en acción en una situación real. Para la aplicación de las competencias se ha establecido una categorización que se plasma en los planes y programas de estudio. Las competencias genéricas se vinculan a la formación profesional en la educación superior, su connotación es esencialmente académica, corresponden a la lectura y escritura y al manejo de las nociones matemáticas, además del dominio básico de ciencia y tecnología.

En el caso particular de la asignatura de Historia de México I, la competencia genérica debe lograr la integración de un aprendizaje en cuanto a la síntesis de contenido, habilidad y capacidad de responder a nociones de lectura y escritura, además de la percepción de la Historia como disciplina y ciencia. Además “responden al perfil de egreso de los estudiantes regido por la relación dicotómica entre ciudadanía y competitividad”¹¹¹. El campo disciplinar de Historia de México I es el de las ciencias sociales, su componente es el básico.

Las competencias genéricas de Historia de México I se determinan a partir de las siguientes: “Se auto determina y cuida de sí, se expresa y comunica; piensa crítica y

¹¹⁰ SEP, Historia de México I, serie Programas de Estudio, México, 2013, p. 4

¹¹¹ PLÁ, SEBASTIÁN, *Ciudadanía y competitividad*, P. 111

reflexivamente; aprende de forma autónoma; trabaja de forma colaborativa y participa con responsabilidad en la sociedad”¹¹².

Derivado de estos ejes principales se desglosan 10 claves que corresponden a la descripción de actitudes, acciones que se describen a partir de proponer soluciones a problemas, establecer postura, interés personal, colaborar y participar en equipos con sus compañeros; así vemos entonces que las competencias genéricas se reducen al desarrollo de habilidades y actitudes, propuestas y solución de problemas. Si bien, se menciona el pensar de manera crítica y reflexiva, no se determina que a partir del pensamiento crítico el estudiante pueda cuestionar lo establecido, o reflexionar mediante una relación de acción y consecuencias, del pasado con el presente, explicando problemáticas sociales que persisten y que tienen origen en temas históricos de este programa; entonces, se limita la crítica y reflexión, a adoptar posturas y proponer hipótesis en torno a la resolución de problemas ¿del pasado o del presente? no se especifica.

Todas las asignaturas contribuyen al desarrollo de las competencias genéricas, en específico en la materia de Historia de México I, se promueve la capacidad de tomar decisiones de manera crítica, expresar y comunicar ideas respecto a la interrelación entre la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente en contextos histórico-sociales de su entorno; también cuando investigan y aprenden de manera autónoma, además de relacionarlos con su vida cotidiana, respetando la interculturalidad, la diversidad de creencias, valores y prácticas sociales; además de trabajar de manera colaborativa siempre, aportando y proponiendo solución de problemas de su región o país¹¹³.

Las competencias disciplinares o también llamadas transversales, responden a la necesidad de desarrollar un pensamiento sociológico, matemático, histórico o científico. Desarrollar un pensamiento histórico entonces corresponde al dominio de la información por medio de la memorización como primer proceso cognitivo, pero también se debe generar una comprensión y explicación.

Sin embargo, tomando el análisis que realiza Sebastián Plá, las competencias disciplinares o específicas han “metamorfoseando su propia lógica de especialización del

¹¹² SEP, Historia de México I, pp. 9 a 11.

¹¹³ SEP, Historia de México I, p. 6

conocimiento”¹¹⁴, renovando lo que ya se conocía como objetivos o propósitos. Responden así a la necesidad de que los educando una vez concluida su formación media superior se insertaran al mundo laboral.

Para la asignatura de HMI¹¹⁵ existen 10 competencias disciplinares básicas, descritas también como parte del programa de estudios, las cuales hablan de identificar un conocimiento social, situar hechos históricos de México en relación con el mundo y presente; interpretar su realidad social a partir de procesos históricos; valorar las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades; dimensionar características políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento; analizar factores que intervienen en la competitividad de una organización, evaluar las leyes y cómo se han ido transformando; comparar gestiones democráticas y autoritarias de los sistemas sociopolíticos; analizar al Estado Mexicano; valorar las prácticas sociales dentro de la diversidad cultural y el respeto¹¹⁶.

Lo disciplinar entonces es el contenido que se verá en la asignatura de HMI de acuerdo con el programa establecido, el manejo que el estudiante tenga de este contenido y el desarrollo de las habilidades y actitudes que establece el modelo educativo por competencias. El carácter transversal refiere a la utilización de los conocimientos de una disciplina de manera aislada, los problemas a resolver deben poseer además de saberes, las habilidades del campo de conocimiento, una práctica profesional que pondrán en práctica cuando sean profesionistas. Los temas transversales “conectan y articulan los saberes de los distintos sectores de aprendizaje que dotan de sentido a los conocimientos disciplinares, con los temas y contextos sociales, culturales y éticos presentes en su entorno”¹¹⁷.

El programa de Historia de México I establece cuatro ejes transversales fundamentales para ser abordados en el aula, pero siempre a consideración del profesor y de temas que puedan surgir y ser sugeridos como importantes o trascendentes, como cuestiones regionales o locales e incluso del presente inmediato. Entonces, si el profesor

¹¹⁴ PLÁ, SEBASTIÁN, *Ciudadanía y competitividad*, p. 96

¹¹⁵ Utilizaré estas siglas para referirme a la asignatura de Historia de México I, objeto de estudio de la presente tesis.

¹¹⁶ Paráfrasis de las competencias disciplinares básicas: SEP, Historia de México I, p. 12

¹¹⁷ SEP, Historia de México I, p. 4

elige un tema no propiamente establecido en el programa de estudios, ¿cómo saber y evaluar con base a esta diversidad que se presenta?

Los ejes transversales de Historia de México I son:

- Eje transversal Social: se sugiere retomar temas relacionados con la educación financiera, moral y cívica, para la paz (Derechos Humanos), equidad de género, interculturalidad, lenguaje no sexista, vialidad, entre otros.
- Eje transversal Ambiental: se recomienda abordar temas referentes al respeto a la naturaleza, uso de recursos naturales, desarrollo sustentable, reciclaje, entre otras.
- Eje transversal de Salud: se sugiere abordar temas relacionados con la educación sexual integral y reproductiva, cuidado de la salud, prevención y consumo de sustancias tóxicas, entre otras.
- Eje transversal de Habilidades Lectoras: se recomienda retomar temas relacionados con la lectura, comprensión lectora, lecto-escritura y lectura de textos comunitarios o en lenguas nativas, entre otros¹¹⁸.

Entonces tenemos que en el desarrollo de temas como los procesos de la Conquista española y el Virreinato de la Nueva España, identificará las diferencias culturales y sociales, apreciará cuestiones que tienen que ver con la construcción de la identidad de su país a partir del proceso de la guerra de Independencia, identificando el desarrollo y logro de una sociedad que se independizó de una gran metrópoli como lo era España. Entre todo este cúmulo de conocimiento acompañado de los ejes transversales que ya se señalaron en los párrafos anteriores, destaca la habilidad lectora como una de las primordiales o genéricas.

Lo importante del estudiante del siglo XXI son sus competencias, no tanto sus conocimientos históricos, puede ignorar su pasado, pero necesita saber usar herramientas conceptuales y metodológicas sobre la historia. “mientras hay una disminución del pasado, hay un aparente reconocimiento del saber disciplinar. Pero este reconocimiento es ilusorio,

¹¹⁸ SEP, Historia de México I, p. 5

pues las competencias que se promueven son en realidad genéricas y responden a la lógica circular, no a la lógica disciplinar”¹¹⁹.

Las competencias en la formación profesional corresponden a la formación de habilidades profesionales en el trayecto del plan de estudios. Estas son las competencias del campo disciplinar en el que se encuentra la Historia junto a Introducción a las Ciencias Sociales, Estructura Socioeconómica de México, Literatura I y II, Historia Universal Contemporánea y Metodología de la Investigación¹²⁰. Pero también, se establece una relación interdisciplinar con otras ciencias, como Química, Física, Biología, Geografía, Ecología y Medio Ambiente, se relacionan con la Historia por “su carácter de ciencia debido a la utilización de un método científico y por no reducirse únicamente a la explicación del pasado, sino que se interesa por el presente y los diferentes fenómenos sociales del entorno”¹²¹.

En cuanto a los componentes disciplinares de la asignatura de Historia de México I, estos apuntan hacia el comportamiento social de los sujetos, que derivan de ser parte de todo el ámbito escolar. Así, tenemos que estas habilidades no serán un rasgo personal de cada estudiante, sino capacidades de actuación aprendidas respecto a situaciones que socialmente demostrarán en su comportamiento.

Reformar el currículo de Historia de México I va encaminado a terminar con el memorismo, enciclopedismo, la historia de los grandes héroes, la patria, la identidad nacional y una perspectiva única sobre el pasado, sin embargo, estas características aún perduran en las aulas a tal grado que no se aceptan múltiples interpretaciones de la Historia y continua un maniqueísmo de la Historia. Además, cambiar la idea formadora del ciudadano mexicano más competitivo no cambia la función que posee la Historia dentro de la educación: formar estos ciudadanos¹²².

De la mano con lo anterior, siguiendo con la cuestión del currículum, cabe señalar que los programas de las materias han persistido como hace 40 años, dando un peso importante a los contenidos, lo cual, de acuerdo a las nuevas tendencias pedagógicas y en

¹¹⁹ PLÁ, SEBASTIÁN, *Ciudadanía y competitividad*, pp. 295 y 296

¹²⁰ SEP, *Historia de México I*, p. 7

¹²¹ SEP, *Historia de México I*, p. 7

¹²² PLÁ, SEBASTIÁN, *Ciudadanía y competitividad*, p. 296

detrimento con la extensión del currículum, "dificulta ahondar lo suficiente en el estudio de los temas, con lo que se impide el cumplimiento de los propósitos formativos y propedéuticos de esta vertiente"¹²³.

La didáctica de la Historia conserva una visión excluyente de los temas, se dejan de lado las historias de las mujeres, los niños, los campesinos, obreros, comunidades indígenas, homosexuales, entre otros; con la reforma del 2013 se pretende disminuir la historia política en comparación con los programas anteriores, pero no su acción política, es decir, tal como señala puntualmente Sebastián Plá, "la historia política y militar se saca del programa, pero perdura en las efemérides dentro del discurso histórico escolar y los calendarios escolares"¹²⁴.

La Historia siempre ha respondido a la lógica del currículo y su finalidad educativa. A pesar de que se trate de eliminar el carácter nacionalista sigue siendo moralizante y formadora de ciudadanos que posean ciertas características acordes al sistema de mercado.

Análisis de la asignatura de Historia de México I bajo el enfoque de competencias

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

La mayor parte de los programas de bachillerato tienen un carácter propedéutico, dado que su función primordial es, tal como su denominación lo indica preparatoria hacia cursar estudios profesionales en el nivel superior, es decir, universitarios. Además de ello, con la reforma al plan de estudios del año 2004, la incorporación de nuevos programas y

¹²³ ZORRILLA Alcalá, Juan Fidel. *El bachillerato mexicano*, p. 203

¹²⁴ PLÁ, SEBASTIÁN, *Ciudadanía y competitividad*, p 125

materias es el de “capacitar a los alumnos para una ocupación específica dentro del mercado laboral”¹²⁵

Sin embargo, lo anterior no incluye a la materia de Historia de México I y muchas o casi todas las asignaturas de humanidades. Esto se ha puesto a la disposición de formar en competencias para “aprender y enriquecer los conocimientos científicos, humanistas y tecnológicos de los alumnos”¹²⁶. Así, de acuerdo con estos estándares formativos, se podría afirmar que subsiste la tendencia de incluir a la Historia como asignatura de apoyo en competencias de valores o conocimientos de algunos temas en los que no necesariamente haya que profundizar y analizar. Además, ante la falta de estrategias didácticas de análisis y reflexión, se sigue priorizando un aprendizaje memorístico en ella.

Los cambios en los planes de estudio no han reflejado el lema que se propaga de “mejorar la enseñanza y el aprendizaje”, ya que ese dúo educativo no ha frenado los indicadores de deserción escolar, no se ha tenido una eficiencia terminal o aprovechamiento eficaz. A pesar de los cambios de planes y programas de estudio de Historia de México I, los libros de texto que afirman estar creados bajo el enfoque por competencias y cursos a profesores sobre constructivismo y competencias, los procesos formativos en el aula parecen continuar muy parecidos a la enseñanza de hace décadas: con “clases expositivas, exámenes que privilegian la memoria, cursos en los que se aprende viendo, oyendo y reproduciendo lo que señala el maestro”¹²⁷.

Los objetivos primordiales que se señalan en el programa oficial de la DGB para la asignatura de Historia de México I son: que el alumno reflexione y analice los procesos históricos ocurridos en México y en un contexto global, a fin de que los relacione con su realidad actual fomentando el sentido de identidad nacional y respetando su pluriculturalidad asumiendo una postura crítica sobre ellos¹²⁸.

Persiste una enseñanza de la Historia en la que los estudiantes trabajan por cumplir antes que por adquirir o construir un conocimiento; y donde los maestros se preocupan más

¹²⁵ Armando Alcántara y Juan Fidel Zorrilla. “Globalización y educación media superior en México En busca de la pertinencia curricular”. *Perfiles Educativos* 2010, XXXII (127), p. 16

¹²⁶ Armando Alcántara y Juan Fidel Zorrilla. “Globalización y educación media superior en México”, p. 16

¹²⁷ Zorrilla Alcalá, Juan Fidel. “Prioridades formativas para el bachillerato mexicano. La agenda mínima”. *Perfiles educativos* vol.34. México 2012, p. 76.

¹²⁸ SEP, Historia de México I, p. 5

por calificar y que serán calificados, de acuerdo a las actas que les brindan información numérica, pero no señalan los aprendizajes o alcances en competencias de los estudiantes o del acto educativo mismo.

El proceso de enseñanza de la Historia en el nivel preparatorio en México se enfoca en concepciones sobre la formación profesional y procedimientos distintos para el desarrollo curricular. En el nivel Medio Superior la docencia se desarrolla sobre la enseñanza puntualmente de los contenidos curriculares con la estrategia de exposición o cátedra por parte del profesor. Esta forma sitúa al alumno como un ente pasivo, en el que el conocimiento es considerado como un proceso receptivo de información que se acumula y se memoriza.

Es difícil hacer generalizaciones dejando de lado las importantes particularidades y en éste caso, contrarias a todo lo hasta ahora planteado, pero una clase de Historia en bachillerato en México se da totalmente como todo lo que se describió, en un aula cerrada, con una estructura en donde el profesor está al frente, los estudiantes en filas viendo hacia delante donde está el pizarrón y gis (ahora plumón y pintarrón) que es donde el profesor verterá la información –previamente seleccionada por él- que el estudiante tendrá que asimilar, con datos, fechas y sucesos que deberá reproducir tal cual en un examen para aprobar la asignatura pero que sólo tendrá como resultado real el grado de memorización que tiene el alumno.

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

Un aspecto importante que resaltar y que justamente será el más cuestionado por la pedagogía crítica es el papel del profesor en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que plantea la escuela tradicional. Éste consiste en ser el comunicador del saber, es el encargado de seleccionar y adecuar los tópicos generales que servirán de hilo conductor a su quehacer, es decir la ¿historiografía, pero de aula? Es el que diseña y presenta las situaciones de

aprendizaje. Su finalidad es la de enseñar y mostrar un objeto o contenido al alumno para que se apropie de él y, debe ser considerado y respetado como autoridad. ¿Cómo lograrlo si el conocimiento histórico no es acabado?

La asignatura de Historia de México I en la PREFECO “Melchor Ocampo”

¿Cómo se lleva a cabo la enseñanza de la Historia en la PREFECO “Melchor Ocampo”? ¿Cómo se concibe a la Historia como disciplina? De acuerdo con el programa de estudios declarado por la DGB¹²⁹ y al cual se apega el marco curricular de la PREFECO, se enseña Historia como la ciencia del pasado, la cual se construye mediante documentos escritos, testimonios de archivo, todo texto escrito, sin embargo, ¿dónde quedan otros testimonios no escritos, materiales o inmateriales, el cine, la fotografía, la arquitectura, el arte, la danza, testimonios orales, etc.? ¿No son parte de la Historia que se enseña?

El programa de Historia de México I¹³⁰ se encierra en un limitado y parcial panorama local, nacional o regional. En la PREFECO pesa lo nacional y lo central más que lo local o regional, se priorizan los eventos nacionalistas y se toca poco o nada de lo sucedido en el municipio o estado. Ahora bien, la percepción de México encerrado en una burbuja permea en el espacio-tiempo y la relación que jugaba en el mundo. ¿Por qué no cambia la enseñanza de la Historia? ¿Por qué conservar en el currículum los eventos, personajes y otros criterios de la llamada Historia de Bronce? Si,

la historia no es la simple cronología o recuento sucesivo de gobernantes y batallas, ni tampoco un titánico y siempre aburrido ejercicio de la memoria de los alumnos y, a los que se quiere obligar a repetir y acumular en la cabeza una serie de fechas, lugares, datos, cifras y anécdotas¹³¹.

¹²⁹ Santos Ancira, Carlos. “Historia de México I. Programa de estudios. Tercer Semestre”. Subsecretaría de Educación Media Superior. DCA. DGB. 2018. (Documento en formato PDF)

¹³⁰ Programas de estudio elaborados por los docentes titulares de la Institución.

¹³¹ Aguirre Rojas, Carlos, *Antimanual del mal historiador o ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?*, los libros de Contrahistorias, 2008, México, p. 23

En el reglamento interno de la PREFECO “Melchor Ocampo”, el artículo 39 expresa que el “titular de la asignatura presentará el cumplimiento y aplicación de los programas de estudio establecidos por la DGB, revisados por las autoridades académicas de la Institución.¹³²”

Para comenzar el estudio del programa de HMI, se introduce la noción de la Historia como disciplina y ciencia, configurada a partir de diferentes debates teóricos e intelectuales, epistemológicos y metodológicos. ¿Cuál es el fin de iniciar con estos debates teóricos? ¿Se alcanza a problematizar una noción de Historia, su producción historiográfica e investigación? ¿Se perciben todos los complejos modelos teóricos y armazones conceptuales en torno a ella?

Lo anterior, pareciese la respuesta o solución al problema de objetivar la Historia a través de la educación en este nivel medio superior, sin embargo, repetir el discurso historiográfico no alcanza para dimensionar su condición de verdadera ciencia, como apunta Carlos Aguirre Rojas, su enseñanza deberá remontarse “más allá de la mera transmisión de las técnicas de ficheo o elaboración de cronologías de datos, y superando su condición simple crónica de fechas, lugares y sucesos”¹³³.

Los contenidos que se establecen, como temario de HMI son: la polisemia de la Historia, conceptos y categorías; el poblamiento de América y las culturas prehispánicas; la llegada europea a América y el proceso de conquista; el colonialismo y el Virreinato de la Nueva España y el proceso de Independencia de México¹³⁴.

El currículo no solo implica una construcción en lo educativo, también es social, mediante él se representan los ideales de un ciudadano que formará a una sociedad, y no solo es parte de ella. De ahí la importancia de poner especial atención en el contenido de lo que se enseña y el contexto histórico determinado en el cual se hace y se implementa.

Conforme la cantidad de conocimientos disciplinares se incrementó el currículum de HMI y se fue saturando, quedando en caracteres abstractos y desprovistos de referencias comprensibles para los estudiantes; la enseñanza se vuelva hacia memorización de datos y definiciones, lo cual provoca una dispersión en el conocimiento.

¹³² *Reglamento Interno*, p. 29

¹³³ Aguirre Rojas, Carlos, *Antimanual del mal historiador*, p. 44

¹³⁴ SEP, *Historia de México I*, pp. 14 a 22

Así, se analizó la asignatura de Historia de México como materia enmarcada dentro de un currículo, como parte de planes y programas de estudio, así como dentro de las llamadas competencias disciplinares que deben atender y demostrar su efectividad en el aula con la práctica docente-estudiante. Realizando toda esta revisión, el enfoque o perspectiva desde el cual se apreció a la misma es el de la pedagogía crítica.

El profesor de Historia ante la RIEMS

La formación del docente para el bachillerato debe trascender a la capacitación de métodos y técnicas didácticas y conducir hacia una reflexión crítica comenzando con la propia práctica docente y la toma de postura y producción que puedan generar un saber didáctico crítico.

De acuerdo con lo anterior, en este apartado se analizarán algunos de los principios y líneas de trabajo que debe poseer el profesional docente y que se derivan de un modelo educativo específico basado en competencias.

Es necesario hablar de dos cualidades distintas que debe tener un docente en cuanto a su formación, por un lado, no se niega la necesaria capacitación en técnicas, estrategias y métodos didácticos, necesario e indispensables para que se pueda llevar a cabo el acto educativo, sin embargo, a la par de esto, también es necesario e indispensable conocer una visión amplia en el sentido del proceso de formación que pueda desarrollar potencialidades y que permitan tener una lectura no solo de técnicas de enseñanza, si no del contexto, visualización de los espacios y apropiación de estos, es decir que en “la formación profesional del profesor no es posible escindir de la persona que interactúa en un medio social e institucional”¹³⁵

La formación docente es un proceso continuo y complejo, que no puede resolverse con la capacitación y aprendizaje de teorías pedagógicas, de competencias puntuales descontextualizadas, sujetas a los vaivenes de la política educativa dictados por organismos internacionales. El rol del docente en México se afirma como indispensable para los cambios en el ámbito educativo, sin embargo, en la práctica y continuidades políticas supone “un papel peyorativo al denostar que no tiene los elementos tecnológicos y dinámicos que los códigos de la modernidad requieren. Esto se refleja en los procesos autoritarios con los que se implementó la reforma”¹³⁶.

¿Es fácil enseñar Historia crítica? El profesor construye una didáctica de la Historia basada en estudiar al pasado, compilar datos y darlos en clase para ser aprendidos, sin

¹³⁵ DIAZ Barriga Arceo, Frida, (2002) “Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato”, en *Perfiles Educativos*, Bo. 24, no. 97-98, pp. 6-25 p. 7

¹³⁶ PLÁ, SEBASTIÁN, *Ciudadanía y competitividad*, p. 47

embargo “la verdadera historia sólo se construye cuando, apoyados en esos resultados del trabajo erudito, accedemos al nivel de la interpretación histórica, a la explicación razonada y sistemática de los hechos”.¹³⁷

Una perspectiva de la cual la mayoría, o por lo menos los docentes de Historia de la PREFECO “Melchor Ocampo” carecen, es la de concebir la dialéctica de la historia, esta podría ayudar a dejar de ver a los hechos históricos como cuestiones meramente materiales, como lo muerto o determinado, cuando “todos los hechos históricos son realidades vivas en devenir, a la vez que elementos de procesos dinámicos dialécticos”¹³⁸.

Más allá de las condiciones homogéneas que ya he mencionado que se manejan en la docencia de la EMS, hay en su ejercicio una serie de características que rebasan el ámbito de formación profesional y se desenvuelven en el contexto de la actuación del aula, tales como las emociones, ideologías y determinados rasgos personales.

El modelo educativo por competencias dicta que “el rol docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene un papel fundamental, como lo establece el Acuerdo Secretarial 447, ya que es el profesorado quien facilita el proceso educativo al diseñar actividades significativas que promueven el desarrollo de las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes)”¹³⁹.

En el plano pedagógico del nuevo modelo educativo se promueve que el docente reconozca los intereses del estudiante e indague sobre conocimientos previos para alcanzar el aprendizaje en clase; su rol así, radica en ser un mediador entre lo que el estudiante conoce y lo que aprenderá en el aula.

Además de la modificación de planes y programas, la actual Reforma Educativa ha solicitado que también se reforme el perfil del profesor, y así, ha llamado a una “actualización docente” convocada por la SEP. De lo que se trata es que los docentes, además de dominar sus asignaturas, cuenten con las capacidades profesionales para enseñar por competencias.

El documento señala expresamente que habrá que ser cuidadosos con no imponer a los profesores nuevas formas de trabajo. de los que se trata es de que gradualmente las

¹³⁷ Aguirre Rojas, *Antimanual del mal historiador*, p. 29

¹³⁸ Aguirre Rojas, *Antimanual del mal historiador*, p. 49

¹³⁹ SEP, *Historia de México I*, p. 5

instituciones efectúen las modificaciones que corresponden a la reforma y acompañen el proceso con acciones de formación y actualización importantes de modo que favorezcan un modelo educativo centrado en el aprendizaje¹⁴⁰.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), es el encargado de evaluar a profesores y autoridades educativas de cada plantel. Es un organismo público, autónomo, de personalidad jurídica y patrimonio propio. ¿Qué se evalúa? la calidad, desempeño y resultados del Sistema Educativo Nacional en todos los niveles; ¿Qué aspectos sobresalen de la evaluación docente? Entre otros aspectos, quiero rescatar para usos de la presente investigación, aquellos que tienen que ver con los saberes didácticos que poseen para planear una clase, dominar los temas que marcan los planes y programas, técnicas, recursos y métodos educativos acordes al modelo vigente.

La evaluación de los maestros debe tener, como primer propósito, el que ellos y el sistema educativo cuenten con referentes bien fundamentados para la reflexión y el diálogo conducentes a una mejor práctica profesional. El sistema educativo deberá otorgar los apoyos necesarios para que los docentes puedan, prioritariamente, desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades¹⁴¹.

A pesar de que en la RIEMS se establece un respeto hacia los derechos laborales de los docentes, reconocimiento a sus méritos, respeto de antigüedad, jubilación y retiro además del apoyo para su crecimiento profesional, es en este último punto en el que establece que para tal apoyo se deberán someter a una evaluación para impulsar el desarrollo y la calidad de los estudiantes.

Ahora bien, la reforma educativa del año 2013 además de hablar de calidad, se atribuye el termino de *excelencia* como el máximo logro de aprendizaje de los educandos; se plantea como el máximo logro en enseñanza-aprendizaje pero bajo una premisa de formar trabajadores de la industria y no como constructores del conocimiento.

Una vez puesta en marcha la RIEMS, los docentes tuvieron que instrumentar sus clases bajo un marco curricular con base en las competencias genéricas, disciplinares y

¹⁴⁰ Alcántara, Armando y Zorrilla, Juan Fidel, "Globalización y educación", p. 6

¹⁴¹ Leyes de Reforma Educativa

profesionales bajo una exigencia y compromiso por mandato político de acuerdo a las reformas establecidas. Todos los profesores deben “dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo”, y planificar “los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y ubicarlos en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios”¹⁴².

Sin preparación alguna, los docentes se vieron obligados a poner en práctica un modelo pedagógico desconocido ante una reforma educativa impuesta. La reforma propone incorporar al desempeño docente, además de las competencias, complementar su formación continua con el conocimiento y manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), la cuáles, “integra en el proceso de enseñanza-aprendizaje y guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes”¹⁴³. Sin embargo, no se evalúa o toma en cuenta la planta profesional que incorporada desde mitad del siglo XX se ha desempeñado con otra formación pedagógica, muy distinta, lo que dificulta su formación, actualización y capacitación exigidas.

En el 2008 con la RIEMS se establece que el modelo por competencias no refiere solamente al aprendizaje adquirido (de los estudiantes), sino competencias que los docentes deberán poseer y desarrollar, las cuales formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS y consecuentemente definen su perfil.

En los planes y programas de estudio se declara que el docente será un guía para el bachiller, el cual expresa “sus ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas o gráficas”¹⁴⁴; para la asignatura de HMI se especifica que el profesor dará materiales “que le permitan inferir conclusiones sobre los diferentes hechos históricos ocurridos en su comunidad, México y el mundo”¹⁴⁵

Las competencias que han de definir el Perfil del Docente del Sistema Nacional de Bachillerato son las que se establecen a continuación:

- Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.

¹⁴² LÓPEZ Bonilla, Guadalupe y Guadalupe Tinajero Villavicencio, "Los docentes ante la Reforma del Bachillerato, RMIE, Octubre-diciembre 2009, vol. 14, núm 43, p. 1198

¹⁴³ Acuerdo 488, p. 2

¹⁴⁴ SEP, Historia de México I, p. 5

¹⁴⁵ SEP, Historia de México I, p. 5

- ❑ Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
- ❑ Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
- ❑ Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
- ❑ Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
- ❑ Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- ❑ Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
- ❑ Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.¹⁴⁶

De acuerdo con las últimas reformas y con la evaluación docente impulsada en 2008 se ha introducido el término de *idóneo*, sin embargo, caben dudas y aclaraciones sobre esta idoneidad. Diversos programas en varias instituciones han alineado hacia la capacitación de profesores de la EMS, sobretodo impulsado mediante cursos, talleres, conferencias, etc., que la DGB ofrece; sin embargo, “existen dudas sobre la idoneidad de la relación entre costos y beneficios”¹⁴⁷

En muchas ocasiones por entrevistas y conferencias, los profesores han manifestado que se sienten influenciados en su ámbito laboral por procesos concretos de globalización, como las políticas educativas que promueve el Banco Mundial, tratados de libre comercio de otros países, etc. “la gran mayoría consideró que el fenómeno de la globalización se materializa en las TICs, así como la forma en que ellos y sus alumnos se apropian de ellas. También para ellos las TICs son sinónimos del uso de la computadora”¹⁴⁸.

La fórmula para la reforma y para los maestros es señalar elementos que necesitan para su capacitación: cómo evaluar, el cómo aplicar el modelo constructivista y por

¹⁴⁶ Acuerdo 447, 2008, p. 4

¹⁴⁷ Alcántara, Armando y Zorrilla, Juan Fidel, “Globalización y educación”, p. 16

¹⁴⁸ Alcántara, Armando y Zorrilla, Juan Fidel, “Globalización y educación”, p. 18

competencias, lo cual se define en los planes de manera muy vaga. “Por la escasa eficiencia en la planeación e instrumentación y la falta de conocimiento de los agentes encargados de llevarla a cabo - los docentes- ha sido percibida por ellos mismos como una imposición”¹⁴⁹

Incorporar medidas de cambio en contenidos curriculares y en el modelo pedagógico ha desatado una serie de discusiones en cuanto a su diseño, planeación e instrumentación. Una de las críticas a ello ha sido si los docentes poseen la formación y medios necesarios para poder llevarlo a cabo, “las políticas de cambio generan conflictos entre los maestros, ya que se trata de imposiciones externas al contexto escolar y por lo general no corresponden a las opiniones de los maestros sobre la enseñanza”¹⁵⁰. Los efectos de la actualización del profesor en una didáctica constructivista y que certifica su manejo y aplicación de competencias, hace que su trabajo se disminuya y con ello su autonomía.

El profesor de HMI se enfrenta no solo a un nuevo modelo educativo, si no a cambios generacionales, contextos socioeconómicos, culturales y de pensamiento en los que la Historia dada como datos, conceptos y personajes históricos solamente ya no tiene cabida.

Específicamente en el ámbito del bachillerato se inició un proceso de masificación de profesores sin capacitación ni currículo que pudiese responder a las demandas que los mercados laborales requerían respecto al conocimiento, continuando con las clases de siempre o enseñando los nuevos programas con lo que el profesor sabe, “lo que él piensa, lo que él es, y no lo que proponen los funcionarios estatales”¹⁵¹.

Capítulo III

Análisis de la enseñanza de la historia en la PREFECO “Melchor Ocampo” con base en experiencias en el aula

La sociedad necesita cambios profundos, la educación representa un espacio transformador de la ciudadanía y de las sociedades. En palabras de Paulo Freire “La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar al mundo”. En un contexto en el cual la

¹⁴⁹ LÓPEZ Bonilla, Guadalupe y Guadalupe Tinajero Villavicencio, "Los docentes ante la Reforma", p. 1210.

¹⁵⁰ LÓPEZ Bonilla, Guadalupe y Guadalupe Tinajero Villavicencio, "Los docentes ante la Reforma" p. 1195.

¹⁵¹ PLÁ, SEBASTIÁN, *Ciudadanía y competitividad*, p. 84

profesión de ser docente lleva consigo una gran responsabilidad en la formación de un ser humano, apremia el que los profesionales educativos, no solo impartan, enseñen y dictaminen la Historia como un ejercicio de memoria, sino que sean comprometidos con el humanismo y el devenir histórico. El profesor de Historia debe poseer habilidades y actitudes acordes al contexto, dejar de ser un repetidor mecánico de hechos y ser capaz de implementar metodologías fundadas en el diálogo desde un enfoque crítico y de libre pensamiento.

En el presente capítulo, tercero de esta tesis presenté en primer lugar un análisis completo de las observaciones que realicé en la preparatoria federal por cooperación (PREFECO) “Melchor Ocampo” a tres profesores distintos pero que impartieron la misma asignatura de Historia de México 1; tras dicho trabajo de campo, con la intención de dotarlos de una voz en la presente investigación, expongo las entrevistas realizadas a dos de ellos respecto a las clases de Historia.

Y en el segundo apartado expongo las razones por las cuales proponer una pedagogía crítica, retomando a algunos de sus autores pedagogos más representativos: Paulo Freire, Peter McLaren y Henry Giroux principalmente. Se dan a conocer algunas de sus experiencias y aportes más significativos en torno a porque la educación debe ser crítica y transformadora socialmente. Con lo cual se está justificando el presente trabajo que tuvo como base el proponer un cambio en la enseñanza de la Historia que pueda contener un carácter de pedagogía y didáctica crítica.

Desafíos de la enseñanza de la historia de México: resultados de la revisión didáctica, observación y práctica de una clase de historia de México

Desafíos y problematización de contexto de trabajo: La PREFECO “Melchor Ocampo”

Problematizar el espacio y el contexto donde he realizado mi práctica de investigación y aplicación de estrategia didáctica, resulta para este trabajo una prioridad. Es necesario conocer qué problemas enfrenta la PREFECO en la asignatura de Historia de México y sus docentes para después poder realizar un análisis argumentativo y proponer una mejora en la impartición de esta asignatura.

En el 2015, por declaraciones del presidente de la mesa directiva en su informe de actividades, se declaró que la PREFECO es una de las mejores preparatorias del estado y del país: “Los indicadores de evaluación, tanto en el conocimiento del lenguaje como en la materia de matemáticas así lo demuestran”¹⁵².

El empeño y esfuerzo académico que sobresale en el nivel medio superior en el sistema es medido mediante el rendimiento académico de asignaturas especialmente relacionadas con los números. Por debajo del estudio de las estructuras gramaticales son tomadas en cuenta los conocimientos de Historia como un cúmulo de datos generales que los estudiantes deben poseer. Entonces, este gran logro académico que tienen los estudiantes y de los que tanto se regocija la comunidad PREFECO “Melchor Ocampo” parece ser que prevalece por habilidades matemáticas y no tanto en el análisis o la crítica.

En una reseña realizada por personal de la institución y que me fue facilitada para revisar la historia de la escuela, se presumen en un párrafo completo los logros que han obtenido estudiantes de la misma, lo que al parecer le otorga cierto prestigio que se vincula a la alta demanda y la conformación de una concentrada población de alumnos.

En el ámbito académico, deportivo, cívico y cultural, tales como: varios primeros lugares estatales y nacionales en las olimpiadas de Física, Química, Biología, Matemáticas; igualmente en varias ediciones de la Ruta del Saber; Inter-PREFECOS y Torneos Deportivos patrocinados por Empresas Comerciales; eventos Culturales de Rondalla, Declamación, Oratoria, Teatro y Baile Folclórico, Eventos Cívicos en los Desfiles, Concursos de Banda de Guerra y Escolta¹⁵³.

Es una preparatoria muy conocida en Morelia, con prestigio, por su alto nivel académico, con altas aspiraciones profesionales para sus estudiantes egresados. Dista bastante del carácter y propósitos iniciales de su fundación en 1956, cuando lo alumnos debían ser “necesariamente trabajadores; para darle continuidad en sus estudios a los egresados de la secundaria nocturna y no vieran frustrados sus esfuerzos”¹⁵⁴...

¹⁵² <https://www.quadratin.com.mx/sucesos/Prefeco-Melchor-Ocampo-una-de-las-mejores-del-pais/> Agencia Quadratín. Todos los Derechos Reservados © Septiembre, 2018.

¹⁵³ 2015, Reseña Histórica de la PREECO “Melchor Ocampo”, Morelia, Michoacán (documento en copia de texto mecano escrito proporcionado por la institución, no hay respaldo oficial)

¹⁵⁴ 1996, Documento redactado por los entonces estudiantes de la institución, Morelia, Michoacán, sin título (documento en copia)

Estuve trabajando en dos salones distintos aunque del mismo semestre y la misma asignatura; dos profesores distintos, uno tenía que manejar y enseñar a 50 estudiantes en un espacio en el que, parece que a fuerza de acomodación cabían 25 butacas compartidas por parejas, es un escritorio y una silla; por otro lado, otro profesor trabajaba con 40 estudiantes, ¿por qué se reduce la cantidad? Simple, el salón de clases es más pequeño. Esto es una determinante, dificulta el aprendizaje, tal como lo afirman Edna Guadalupe García Rangel, Ana Karenina García Rangel y José Antonio Reyes Angulo es “antipedagógico y obstaculiza el establecer una relación maestro-alumno”¹⁵⁵. Siempre habrá alguno que pase desapercibido, que quizá parezca poner atención pero en realidad no alcanza a escuchar, a ver, a anotar lo que está en el pintarrón.

Las condiciones en su infraestructura son muy buenas; salones ventilados, puertas y ventanas funcionan perfecto; pintura, piso, techo, paredes también excelentes. Sin embargo, existe un vacío visual, las paredes poseían alguna cartulina o papel bond con información de asignaturas como biología o metodología de la investigación, no hay mapas o imágenes referentes a temas históricos. Salvo entrando la época de navidad, los estudiantes pudieron decorar su salón con esta temática.

Analizar el espacio físico en este trabajo toma relevancia, ya que condiciona a veces de manera indirecta la didáctica y estructura de una clase. Tener una actitud de observador-investigador y además analizar mi propia actividad docente en el aula me ha demandado interiorizar no solo en el discurso oral o escrito que emite un profesor y la poca participación que se le atañe a los estudiantes, también en detener mi análisis en otros discursos y “pedagogías invisibles”; como lo expresa María Acaso, ser conscientes que la fisicidad de lugares y discursos que se elaboran inconscientemente y preforman nuestra identidad¹⁵⁶.

Para el análisis y crítica del al sistema educativo, se han planteado estudios sobre el currículo oculto, por ejemplo, Ángel Díaz Barriga afirma que “la serie de aprendizajes no explícitos en un plan de estudios, que no son intencionados, pero que se muestran altamente

¹⁵⁵ García-Rangel, Edna Guadalupe; García Rangel, Ana Karenina; Reyes Angulo, José Antonio “Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje”, *Ra Ximhai*, vol. 10, núm. 5, julio-diciembre, 2014, pp. 279-290 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México, p. 2

¹⁵⁶ Acaso María, *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Catarata: 2012. Madrid. P. 13

eficaces”¹⁵⁷. La intención que lleva dar ciertos temas, en Historia, el preponderar e idealizar con fines políticos a la Historia Política; sin embargo, el análisis de estos estudios se limita a lo oral o escrito, pero ¿dónde queda el lenguaje visual? A pesar de que al estudiar un plan de estudios también emergen problemas de diversas índoles que no suceden ni repercuten en actos escolares, es un proceso de una multiplicidad de acontecimientos en el escenario escolar como: “formas de autoridad y de trabajo pedagógico, sistemas de interacción entre estudiantes y de evaluación”¹⁵⁸.

Para María Acaso existen fuerzas invisibles que parecen tener mayor importancia que las visibles y que utilizan el lenguaje visual como principal herramienta a la hora de transmitir contenidos en el aula y en el resto de contextos donde el aprendizaje sucede¹⁵⁹. Las pedagogías invisibles son tan importantes y reveladoras para comprender por qué en pleno siglo XXI, con un vaivén de cambios y reformas en el Sistema Educativo Mexicano, las clases de Historia siguen impartándose igual que hace décadas. El uso de recursos didácticos sigue siendo obsoleto. Existe un depósito enorme de datos y contenidos sin antes ser analizados y reflexionados.

En un nivel de “didáctica de la sospecha”, como lo nombra María Acaso, propone la utilización de un aparato crítico que “transforme la realidad a través de acciones semióticas; desarrollar una hermenéutica de la sospecha que nos lleve a repensar nuestra labor como docente”¹⁶⁰.

La fisicidad y pedagogías invisibles que he detectado en mi observación son principalmente la división del aula en dos espacios que no conviven ni son usurpados; los cuales corresponden por un lado al profesor colocado en una especie de “pedestal” que marca un límite de inicio y fin, inicio del lugar del profesor que maneja un escritorio propio individual (el de los estudiantes es compartido) y el uso de un espacio en blanco (pintarrón) que es llenado por datos que él elige que deben abordarse en clase; por otro lado los estudiantes que conforman una especie de aglomeración, formados en filas, unos detrás de

¹⁵⁷ DÍAZ Barriga, Ángel, “El Currículo. tensiones conceptuales y prácticas”. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 5, Núm. 2, 2003. Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F., México. P. 2

¹⁵⁸ DÍAZ Barriga, Ángel, “El Currículo”. P. 4

¹⁵⁹ Acaso María, *Pedagogías invisibles*. P. 13

¹⁶⁰ Acaso María, *Pedagogías invisibles*. P. 21

los otros, pudiendo moverse en ese entorno de manera muy difícil, observando siempre con la cabeza un poco levantada, ya que la clase está un poco más alta en un nivel espacial (por el gran escalón), que también cumple la función de determinar que hasta ahí culmina el espacio físico que corresponde al alumnado.

Revertir los espacios significa revertir las dinámicas de poder, pasar de una relación vertical de autoridad a una relación de pares, comunitaria, horizontal como la llamó Freire, en la que las dos partes convivan. Los espacios y las fronteras invisibles también establecen un tipo de enseñanza, que se conserva autoritaria y controladora.

Tener a los niños y niñas atados a una silla ocho horas al día es una locura, tanto desde el punto de vista de su salud como desde el aprendizaje: les estamos cercenando. Tenemos que repensar los espacios, el mobiliario, las aulas al completo¹⁶¹.

Lo anterior jugó un papel importante a considerar en mi análisis, desde esa perspectiva es entonces como detecto otros lenguajes no orales o escritos, pero que determinan el curso de la enseñanza de la Historia. Respecto al semestre tercero del turno matutino eran en total nueve grupos, de los cuales tuve contacto con tres, sin embargo, dado que los mismos tres profesores están distribuidos en los 9 salones, quizá la clase de Historia no distaba mucho de las que pude observar. Los resultados de dicha observación y el análisis corresponden al siguiente apartado.

Resultados de la revisión didáctica, observación y práctica de una clase de historia de México I

En el proceso de enseñanza-aprendizaje existen dos actores principales: educador y educando¹⁶², es decir, profesor y estudiante. Para la pedagogía crítica, ningún actor es más importante que el otro; en una educación liberadora, los dos actores se complementan y mantienen un equilibrio equitativo. Sin embargo, para producir un cambio e incentivar otro

¹⁶¹ Acaso, María, *Reduoluitiun. Hacer la revolución en la educación*, Paidós, 2013, España, p. 27.

¹⁶² Términos que estableció Paulo Freire refiriéndose a dos sujetos que se encuentran en un proceso de transformación mutua, los cuales representan una educación no vertical sino horizontal, no bancaria o depositaria, sino libertaria.

tipo de enseñanza que sea libertaria, Paulo Freire afirma que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”¹⁶³. Para ello el profesor deberá motivar el interés por una didáctica en clase diferente, poder fomentar el dialogo horizontal y acercar a una historia más concreta.

Es por lo anterior que esta parte de la investigación y la observación de la enseñanza de la Historia tuvieron como protagonista principal a los docentes. Consideré a los estudiantes y sobretodo en el sentido de la relación que entablaban en clase, pero en un sistema educativo tan arraigado y conservador, el impulso para producir un cambio devendrá desde la docencia, por el carácter de autoridad que posee y el guía conductor de la clase, de poder manipular o innovar tanto herramientas, estrategias didácticas o el contenido mismo.

Un docente que pueda tomar conciencia y analizar el punto de partida, las intenciones y consecuencias de su acción en el aula (en esta oportunidad nos circunscribimos a este micro espacio, aunque no desconocemos que estas acciones tienen una impronta histórica, política, social y contextual). Un docente que pone en juego disposiciones y capacidades para una acción reflexiva es capaz de considerar cuidadosamente su práctica, confrontando diversas perspectivas de análisis¹⁶⁴.

La observación y análisis de la práctica docente anticipa retos que hay que enfrentar ante la nueva reforma educativa, por lo cual mi análisis va más allá de criticar en particular una clase o a un docente; debemos observar el sistema educativo actual sigue conservado un carácter para formar individuos que engrosaran las largas filas del desempleo o un empleo subordinado; por su parte la institución y sus estatutos formativos que deben tomar y apegarse conforme a la ley educativa dibujan un contexto que se sigue basando en dar respuesta a necesidades de educar a obreros:

personas que no estuvieran enseñadas si no entrenadas: que aprendan tareas específicas, memoricen y repitan, algo que pueden aplicar a modelos productivos

¹⁶³ FREIRE Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, siglo XXI, México, 1980, P. 4

¹⁶⁴ Silvia A. Harfuch Cecilia I. “Un análisis de las intervenciones docentes en el aula”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XXXIII, núm. 4, pp. 155-164 Foures Instituto de Formación Docente Continua, San Carlos de Bariloche, Argentina.

como el industrial. Lo que está claro es que nosotros ya no tenemos ese modelo fabril, es más, estamos en un momento que no sabemos ni siquiera cuál es el modelo que vamos a tener, a qué se van a dedicar nuestros niños y niñas¹⁶⁵.

En el discurso original desde las primeras reformas de 2004¹⁶⁶ se estableció un paradigma constructivista. Esta orientación pedagógica “promueve la participación activa del estudiante y lo sitúa como el actor principal, coloca al profesor como facilitador del aprendizaje”¹⁶⁷. Tal paradigma no se vio como tal reflejado en ninguna clase observada; los temas, datos y hechos históricos siempre eran “dados” por el profesor, la participación rayaba en lo casi nula y si se externaba no era en función de construir conocimiento, en ocasiones versaba en responder sobre temas anteriores, realizar un refuerzo o recordatorio diagnóstico y también en externar su opinión pero de manera limitada, monopolizando casi siempre la palabra el profesor.

Inicié las observaciones en el aula en el mes de septiembre de 2018. Tuve la oportunidad inicial de estar con tres profesores distintos, titulares de la asignatura de Historia de México 1, en tres espacios distintos de grupos de tercer semestre; sin embargo, terminé mis prácticas de observación el 30 de noviembre solo con dos, ya que, con uno de ellos, apenas ingresé a una primera sesión que a continuación relataré, y se me indicó muy amablemente que no podría observar más, posiblemente es mi interpretación, el que el docente no se hubiera sentido cómodo o quizá vio invadido su espacio de trabajo. Lo comprendí y me retiré pues sabría que se me podría presentar esta situación.

Comenzaré el relato y análisis de mis observaciones con el profesor que solo me permitió observar una clase. Antes que todo, quiero externar que sentí un pesar por no poder ver más sus clases, ya que solo con esta que observé me quedó una idea de que el

¹⁶⁵ Acaso María, en entrevista en *Tiching blog*. <http://blog.tiching.com/maria-acaso-tenemos-que-devolver-el-placer-las-aulas/>, consultado el 25 de octubre de 2018.

¹⁶⁶ Para materializar la estrategia de impartir una "Educación Media Superior de buena calidad", contenida en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, llevó a cabo la Reforma Curricular del bachillerato general, entre los ciclos escolares 2003-2004 y 2006-2007, la cual abarcó la gran mayoría de los subsistemas adscritos a la Dirección General del Bachillerato o coordinados por ésta. Tomado de: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_dgb. Consultado el 11 de noviembre de 2018.

¹⁶⁷ Cita a la Reforma educativa de 2004 de López Bonilla, Guadalupe; Tinajero Villavicencio, Guadalupe. “Los docentes ante la reforma del bachillerato”, *Revista Mexicana de Investigación educativa*, vol. 14, núm. 43, octubre-diciembre, 2009, pp. 1191-1218. P. 1201

profesor concuerda con la idea de una historia crítica, que genere el pensar, analizar y cuestionar lo establecido.

La formación del docente del que hablaré primero es de abogado, sin embargo, posee saberes históricos que van más allá de los datos, también análisis históricos que rebasaron lo que dicta el programa. Cabe además señalar que no era el profesor titular, estaba cubriendo la incapacidad de una profesora, por lo que este aspecto justificó de alguna manera su negativa, por cuidar su empleo y pretender que posteriormente pudiese ser contratado como docente titular en esa u otra asignatura.

En esa clase retomaron un cuestionario que ya habían resuelto: el profesor les preguntó si faltaba algo en la información. Me sorprendió ver muchas manos alzadas, todos querían opinar sobre cómo se interpreta la Historia, qué ciencias auxiliares ayudan a la construcción del conocimiento histórico y qué es la identidad. Se vierten opiniones similares pero cada uno da su idea, concuerdan en un sentido de pertenecía. El profesor interviene para explicar cuestiones como la diferencia entre identidad individual y colectiva, pone el ejemplo de la creación del himno nacional, en un contexto en el que se necesitaba conformar una unidad nacional, además les recuerda un video que anteriormente habían visto en clase en el que hablan José Vasconcelos, Octavio Paz, Carlos Monsiváis y Roger Bartra; los estudiantes recuerdan perfectamente de que trató y las opiniones de los personajes. Siguen los comentarios analíticos y críticos en torno a la identidad del mexicano.

La actividad cumple una función importante y distinta en el sentido de que no se trata de memorizar un concepto, sino comprenderlo e incluso apropiárselo. Al finalizar la clase me pidió una breve intervención sobre la identidad. Problematicé la cuestión de que en temas del programa de Historia de México 1 se habla de un México cuando no existía una concepción territorial o cultural de México. Así, terminó la clase.

De esta única clase me queda la duda de las demás que no pude observar, ¿siempre participan los estudiantes? ¿Siempre existe este dialogo? ¿Siempre reflexionan y analizan conceptos, datos, procesos? ¿Qué función se le da al libro? ¿Siempre se trabaja con base en cuestionarios proporcionados por el profesor? No lo sabré, lo escribo porque es un

panorama de expectativa que no pude revisar y con la cual hubiera cambiado un poco el sentido de análisis de mi investigación.

Con los dos restantes docentes pude trabajar satisfactoriamente durante todo el semestre. Cabe señalar que ambos poseen la profesión de historiador, los dos aunque en distintos años, son egresados de la Escuela de Historia¹⁶⁸ de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Por cuestiones de actividades personales mías y también por actividades académicas de la institución, mi trabajo de observación solo fue de un total de 12 sesiones. Una fue con el profesor sustituto ya mencionado en el primer relato de observación del aula 304-administración; cuatro con el profesor titular del aula 303-higiene; y siete con el profesor titular del aula 302-informática.

Lo anterior no quiere decir que mi asistencia a la institución solo fue en esas ocasiones. Cabe señalar y justificando el trabajo de campo realizado, que en cuatro ocasiones me vi obligada a retirarme o no entrar al aula, ya que justo en la hora de clases tuvieron un examen, en otra sesión tenían programados exámenes como matemáticas, física o química y los profesores no daban como tal clase, ya que los estudiantes pedían que les permitieran estudiar para la evaluación escrita; en otras dos ocasiones cada uno de los profesores dio calificaciones finales y se llevó toda la clase promediando; en una ocasión el profesor de higiene revisó libreta o trabajos, lo cual también le llevó ocupar toda la sesión y en la última semana de actividades normales escolarizadas incluso los profesores llegaron muy tarde, ya habían terminado de promediar y dieron la clase libre.

Trabajar como profesora-investigadora me ha permitido identificar y comprender otro tipo de lenguajes y lecturas de escenarios áulicos, construir un acto de interpretación didáctico y aprender a cuestionar o analizar el discurso del profesor ha sido mi principal objetivo. En cada clase identifiqué una serie de problemas que se descubren a nivel general, pero también otros que se diferencian mucho, observé a dos profesores, dos personas distintas, su manera de trabajar y dirigirse a los estudiantes me permitió realizar la observación analítica con base a las herramientas de análisis y al menos estructurar una contemplación de las dos clases diferentes.

¹⁶⁸ Hoy Facultad de Historia

Partiendo de las estrategias didácticas de su clase, cada profesor imprime y mantiene un estilo propio, que en ocasiones las percibí un tanto opuestas. Para efecto de facilidades narrativas, nombraré al profesor titular del grupo 303-higiene con el seudónimo de “Profesor Toledo” y al titular del grupo 302-informática como “Profesor Valero”. Por un lado, el profesor Toledo incentiva la participación, habla de acontecimientos presentes, una clase activa, con diálogos y problematización. Por otro lado, el profesor Valero monopolizó en gran parte de la clase la palabra, no motivó la participación salvo en casos que requería reiterar o recordar un tema; si existe un interés de los estudiantes por hablar sobre algo que “no es historia” o al menos no se encuentra como tal en los contenidos del programa, los evita y dice “*ese no es el tema*” y continua con su exposición.

Esto marca además la relación que se establece y los roles que juegan el profesor con sus estudiantes. Toledo motiva bastante la participación de los estudiantes, constantemente está preguntando sobre los temas anteriores y sobre la opinión e ideas personales de cada joven, la charla motiva y es del interés de los estudiantes que prestan mucha atención cuando el profesor vierte su opinión. Este tipo de diálogos es regular en cada clase, sin embargo, de las cuatro sesiones, solo en dos los estudiantes compartieron un gran número de ideas, casualmente fue cuando se vieron temas actuales o cuando el profesor trataba de vincular un hecho o dato con acontecimientos que había visto en las noticias del día o la semana, y que en ese momento eran tendencia.

Explico lo anterior: en la primer clase que observé se habló sobre el sistema de justicia en México; se refirió al documental *Presunto culpable*¹⁶⁹, visto como tarea por los estudiantes, de lo cual derivaron problemas sobre la situación del México actual, esto vinculado a ideas sobre cómo se relacionaba la Historia con el desarrollo del ser humano como ser social; recogen además algunas teorías filosóficas que al parecer los jóvenes dominan medianamente, el profesor vincula el presente con la idea de saber que somos seres sociales. Los estudiantes en mi percepción, poseen ideas diferentes y críticas, les interesa la Historia pero sobretodo la Historia reciente, ¿por qué? ¿Lo sienten más cercano? ¿Quizá poseen más información al respecto y entonces pueden emitir un juicio respecto a ello?

¹⁶⁹ Largometraje documental mexicano del año 2008.

Por su parte Valero, a pesar de que monopoliza la palabra, la expresión corporal y facial, el volumen de su voz y su desplazamiento en el espacio (el del pintarrón y el escritorio) mantienen la atención de los estudiantes. Aunque no incentiva la participación, la curiosidad de los estudiantes se hace presente y resuelve de alguna manera sus dudas. Recuerdo bien cuando en una clase sobre el poblamiento de América un estudiante cuestionó *¿por qué el profesor habla de tantas teorías, si en secundaria le enseñaron que se pobló el continente mediante una migración por el estrecho de Bering?*¹⁷⁰, la respuesta del docente fue simple “*porque estabas en secundaria*”; ¿quiere decir que en secundaria los jóvenes no poseen la capacidad de conocer y comparar otras teorías? Es una reflexión que detonó el docente pero que me he propuesto a analizar en cuanto a la importancia del cambio de contenidos y la justificación de seguir impartiendo los mismos temas en una asignatura como Historia de México.

¿Por qué no profundizar sobre temas históricos y relacionarlos con el presente? ¿Solo si se apegan a los contenidos y al currículo el estudiante estará bien formado en la materia de Historia de México 1? Cuando se vio el tema de la culturas de Mesoamérica habló sobre interpretaciones arqueológicas, de hallazgos y avances recientes, indicó datos, características que distinguen a una cultura de otra, pero nunca problematizó cuestiones como la concepción de belleza, el arte, su mentalidad cosmogónica, su lengua, etc.

En otra sesión el profesor Valero retomó la lectura del libro *La verdadera historia de la conquista de la Nueva España*, escrita por Bernal Díaz del Castillo, la cual realizó solamente un estudiante por su cuenta, el docente motivó la participación de él y lo escuchó brevemente, sin embargo, parecía solamente un diálogo muy personal entre ellos dos, los demás no muestran interés, no escucharon e incluso hubo un pequeño bullicio.

En esa ocasión, su exposición fue dirigida mediante conceptos impresos en hojas que colocó con imanes, muestra de la intención de diversificar los medios y herramientas de enseñanza, los temas fueron sobre la ruta de Hernán Cortés, la noche triste, mencionó nombres de los últimos tlatoanis e indicó que se debían de aprender dichos nombres ya que sería pregunta de examen; ¿para qué les sirve saber nombres? ¿De qué les va a servir esa

¹⁷⁰ Diario de campo de Ma. Angélica Lino Téllez en la observación de clases en la PREFECO “Melchor Ocampo” en Morelia, Michoacán. De septiembre a noviembre de 2018.

información? ¿No sería, mejor problematizar el fenómeno del encuentro bélico, los estragos sociales y culturales que se comienzan a construir a partir de ello?

Lo que transmitimos y cómo lo hacemos caracteriza una clase. La actividad de enseñanza-aprendizaje depende del interés en conocer pero también el de construir, a pesar de las carencias de la escuela que se pueden llegar a tener, comenzar por construir el conocimiento resuelve la educación bancaria¹⁷¹. Si en clase todos enseñan, aportan, se equivocan, se entusiasman por el acto de aprender, se logrará una pedagogía crítica, sin embargo, ser críticos no significa solo tener ideas diferentes o pensar y analizar, si no llevar los conocimientos a la acción, tal como afirma Bettina Teresa Gómez en su propuesta para enseñar Historia, “tener conciencia histórica implica responsabilizarse como actor de la historia de lo que pasa hoy en sociedad; permite comprender el presente, imaginar el futuro, incluso construirlo.”¹⁷²

Las estrategias y recursos didácticos que utiliza cada uno en clase, como sus estilos didácticos, son muy diferentes. El profesor Toledo siempre trabajaba y se apoyaba para complementar la clase con actividades del libro, la mayoría de las veces era resolver cuestionarios, algunos los dejaba de tarea con ejercicios en su libreta, condicionaba como material de trabajo un libro¹⁷³, todos debían obtenerlo, con un costo de 200 pesos; nunca fue el caso con este grupo, ni en las clases que me presente, pero ¿de qué manera resolvería si alguno de sus estudiantes no pudiera adquirir el material o por descuido u otras circunstancias lo hubiesen olvidado? Tampoco revisaba mucho los ejercicios, es decir, no firmaba o anotaba en lista, tampoco pasaba lista.

A pesar de que no era usuario del apoyo de las Tics en clase, sí pedía como tarea o complemento de algún tema que vieran en casa alguna película. Por ejemplo, recomendó un día sobre *Hipatia* para concientizar sobre las condiciones de las mujeres; también sobre el zapatismo y el uso que le dieron a la historia en favor de su lucha. En otra clase sobre el

¹⁷¹ Paulo Freire desarrolló el término bancario para denominar el sistema educativo tradicional: “el sujeto de la educación es el educador el cual conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son así una suerte de recipientes en los que se “deposita” el saber”. Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI, 1975.

¹⁷² Gómez Oliver, Bettina Teresa, *Una propuesta para enseñar historia*, secretaria de gobernación, México, 2002

¹⁷³ Libro: Gallo T., Miguel Ángel, *Desarrollo Histórico de México I. Enfoque por competencias. Bachillerato*. Quinto Sol, México, 2012.

descubrimiento de América, recomendó una lectura sobre los viajes de Colón. En otra sesión, partiendo de comentarios sobre la noticia del incendio del museo de Brasil en septiembre de 2018, opinaron sobre las causas y consecuencias de la pérdida de materiales de alto valor, el docente lo comparó con la pérdida de la biblioteca de Alejandría; en esa ocasión, desconozco si el objetivo del profesor y el planteamiento de la clase inicial estaba relacionado con hablar sobre la pérdida histórica que han sufrido piezas invaluable y de alguna manera hacer conciencia sobre ello. En otra ocasión tratando el tema de la polisemia e interpretación de la historia disparó el debate sobre si la historia se remite a la vida de grandes héroes o personajes o si es la lucha de los pueblos y la sociedad.

Por su parte, el profesor Valero recurrió al uso de la TIC más común: el proyector, con presentación de diapositivas, muchas de ellas imágenes; no usa ningún tipo de libro, él proporciona copias de textos sin fuente que ¿escribe él? Resúmenes o datos más importantes; clasificando todo en etapas, eras, economía, política, sociedad, etc.; posee un gran conocimiento, conoce teorías y sabe de fuentes, también los estudiantes, cuando a veces pregunta y obtiene respuesta, parecen ser buenos conocedores de su materia, o al menos algunos, los que regularmente participan.

Fueron siete sesiones muy parecidas, casi similares, tanto el comienzo como el final. Los módulos que se trabajaban eran de 50 minutos, sin embargo, siempre el profesor Valero llegó 10, 12 e incluso 14 minutos tarde, consecuentemente terminaba la clase dos o tres minutos después de que se hacía sonar el timbre para cambio de horario. También en la clase de Toledo había un retraso pero menor que no pasó de los 8 minutos.

La rutina de las siete clases de Valero constaba de lo siguiente: llegaba el profesor y pedía a los estudiantes su libreta para sellar la actividad anterior, tomaba aproximadamente cinco minutos para realizarlo, pedía que se sienten en su lugar y guarden silencio para comenzar la clase. Los estudiantes son disciplinados, obedientes a las indicaciones, quizá esta rutina los esté programando en su actuar, saben lo que el docente va a pedir e intentan y logran satisfacer sus necesidades para impartir la clase. Después el maestro expone el tema, utiliza el pintarrón, dibuja líneas del tiempo, mapas, pide que anoten en su cuaderno exactamente como él lo hace, ocasionalmente una o dos veces por clase lanza una pregunta generadora, por ejemplo, sobre ¿qué escribían los primeros pobladores?, ¿cómo aparece el

ser humano?, pide fechas exactas, si es respondida por un estudiante continua su exposición, si nadie participa pregunta particularmente a uno con una frase como “*tú niño del bostezo*” o “*tú niña de la esquina*”; nunca pregunta si hay dudas, tampoco involucra en la construcción de los temas a los estudiantes. Destaca datos o contenidos de la asignatura que de acuerdo a su evaluación les va a preguntar en un examen, por lo tanto en clase lo menciona.

Como ya referí el profesor no utiliza un libro de texto, en una pregunta que le hice en una ocasión, mencionó de manera escueta que eso le permitía abordar más temas, supongo que se refería propiamente a temas históricos, ya que nunca mencionó de otro tipo, siempre se mantuvo apegado a los contenidos y al programa, priorizando el aprendizaje de datos históricos. Algunas veces indica que investiguen para complementar la información en internet (lo llama “*San Google*”), no da orientación alguna sobre una página web en específico, estas indicaciones las revisa en la clase siguiente pero no lo sella, uno, dos o tres estudiantes cuentan que lo investigaron, los felicita, complementa algo sobre ello y continua la clase.

Su método de trabajo con copias consiste en pegarlas en la libreta de cada estudiante en forma de esquemas, reloj, cuadros, etc., y deben ser iguales a como el profesor pone la muestra, esto me sugirió el siguiente análisis ¿por qué no permitir que lo peguen como ellos consideren mejor? ¿Dónde queda su creatividad? ¿Se está coartando el descubrimiento de habilidades como expresar su libertad en su propia libreta? Además, nunca se dio lectura a lo escrito en ello, lo deja de tarea. Lo anterior me permite cuestionarme, ¿cómo saber que sí se realizó la lectura? El contenido es demasiado, es mucha información, datos, fechas nombres, por supuesto que se debe de implementar el hábito de la lectura, deben leer Historia, pero, ¿estas lecturas se discuten? Parece que la labor del profesor termina en proporcionar textos y la responsabilidad caerá en los estudiantes lo lean o no, condicionando que tal información se les preguntará en un examen escrito.

El recurso didáctico de siempre sellar la libreta me permite analizar, ¿cómo se evalúa este contenido? En una ocasión trató de ¿motivar? E incitó a la competencia premiando con dos sellos a aquellos que terminaran de pegar primero la copia, ¿de qué sirve ser el primero en acatar una orden y terminar sin siquiera analizar el contenido que

están pegando? Cuando el profesor sella, tan rápido y en tan poco tiempo ¿sabe lo que está sellando? Es decir, ¿lee lo que los estudiantes escriben?

En una ocasión lo hizo y la consecuencia de esa lectura fue evidenciar a dos estudiantes que habían escrito mal la información de Wikipedia y los dos por igual tenían el mismo error; ellos argumentaron que así lo encontraron, el profesor los contradujo afirmando que no es posible, de inmediato pensé, ¿el profesor tiene conocimiento de las páginas editables? ¿Y que posiblemente puede ser que en esa página web exista ese error? Lo que inquietó esta observación fue que justamente puso atención a lo que sellaba y encontró este error, posiblemente si lee entre líneas cuando sella o quizá fue una coincidencia.

Ahora bien, ante el método de sellar, (cuestión que nunca percibí en el otro profesor, Toledo) surgen preguntas sobre el origen y continuidad de esta rutina, si bien, calificar a 50 estudiantes en cinco minutos colocando un sello que evidencie el cumplimiento de trabajos agiliza y toma solo un poco del tiempo total de 50 minutos de clase, es una herramienta útil si cumple tal función. ¿Prefiguran en este método las exigencias directivas o académicas en el profesor? Calificar es parte del proceso de cualquier preparatoria, contabilizar puntos, aplicar exámenes o revisar trabajos, ¿Cómo se resuelve esta carga laboral extra? Son 50 estudiantes de los cuales debe promediar, ¿es posible leer toda la información que contengan en su libreta o libro?

A pesar de que no es uno de los ejes fundamentales de esta investigación, si es necesario señalarlo, ya que fue una estrategia en el método de trabajo del profesor Valero, y a partir de la cuál puedo señalar que el proceso evaluativo implica elementos que determinan su cauce, tal es en estos casos, el tiempo de aplicación por lo numeroso de los grupos de clase.

En una ocasión el profesor Valero, utilizó una frase que me encantó e incluso supuse que podría sacar provecho de ello, iniciar un diálogo, pensar históricamente, pero no fue así. “*quien diga que la historia está enterrada y muerta que lo piense dos veces*”¹⁷⁴, sobre el tema al que refirió dicha afirmación tuvo que ver más con una cuestión biológica que una cuestión social o histórica, su referencia trató sobre la descendencia de la hija de

¹⁷⁴ *Diario de campo* de Ma. Angélica Lino Téllez en la observación de clases en la PREFECO “Melchor Ocampo” en Morelia, Michoacán. De septiembre a noviembre de 2018.

Moctezuma. Al profesor no le interesa reflexionar con ellos, sino solo ver que la historia tiene consecuencias, ¿hablar de este tema y contarlo de esa manera realmente nos dice que la historia está viva?, ¿así se desentierra a la Historia? Él trata de recuperar la memoria pero ¿con qué objetivo? ¿Cuáles son las implicaciones históricas de dar importancia a ciertos temas que incluso pueden caer más en la controversia que en pensar y reflexionar con los estudiantes?

La intención de relacionar al pasado con el presente, de igual manera resulta complejo, sin embargo, un primer paso que soluciona la convergencia de los tiempos, es explicar uno por otro; en las clases que observé el análisis histórico que se pretendía llevar a cabo siempre fue tratando de justificar un hecho histórico, y no dar peso a los actores, o pensar críticamente por qué sucedieron así las cosas, comprender el actuar de la sociedad y explicar nuestro propio actuar.

Como puede verse en los dos docentes, ellos intervienen para disponer y/o mantener un orden que permita ejecutar un tema con base en el contenido, ya sea para desarrollar ciertas actitudes de reflexión y diálogo o para exponer información que deberá ser retenida por los estudiantes. Mantienen además una clara direccionalidad respecto al contenido que se propone que debió ser abordado en la situación de enseñanza. Así, en esas intervenciones es posible encontrar aquellas en las que el docente ayuda con preguntas, pedido de opiniones, o bien comparaciones, etc., para que el estudiante pueda hacer un análisis, y aquellas en las que brinda información a modo de herramientas para la apropiación del contenido.

Es muy importante evidenciar que el problema es la brecha metodológica. El problema no son los contenidos, para ello tenemos a Google y las TIC. Lo importante aquí es la metodología, que va a hacer el alumno cuando llegue a clase, desde que entra hasta que sale, entienda la clase como el todo, desde el mobiliario hasta los índices de participación¹⁷⁵.

¹⁷⁵ Acaso María, en entrevista en *Tiching blog*. <http://blog.tiching.com/maria-acaso-tenemos-que-devolver-el-placer-las-aulas/> consultado el 25 de octubre de 2018

Para culminar el relato de las clases que observé, también realizo un análisis comparativo de las últimas sesiones de cada uno, distintas entre sí, como la metodología, el estilo y la relación con los estudiantes que ya se analizaron.

Respecto a esa última clase, el profesor Toledo tuvo una visión no lineal, ni tampoco nacional o local de la Historia. Problematicó conceptos como el origen del hombre americano y siempre pedía la intervención de los estudiantes para construir el conocimiento; relacionaba lo nacional con los escudos, con lo indígena, pero, en cuanto al contexto del tema, se refirió a un contexto global en el que menciona a España, Portugal, los otomanos, incluso a los Vikingos y cómo se movieron en otras partes del mundo. Incitó mediante preguntas generadoras para iniciar el tema, tales como: ¿por qué se dio el viaje de Colón? ¿No había comercio con Asia?, etc. Como ya mencioné anteriormente, el uso de otras herramientas que no fueran el libro y el pintarrón no son recurrentes en esta clase; para una ubicación en espacio, dibujó un mapa y trazó rutas comerciales con flechas. Dimensionar a México en el entorno global, acerca al estudiante a comprenderse ciudadano no solo de México, sino migrante, intercultural, interracial, metalingüístico, etc., es un factor importante que lo vincule con una noción de historicidad propia, ¿lo hace pensarse como ser histórico?

Por su parte, Valero llegó muy tarde, tuvo problemas con la herramienta para proyectar, parecía estar corriendo al abordar los contenidos; el tema era el barroco y la arquitectura en la época virreinal de la Nueva España. Mostró técnicas, características de estilos, se basó en imágenes para ejemplificar pero comenzó con edificios europeos, ¿por qué? El eurocentrismo se presentó en la clase, ¿por qué no concretar y ejemplificar sobre la ciudad de la que todos o casi todos los estudiantes son oriundos: Morelia? Es una inquietud que algunos de ellos le externaron y él respondió que lo hará más adelante. En efecto, mostró el templo de San Agustín, Las Monjas, Las Rosas, aparece una pintura del traslado de las monjas pero se lamentó diciendo que ya no tendrá tiempo para abordarlo y continuó exponiendo sobre esculturas artísticas.

Comparar lo europeo con lo americano resulta interesante en el sentido de entender procesos de apropiación de la cultura, de la mentalidad y la construcción de nuevas perspectivas incluso en el arte. Sin embargo, el profesor hace uso de una comparación

burda, irrisoria e incluso que raya en la xenofobia por lo indígena, aludiendo a que el arte de los indígenas que “intentaban” plasmar arte barroco tuvo tintes de infantilismo y estuvo siempre marcado por su cosmogonía y su propia cultura, como el uso de flores, colores y otros elementos que el barroco europeo no utilizaba y ellos colocaron en esculturas que resultaron un tanto grotescas¹⁷⁶.

Esto último ha dejado en mi análisis preguntas importantes en torno a la existencia de una Historia que sigue construyéndose desde una perspectiva eurocéntrica, de una nacionalidad mexicana que desprecia en cierta medida al pasado mesoamericano y en la enseñanza de la Historia del arte concebida no solo en la estética, sino como crítica y exploración del contexto sociocultural; ofrecer una didáctica en la cual la creatividad sea un continuo fluir en la enseñanza.

La experiencia del arte, la acción creadora y el acto creador, son necesarios para integrar una pedagogía crítica de la Historia; al crear dudas y vínculos con el presente, aprender a través de imágenes y objetos, que pudiera desarrollar para comunicar, motivar e imaginar; el arte provoca pensar, el proceso creativo permite que aparezca un camino en que la enseñanza de las artes tenga un impacto en el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Aprender por medio de otros lenguajes como la música, la danza, la pintura, el cine, la poesía, etc., pueden generar, prender y acelerar el motor de entrada a procesos de pensamientos elaborados y complejos.

La producción de conocimientos nuevos y relevantes sobre el funcionamiento efectivo de la enseñanza y del aprendizaje ayudará a contemplar, con realismo, metas asequibles que sirvan a los alumnos y al país¹⁷⁷.

¿Sólo los historiadores podemos ser profesores de Historia? Construir una didáctica de la historia requiere además de conocer y dominar temas históricos, ayudarse de teorías pedagógicas que sugieran elementos fundamentales y orientar hacia ¿cuál es la Historia que queremos enseñar a nuestros jóvenes? Cada historiador, y por lo tanto también cada profesor de historia, posee su propio marco teórico que sustenta en la elección de

¹⁷⁶ Interpretaciones del *Diario de campo* de Ma. Angélica Lino Téllez en la observación de clases en la PREFECO “Melchor Ocampo” en Morelia, Michoacán. De septiembre a noviembre de 2018.

¹⁷⁷ ZORRILLA ALCALÁ, JUAN F., *El bachillerato mexicano*, p.9

contenidos que enseña. La historiografía actual ha producido una Historia menos positivista, menos abstracta, pero ¿se enseña en la escuela? Podemos profundizar y explicar el pasado no solo describirlo para lograr su memorización, narrar pero también interpretar y cargar de significados a conceptos con los que en muchas ocasiones se bombardea a los estudiantes como si fueran expertos y comprendieran perfectamente sobre ello.

Implementar una estrategia didáctica en Historia de México 1 basada en casusas y consecuencias no es malo, solo está incompleta en el sentido que en ocasiones el recurso de la mono causalidad condiciona los fenómenos pero no explica un proceso, procesos que son transformados y orientados en diversas aristas que en ocasiones desembocan en consecuencias también muy distintas.

Adaptar al currículo diversos contextos o intereses de los estudiantes resulta imposible ante una enseñanza que se torna enunciativa y cerrada; es decir, si no se ve más allá de metodologías, planteamientos teóricos y no se definen objetivos didácticos cognitivos y disciplinares, los estudiantes aun consideraran a la Historia como innecesaria al serles imposibles explicar por qué están aprendiendo esta asignatura y para qué les va a “servir” en su formación formal o informal.

Los profesores siguen enseñando con los mismos métodos a pesar de las reformas y la exigencia de contar con docentes preparados para impartir otro tipo de enseñanza, pero tampoco hay quien le enseñe los métodos nuevos a dichos profesores, entonces se ha continuado una enseñanza de la historia apegada al aprendizaje memorístico, de datos y no a la comprensión o análisis de procesos ni concepciones sobre historia crítica en las clases.

Profesores como historiadores o historiadores como profesores

Al finalizar el semestre, en noviembre, con los dos profesores que finalmente accedieron a que observara las clases, recogí su opinión sobre varios aspectos de la enseñanza de la historia, en una entrevista de trabajo, instrumento que a continuación transcribo:

1. ¿Podría comentar sobre su formación académica? ¿Dónde estudió y su grado académico?
2. ¿Cuál es su experiencia en la docencia?

3. ¿De qué manera planea una clase?
4. ¿Ha asistido a algún taller, diplomado o curso sobre actualización docente?
¿Cuándo, cuál fue su experiencia?
5. ¿Considera importante trabajar con un libro de texto? ¿Por qué?
6. ¿De qué manera realiza la evaluación de la asignatura de Historia?
7. Ante los estudiantes, ¿de qué manera justifica y da importancia a su asignatura?
8. En clase, ¿considera importante la participación de los estudiantes? Si es así, de qué manera la motiva
9. En cuestión de contenidos, ¿trata de llevar e implementar el programa institucional o integra otros temas?

Tal instrumento se trata de un conjunto de opiniones que me permiten tener un acercamiento de la formación docente, de alguna manera se describen a sí mismos y a sus clases.

Las respuestas que obtuve tras las entrevistas con cada uno evidencia que los programas de capacitación muchas veces carecen de oportunidades reales que lleven a los profesores a aplicar un modelo educativo y obtener cambios esperados, mejorar a la educación, tener calidad y excelencia.

Los dos profesores estudiaron su licenciatura en Historia en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; su experiencia en la docencia es larga, sobre todo en bachillerato, el profesor Toledo tiene 35 años dando clases, el profesor Valero tiene un poco menos 19 años, pero de notable consideración.

Hablar de las propias estrategias y didácticas, me permitió constatar las observaciones y análisis que hice de cada una de sus clases. La respuesta a la pregunta tres por parte de Toledo empató mis propias palabras y percepción. Él trabajaba por temas y objetivos, intenta despertar el interés de los estudiantes por el hecho histórico y planea las estrategias para vincular los procesos pasados con el presente. Los materiales que utiliza para completar las clases son principalmente cuestionarios o mapas basándose en temas del programa.

El profesor Valero trata de innovar en recursos didácticos, siempre se apega al programa, aunque comentó que casi nunca lo puede concluir, rescata lo más importante, lleva a cabo exposiciones con base en causas y consecuencias, contenidos que él dice saber que a sus estudiantes como próximos protagonistas les van a “servir” y ayudar en su formación académica de educación superior.

En cuanto a la experiencia en algún curso o actualización docente fue muy vaga la respuesta, no parecían tener un recuerdo claro, Toledo asistió hace aproximadamente 5 años a un curso sobre Pedagogía en la Universidad La Salle de Morelia; Valero mencionó como actualización docente la licenciatura en pedagogía cursada en el Instituto Michoacano de Ciencias de la educación (IMCED).

Los libros de textos fueron altamente criticados por los dos profesores; cosa que llamó mi atención, ya que uno de ellos, como ya lo he mencionado, recurre a él y es de carácter obligatorio para los estudiantes presentarse a clase con él. Los dos coinciden en que son libros de texto malos, que sería mejor seleccionar materiales de lectura aparte y ayudarse con otros textos como otra información proveniente de internet. El profesor Toledo incluso menciona que el acceso a la información ya no es un problema, ya que todo se encuentra en la web, sin embargo, es necesaria la lectura sobretodo en la asignatura de Historia. Valero brinda copias a los estudiantes que indica que lean y deja investigaciones extras en casa de páginas de internet. Por su parte, respecto al material en copias que utiliza Valero, menciono que “*es un compendio, un resumen que servirá de guía dentro de la clase*”¹⁷⁸.

De igual manera, en cuanto a la evaluación calificativa, su distribución porcentual y aplicación, los dos profesores coinciden en que sea formativa y continua, la cual consiste en tareas, resolución de cuestionarios, participación, trabajos en equipo o de manera individual, el comportamiento en clase. A todo lo anterior Toledo otorga el 40% de la calificación final, mientras que Valero le da 50%. Los dos realizan la aplicación de un examen escrito que equivale al 60% con Toledo y 50% con Valero. Ambos mencionan que puede llevar a variar el porcentaje de acuerdo a la disposición y actitud de los estudiantes, así como otorgar puntaje extra por alguna actividad institucional.

¹⁷⁸ Entrevista al profesor titular Valero. Realizada el 30 de noviembre de 2018 en las instalaciones de la PREFECO “Melchor Ocampo”. Morelia, Michoacán.

Dotar de importancia al conocimiento histórico se ve reflejado en las estrategias didácticas que cada uno maneja, por ejemplo Toledo trata de platicar de hechos históricos y relacionarlos con su presente incluso abriendo a un dialogo más coloquial, dando lugar a algún chiste o frase que haga reír, siempre pidiendo su opinión e incentivando a que relacionen el tema con su presente, con algún acontecimiento político, un fenómeno social, etc. Valero retoma el pasado, ese pasado nostálgico y da importancia al rescate “cultural” a las tradiciones, conocer cómo vivieron sus antepasados y la riqueza de su legado.

Tal como lo di a conocer en el análisis de las clases, existe una respuesta opuesta en torno a la participación que tienen los estudiantes en clase, Valero justifica la falta de tiempo para poder establecer un dialogo, mientras que Toledo menciona que es muy importante, ya que “los estudiantes son el eje principal, los docentes solo somos un puente para la materia; tienen que hablar cuestionar, debatir incluso si creen que el profesor está equivocado; deben ser actores esenciales”.¹⁷⁹

En cuanto a integrar otros temas, los dos concuerdan que en que los programas son muy pobres, siempre tratan de ver otras cosas que no vienen y enriquecer el contenido, no lo siguen al pie de la letra pero siempre tratan de completar el programa marcado por la SEP. Toledo interviene con temáticas actuales, noticia sobre todo y Valero lo hace desde la cuestión de hablarles de cultura y tradiciones.

Tomar en consideración la propia percepción de los profesores por sus didácticas en la enseñanza de la Historia ha resultado gratificante para completar información incompleta que tenía antes de realizar mi investigación; por ejemplo, el problema de actualización docente y cómo enfrentar las evaluaciones que propuso la reforma educativa, ante profesores que no conocen el sistema de competencias, el constructivismo como paradigma educativo y por lo tanto no lo están implementando en clase; consecuentemente los estudiantes no poseen este tipo de formación y los conocimientos no son construidos, sino depositados como información que deben ostentar, bien para continuar sus estudios en el nivel superior o concluir su educación formativa en el nivel medio superior.

De igual manera, a pesar de contar con las Tics, con infraestructura adecuada y sin escasas de material para dar una clase, persiste el carácter tradicional rutinario en su estilo y

¹⁷⁹ Entrevista al profesor titular Toledo. Realizada el 30 de noviembre de 2018 en las instalaciones de la PREFECO “Melchor Ocampo”. Morelia, Michoacán.

método de trabajo. Usar libro, libreta, pintarrón, hojas de papel bond o copias resulta obsoleto si no se desenvuelve en algo más que vaciar o absorber información de estos materiales didácticos. Si bien, cada uno a su manera complementa los temas recurriendo a internet o películas, ¿por qué no usar más esas herramientas en clase? ¿Por qué solo en casa, donde el individuo (estudiante) no puede compartirlas ni el profesor percibir las emociones que puedan llegar a despertar la visualización de una imagen o filme?

Asistir como observadora de una clase, pero también desde un carácter de investigadora que pueda percibir un análisis basado en la pedagogía y didáctica crítica, me ha dado la pauta para visibilizar y concretar problemas educativos que ya se han tocado en los anteriores capítulos, tales como la formación docente en cuanto al conocimiento de un sistema educativo basado en competencias; la conservación de una educación bancaria, vista en una profunda mayoría de las clases de Historia; el apego a la enseñanza por los contenidos y no por la educación constructiva, reflexiva, crítica y significativa; además de la poca o casi nula intervención y colaboración por parte de los estudiantes, siendo aún los actores pasivos en el acto educativo.

¿Por qué proponer una pedagogía crítica como mejora en la enseñanza de la historia?

Hablar de pedagogía crítica no es referir a un método o paradigma educativo concreto, sino una filosofía y teoría pedagógica que como tal no está acabada, no establece parámetro a seguir, sino que se habla de una pedagogía en construcción. Conocida también como educación popular, emancipadora por sus fundamentos y la forma de entenderla como crítico-transformadora, la crítica en la pedagogía desarrollada por pensadores como Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren sustentan sus posturas y teorías en la idea general de que la educación es el medio primordial para transformar problemas como la globalización, la cultura, la guerra, la inequidad, la exclusión, e incluso el sistema capitalista.

Paulo Freire propuso un sistema de enseñanza destinado principalmente a la alfabetización de pobres, campesinos y obreros, el cual consistió en hacerles tomar conciencia de su estatus social a través de la enseñanza de la lectura y escritura. El objetivo de generar conciencia acerca de su propia explotación lo llevo a cabo mediante un método

educativo politizado y efectivo para el movimiento de cultura popular que posteriormente fue destruido en 1964.

Según expresa Mary E. Boyce tres son los principios organizadores de esta teoría:

- 1) la educación no es neutral,
- 2) la sociedad puede ser transformada mediante el compromiso de personas conscientes y críticas,
- 3) la praxis conecta la educación liberadora con la transformación social¹⁸⁰.

La pedagogía crítica es liberadora, sin embargo, es necesario establecer algo de lo que liberarse, conocerlo y reconocer un deseo de que sea necesario su transformación y cambio. Según Peter McLaren la pedagogía crítica invita a analizar el contexto social en el que se desenvuelve el acto educativo:

Todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general (...). La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica¹⁸¹.

Es necesario puntualizar que la pedagogía crítica no necesariamente debe estar ligada a la acción y movimientos sociales, populares o revolucionarios; o es una mera derivación o aplicación, sino que se trata de tres formas de acercarse a un común enfoque intelectual, moral y de acción, que podemos definir como crítico, transformador o emancipatorio. Los fines y características de la educación crítica se basan en un proceso de conocimiento participativo. Paulo Freire con su propuesta de educación dialógica propone que “los educandos en vez de ser dóciles receptores de los depósitos se transforman ahora en

¹⁸⁰ Boyce, M. E. “Teaching critically as an act of praxis and resistance”. En *Electronic Journal of Radical Organization Theory*, Volume II, https://www.mngt.waikato.ac.nz/ejrot/vol2_2/boyce.pdf

¹⁸¹ McLaren, P. *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós. 1997, p. 270

investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico."¹⁸²

El pedagogo brasileiro Paulo Freire, quien maneja conceptos nuevos sobre la educación y las relaciones que se tejen en el aula entre educador (profesor) y educando (estudiante) en interacción en la que en conjunto construyen el conocimiento y el acto educativo toma un estandarte democrático. Bajo la premisa de que todos poseen conocimientos, Freire critica a la educación tradicional, denominándola como “educación bancaria”, metáfora que explica que los alumnos funcionan como un depósito en el cual el profesor es el banquero que coloca el conocimiento.

El pensamiento pedagógico de Paulo Freire está basado en el principio de la escuela nueva, que se encarga de criticar los antiguos paradigmas, en los que la relación profesor-estudiante y el proceso de enseñanza-aprendizaje eran realizados de manera vertical, jerárquica y pasiva, señalando el acto educativo de esta manera como un error que debe ser corregido a partir de su propuesta de Educación liberadora:

El educador no solo educa, sino que se educa en comunión con el educando. Nadie educa a nadie, todos se educan. Por eso, este tipo de educación liberalizadora no es depositaria sino que es dialogante. La educación ha de ser creativa, activa y dialogante¹⁸³.

El proyecto de pedagogía crítica de Freire se desarrolló en un ámbito rural con campesinos analfabetos en Brasil en los años sesenta; su enfoque resultó la más completa y coherente en una educación que se pretendía emancipadora. ¿Cuáles son los medios que se necesitan para llevar a cabo la pedagogía crítica? Es necesario señalar que estos están íntimamente ligados a los fines de la misma, es decir, si los objetivos no son llevados a cabo y se quedan como meras intenciones no se cumple la praxis, que es premisa fundamental.

Ahora bien, si se pretende enseñar y formar ciudadanos críticos reflexivos, necesariamente se debe comenzar cuestionando el modelo educativo bancario, además, para llevar a cabo una educación liberadora no basta con establecer medio y metodología, se

¹⁸² Freire, P. *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI, 1975. p. 91

¹⁸³ Freire, Paulo. *La Pedagogía del oprimido*, p. 23

debe además establecer una relación y compromiso entre la escuela y su realidad social. Tal como afirman los pedagogos Giroux y McLaren:

El imperativo de este currículo es crear condiciones para el ejercicio del poder y la auto-constitución del estudiante como un sujeto activo política y moralmente. Estamos usando el término `ejercicio del poder´ para referirnos al proceso en el que los estudiantes adquieren los medios para apropiarse críticamente del conocimiento existente fuera de su experiencia inmediata, para ampliar la comprensión de sí mismos, del mundo, y las posibilidades de transformar las presuposiciones, vistas como dadas para siempre, acerca de la forma en que vivimos¹⁸⁴.

Comprender que no basta con el contenido, con vaciar información, saberla y dominarla, es importante también tomar en cuenta el papel que juega el contexto que envuelve todos los factores del acto educativo, “el conocimiento no se estudia por sí mismo, sino que es contemplado como una mediación entre el individuo y la realidad social más amplia”¹⁸⁵. Continuador de esta corriente freiriana, el estadounidense Henry Giroux plantea el ejercicio de la praxis en el acto educativo como una construcción política y ética que deberá obedecer a necesidades del contexto histórico, así, politiza a la pedagogía al sugerir una necesidad urgente de ir más allá del aula, siendo parte de problemas y a la vez soluciones sociales, culturales, políticas, etc. Conceptos importantes para comprender la teoría pedagógica de Giroux, son: la dominación, subordinación, el mercado y la escuela como reproductora del sistema dominante y de la ideología. Cuestiones como estas explican la gran problemática de raíz que sufre la educación, desde los contenidos, la formación de docentes y alumnos y los objetivos que se plantean en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Así, si en la educación se reproducen prácticas que legitiman al sistema capitalista, sus valores, lenguajes, estereotipos, al mercado laboral; es en este mismo espacio donde podrá llegar a darse un acto de emancipación social y político. En palabras de este autor, la pedagogía no solo será liberadora, sino radical, la cual “implica escuchar a los grupos

¹⁸⁴ Giroux, H. y McLaren, P. *Sociedad, cultura y educación*, Madrid: Miño y Dávila. 1998. 113 y 114.

¹⁸⁵Giroux, H., “Los profesores como intelectuales”, p. 110

subordinados y trabajar con ellos para dotarlos de la capacidad de palabra y actuación que les permita subvertir las relaciones de poder opresivas”¹⁸⁶.

El análisis de una pedagogía crítica que Freire comenzó para liberar a este individuo que era oprimido por el sistema educativo, tomo un giro político con Giroux y su colega Peter McLaren, también pedagogo canadiense, que politiza al cuestionar la construcción del espacio educativo con base en las necesidades del sistema capitalista, cuyo interés recae en lo económico y no da cabida a la formación en el arte, el pensamiento, la crítica y el análisis. Aportes significativos del autor son su posición frente al carácter político de la educación, no solo como espacio transformador, sino de difusión de la diversidad cultural, de resistencia y que debe de disentir a lo ya establecido como lo único, es decir, a los paradigmas educativos tradicionales como la única didáctica existente y que no puede ser cuestionada, ni mucho menos transformada.

Para McLaren, el lenguaje, la comunicación y el diálogo son premisas básicas de la pedagogía crítica, de tal forma que los estudiantes serán provistos de lenguajes variados, críticos y de esperanza, que puedan ayudarlos a entender mejor cómo pueden construir una educación alternativa a la impuesta por el sistema. Habla además, de otro tipo de epistemología “que crea distancia y genera otros modos de pensamiento. Esta aproximación, sin embargo, no es suficiente. No es sólo cuestión de cambiar nuestro modo de pensar: tiene que ser también un cambio material.”¹⁸⁷

Para Paulo Freire no existe praxis sin antes haber concientización. En la praxis se realiza la síntesis entre la teoría y la práctica, teoría y reflexión, como un acto dialectico, pues si el pensamiento influye en la acción ésta también transforma el pensamiento pero solo si se coloca en el terreno de lo concreto. Freire define el proceso de concientización como aquel “proceso mediante el cual los seres humanos participan críticamente en un acto transformador”¹⁸⁸.

Tomar en cuenta el contexto teórico y concreto para analizar la realidad, poder reflexionar y transformarla es tarea fundamental del profesor, quizá no necesariamente dará a conocer a los estudiantes lo que les es inherente y lo viven día a día. Decirles a los

¹⁸⁶ Giroux, Henry. *Pedagogía y política de la esperanza*, p. 30

¹⁸⁷ McLaren Peter, *La pedagogía del Che Guevara*, p.54

¹⁸⁸ Freire, P. *La naturaleza política de la educación*, p. 120

estudiantes que no aprenderán significativamente con un plan de estudios diseñado con base en la educación bancaria, en ocasiones resultará innecesario, ellos lo saben aunque no lo asimilan o reflexionar sobre ello. Algo de esto realizó Freire con la alfabetización con los campesinos:

me parece obvio que los campesinos analfabetos no necesitan un contexto teórico para percatarse de su situación objetiva de opresión. Alcanzan esta conciencia en el contexto concreto de su vida. Se percatan de su situación de opresión a través de su experiencia cotidiana, cargada de evidencias dramáticas. Lo que su conciencia, derivada de la cotidiana inmersión en ciertas condiciones de vida, no les proporciona, es la *causa* de su condición de explotación. Esta es una de las tareas que debemos efectuar en el contexto teórico. Precisamente, puesto que la conciencia sólo se transforma a través de la praxis, el contexto teórico no se puede reducir a un aséptico centro de investigación. El círculo de cultura debe encontrar modos, que le señalará en cada caso la realidad local, de transformarse en un centro de acción política¹⁸⁹.

De acuerdo a lo anterior, una pedagogía liberadora no se reduce a la acción de un liberador de los oprimidos, el profesor no libera a los estudiantes, solo los ayuda a lograr junto a la suya su emancipación. "la toma de conciencia, no se da en los hombres aislados, sino en cuanto traban, entre sí y el mundo, relaciones de transformación, así también, solamente ahí puede instaurarse la concientización"¹⁹⁰.

En el acto educativo crítico, los roles y papeles que juegan sus participantes no son únicos ni definen el ser profesor o estudiante; es una relación democrática social ““nadie educa a nadie – nadie se educa a sí mismo – los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”¹⁹¹. Se debe superar la contradicción educador-educandos para poder establecer una relación dialógica y mediante el diálogo lograr llevar a cabo el acto pedagógico crítico:

Nuestro papel [educador/a o líder social] no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra. Tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo, manifestada

¹⁸⁹ Freire, P. *La naturaleza política de la educación*, p. 157-158

¹⁹⁰ Freire, P. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, p. 88

¹⁹¹ Freire, Paulo. *La Pedagogía del oprimido*, P. 73

en las diversas formas de su acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye. La acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta situación, so pena de que se transformen en “bancarias” o en una prédica en el desierto.¹⁹²

El aprendizaje se verá reflejado en el dialogo entre experiencias y conocimientos de los educadores y educandos, las cuales obviamente serán diferentes y estas diferencias posibilitaran un aprendizaje compartido.

Ni a los campesinos, ni a nadie, se persuade, se somete, a la fuerza mítica de la propaganda, cuando se tiene una opción liberadora. En este caso, se les problematiza su situación concreta, objetiva, real, para que, captándola críticamente, actúen, también críticamente sobre ella¹⁹³.

No se trata de cambiar o reconstruir los contenidos y el conocimiento que ya poseen los profesores, "estamos abogando por una síntesis entre los conocimientos más sistematizados del educador y los conocimientos mínimamente sistematizados de los educandos, síntesis que se alcanza a través del diálogo. El rol del educador consiste en proponer problemas en torno a situaciones existenciales codificadas para ayudar a los educandos a alcanzar una visión cada vez más crítica de la realidad."¹⁹⁴

Ramón Flecha habla de principios de aprendizaje dialógico que enmarca de acuerdo a la participación social, la transformación del contexto y el dialogo. A continuación presento enlistados algunos de los conceptos que él retoma y sobre los que me he basado para aplicar y socializar en mi propuesta didáctica:

- *Diálogo igualitario*: "El diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan"¹⁹⁵

¹⁹² Freire, Paulo. *La Pedagogía del oprimido*, P. 116

¹⁹³ Freire, P. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, P. 23

¹⁹⁴ Freire, P. *La naturaleza política de la educación*, p. 75

¹⁹⁵ FLECHA, R. *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós. 1997. p. 14

- *Inteligencia cultural*: "Todas las personas tienen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una puede demostrarlas en ambientes distintos"¹⁹⁶.
- *Transformación*: "El aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno. Como dice Paulo Freire, 'las personas no somos seres de adaptación sino de transformación'"¹⁹⁷. La transformación igualitaria es resultado del diálogo, no como en la modernidad tradicional, que un sujeto transforma a otros, y a diferencia de la postura posmoderna que niega la posibilidad y conveniencia de la transformación.

La idea de una educación democrática y contra hegemónica expone la necesidad de contemplar a la escuela como una esfera pública democrática:

Esto significa que las escuelas se han de ver como lugares democráticos dedicados a potenciar, de diversas formas, a la persona y la sociedad. En este sentido, las escuelas son lugares públicos donde los estudiantes aprenden los conocimientos y las habilidades necesarios para vivir en una auténtica democracia. (...) las escuelas como esferas públicas democráticas se construyen en torno a formas de investigación crítica que ennoblecen el diálogo significativo y la iniciativa humana. Los estudiantes aprenden el discurso de la asociación pública y de la responsabilidad social. Este discurso trata de recobrar la idea de democracia crítica entendida como un movimiento social que impulsa la libertad individual y la justicia social¹⁹⁸.

Problematizar y criticar el sistema de enseñanza actual no es solo una cuestión pedagógica, la teoría crítica afirma que es un diseño estructurado desde un sistema que establece formación de profesores y estudiantes que queden supeditados a ser parte de procesos y técnicas que los formen de manera técnica y mercantil, sin la existencia de un pensamiento o formación crítica, analítica, razonada o reflexiva¹⁹⁹. En "El objetivo de la

¹⁹⁶ Flecha, R. Compartiendo palabras, p. 20

¹⁹⁷ Flecha, R. Compartiendo palabras, p. 28

¹⁹⁸ Giroux, H.A. *Los profesores como intelectuales*. P. 34-35

¹⁹⁹ Ideas centrales del pensador Noam Chomsky. *Hegemonía o supervivencia. La estrategia imperialista de EEUU*.

educación: la deseducación”²⁰⁰ habla sobre el verdadero concepto y la esencia de la educación como la búsqueda del aprendizaje a partir de la investigación y el mostrar al aprender por sí mismo, creando el conocimiento, educándonos unos a otros. Conceptos como la deseducación explican para Chomsky el propósito del sistema educativo en el sistema capitalista, el cual de la mano con el adoctrinamiento se vincula directamente con el del acatamiento de órdenes, aceptando al sistema, el espacio educativo sirve para ello en concreto sin cuestionar nada. La doctrina, mal llamada educación en el sistema capitalista, no puede ser modificada, ni discutida, si llegase a pasar esto, entonces se desprestigia, se ataca y se desprestigia el cuestionamiento.

Crear un contexto educativo en el que el aprendizaje sea enriquecedor debe constituir una concepción comunicativa en el que las relaciones humanas se concretan en acciones de forma colaborativa en un ambiente intelectual y creativo. Incluir en el proceso de aprendizaje la experiencia implica comprender todas las posibilidades transformadoras. El profesor debe buscar contenidos curriculares que encentren relación y significado con las experiencias cercanas de los estudiantes. Convertir la experiencia en problema y hacerla crítica

para el desarrollo de unas relaciones sociales progresistas del aula resulta crucial la apertura de canales de comunicación en los que los estudiantes utilicen el capital lingüístico y cultural que llevan consigo al aula. Si se encuentran sometidos a un lenguaje y a un cuadro de creencias y valores cuyo mensaje implícito los considera culturalmente analfabetos, los estudiantes aprenderán poco acerca del pensamiento crítico y mucho sobre lo que Paulo Freire ha llamado la `cultura del silencio²⁰¹.

¿Cómo enseñar historia de manera crítica? ¿Cómo hacer y deshacer un modelo desde un enfoque crítico? Como principal responsable e iniciador de un cambio en la educación, el docente frente al aula deberá manifestar su ideología y pedagogía para incentivar una nueva manera de enseñar la Historia. El verdadero papel que debe desempeñar el profesor no solo implica su trabajo en el aula o en el ámbito educativo, sino como transformador político, social y cultural, por lo cual la formación del estudiante será de igual manera como actuante del contexto que le rodea. La importancia de ver a los

²⁰⁰ Chomsky Noam, *YouTube*. 13 de Febrero de 2015.

²⁰¹ Giroux, H., “Los profesores como intelectuales”, p. 110

profesores como intelectuales transformadores²⁰², viene desde una visión crítica a la teoría educativa que existe, ya sea desde el ámbito académico, hasta las condiciones ideológicas y económicas de su ámbito laboral y social. Es indispensable no solo la impartición en contenidos de asignaturas, sino la formación de estudiantes críticos, participativos y activos.

Recuperar la experiencia de los estudiantes tiene una importancia trascendental para concientizar sobre la cultura y el lugar que ocupan respecto de las circunstancias históricas. Giroux y McLaren hablan de las experiencias de los estudiantes que

está constituida de y por diferencias, y enraizada en prácticas contradictorias discursivas y no discursivas, entonces las experiencias que los estudiantes traen a las aulas, así como las formas culturales a partir de las que se producen dichas experiencias, operan entre tensiones permanentes e inabordables²⁰³.

Toda actividad humana requiere de alguna forma de pensamiento, es así como los profesores y profesoras deberán observarse como personas capaces de educar para la transformación y realización de una sociedad donde la libertad, el respeto y la integridad sean la base ética. Los profesores deben ser seres integradores de su conocimiento y del que les sea transferido por el estudiantado, es decir, en la Historia, no solo el profesor imparte conocimientos o datos, es necesario el pensamiento del alumno referente a hechos pasados y presentes vistos desde un enfoque de reflexión y análisis, no sólo entender la explicación de una clase, sino comprender el devenir histórico.

Bajo este enfoque, el sentido que deberá tener la pedagogía de la Historia, es la transformación del individuo a través de un proceso sistematizado y coherente en su formación, que conlleve no solo responder a sus necesidades profesionales, sino también lo referente a su responsabilidad social. De esta manera, la conducción del sistema puede convertirse en un trabajo continuo para acrecentar el valor social de la EMS como una formación permanente para todos, con todos, no solo autoritaria, sino en comunión con los actores que la conforman, autoridades, profesores, estudiantes.

²⁰² Concepto que desarrolla Henry Giroux en *Los profesores como intelectuales transformadores*.

²⁰³ McLaren, P. y Giroux, H. "La pedagogía radical como política cultural", p. 61-62

Capítulo IV

Propuesta y muestra didáctica de una pedagogía crítica para la mejora de la enseñanza de la Historia en la PREFECO “Melchor Ocampo”

Concluyendo este trabajo de investigación, como cuarto y último capítulo expongo en él la propuesta de una pedagogía crítica para la enseñanza de la Historia. Se culmina la tesis con el objetivo y fin de la misma, una propuesta didáctica, que a pesar de los menesteres sufridos por diversas situaciones que se presentaron en el trabajo de campo, intentó cambiar un tanto el paradigma pero considerando a los profesores como colaboradores, por lo que se toman en cuenta las observaciones que realizaron a la práctica hecha, tanto deficiencias como aciertos y las razones por las cuales podrá o no cambiar la enseñanza de la historia basándose en una pedagogía crítica.

Con cuatro sesiones de clases es importante mencionar, que dicha práctica educativa constituye solo una muestra particular de la generalidad de la educación media superior en México que debe considerarse para emitir una opinión o juicio, que pueda tomarse como general. Es decir, el resultado de la puesta en práctica de la propuesta didáctica puede diferir o coincidir con el resto de escuelas, estudiantes y procesos pedagógicos que conforman el sistema educativo de nivel medio superior.

La propuesta se basa en amplias observaciones etnográficas sobre la didáctica utilizada para que a partir de ella se diseñen estrategias.

Propuesta didáctica con base en la pedagogía crítica de la asignatura de Historia de México I

¿Es la Historia una necesidad humana? El hombre necesita de su Historia, recordar todo su proceso, el ser humano no comprende su realidad y el porqué de lo que está viviendo si no conoce su Historia.

La Historia tiene como finalidad comprender a través del estudio del pasado las formas en cómo el hombre y la sociedad ha cambiado y se han transformado, la concepción de hoy en día de los historiadores es estudiar el pasado para poder comprender el presente.

Atendiendo a la definición y objeto de estudio de la Historia, su función también va de la mano con ellas, siendo que la Historia recurre al pasado como objeto de estudio desde un presente, analizando la problemática desde ese presente e incluso se llega a comparar los dos tiempos. Así pues, recordar el pasado pero sobretodo analizado y reflexionado, nos ayuda en sociedad para entender cada uno como individuo nuestro propio presente, el cómo se ha ido trasformando y cambiando a lo largo del tiempo.

El preguntarnos para qué sirve la historia nos conducirá a preguntarnos como humanidad y sociedad cual es el servicio o para que le serviremos nosotros, es decir, “indagar en el presente sobre el pasado, nos atañe, pues ahondaremos no solo en los hechos que nos permiten hacerlo sino en algo muy importante, en nosotros mismos”. De esta manera, al concebir una Historia más humana, real, presente y de pertenencia se podrá llegar a una conciencia e historicidad del estudiante, comenzando con asimilarla primero el profesor.

La verdadera esencia de enseñar Historia radica no en qué enseñar sino cómo enseñar y sobre todo, partiendo de la función que debe tener la Historia, como el vínculo de concientización de los individuos con respecto a su pasado y presente, unido al reflejo que perciben de su futuro. El conocimiento del pasado permite la comprensión del presente, la formación de una conciencia, e incluso genera una visión a través de la cual el conocimiento que conforma el saber histórico permite al individuo utilizarlo para intervenir y ser actor clave en la transformación de la sociedad.

Integrar una pedagogía crítica de la Historia; al crear dudas y vínculos con el presente, aprender a través de imágenes y objetivos, conciliar la socialización de las estructuras escolares y la intuición del individuo que pudiera desarrollar para comunicar, motivar e imaginar.

El conocimiento se construye en el contexto de una situación de aprendizaje, como modelo de pensamiento propicia la libertad de expresión, de decisiones frente a condicionantes sociales; ser curiosos y cambiar el rumbo de los paradigmas educativos en uno que vincule la razón y la sensibilidad, y forje como característica obligada al estudiante. La didáctica construye un conocimiento propio, parte del discurso histórico es

un constructo de la dinámica de enseñanza-aprendizaje que involucra estructuras y variables tanto de contenido y temas, como espacios, relaciones humanas y comunicación.

Cada estudiante podría desarrollar una interpretación de la Historia; concebirla, mirar y decodificar partiendo de necesidades, apegos y alcances de su contexto inmediato. Girar en torno a otras formas expresivas, habilidades creativas y niveles cognitivos; estimular canales perceptivos y romper barreras tradicionalmente estructuradas y rígidamente conservadas como el aprendizaje verbal, memorístico y bancario²⁰⁴.

La producción de conocimientos nuevos y relevantes sobre el funcionamiento efectivo de la enseñanza y del aprendizaje ayudará a contemplar, con realismo, metas asequibles que sirvan a los alumnos y al país²⁰⁵.

En escuelas de carácter bivalente, es decir, con preparación tecnológica a la par de la formación general de bachillerato, muchos estudiantes prefieren las materias que tienen relación directa con medicina o administración, manifiestan que les servirán más en su carrera profesional o su vida laboral, y que la Historia es aburrida.

¿Por qué la Historia es aburrida? El medio, la forma y el diseño de comunicar la Historia permea en calificarle ese adjetivo de manera diagnóstica sin antes conocer el fondo que la envuelve. Por lo cual, ¿Por qué no hacer más atractivo el contenido histórico? ¿Por qué continuar con una percepción alejada de nuestra realidad? ¿Por qué seguir aludiendo a la Historia como lo pasado? Por supuesto que concuerdo con la idea de que debemos conocer el pasado para entender nuestro presente²⁰⁶, sin embargo, en una clase de Historia, en los libros, en las actividades, ¿de verdad se conecta el pasado con nuestro presente, con el presente de nuestros estudiantes?

²⁰⁴ Paulo Freire desarrolló el término bancario para denominar el sistema educativo tradicional: “el sujeto de la educación es el educador el cual conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son así una suerte de recipientes en los que se “deposita” el saber”. Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI, 1975.

²⁰⁵ ZORRILLA ALCALÁ, JUAN F., *El bachillerato mexicano, un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: IISUE Educación, 2008, p.9

²⁰⁶ Concepto que se ha enfatizado sobretudo en la discusión entre memoria-historia. Retomo la frase de una entrevista vista recientemente del escritor chileno Luis Sepúlveda en: <https://www.europapress.es/andalucia/sevilla-00357/noticia-luis-sepulveda-resalta-importancia-conocer-pasado-comprender-presente-imaginar-futuro-20090506153039.html>

A la falta de una interpretación histórica de los estudiantes, creatividad y sensibilización en torno a temas tan importantes como la construcción del conocimiento histórico, o la recuperación de la memoria por medio de la construcción del arraigo al espacio-tiempo y tejido social de su contexto histórico; es necesario ejercitar el diálogo horizontal, fomentar el pensamiento crítico, exponer y narrar las imágenes invisibles. Pero, ¿Qué realidad enseñamos a los estudiantes? ¿Existe una relación causal directa entre lo que enseñamos y el contexto de la comunidad estudiantil?

Responder a lo anterior es el objetivo principal de esta investigación, con la propuesta didáctica, diseñada bajo un enfoque de didáctica crítica para ser aplicada en una clase con los mismos grupos que estuve observando por cuatro meses en la PREFECO “Melchor Ocampo”; en el siguiente apartado presento en un primer momento el diseño y planificación de las clases para después demostrar las observaciones de los mismos profesores como colaboradores de esta investigación y mi análisis respecto el resultado de la propuesta.

Diseño de una primera clase con base en la didáctica crítica de la Historia

Las relaciones de la Historia con la educación residen en comprender y exponer en la enseñanza la visión y criterio de todos los esfuerzos realizados por la humanidad en el transcurso del tiempo a través de un largo desarrollo que deviene en la actualidad. En el presente apartado, presentaré el diseño de la primera propuesta didáctica en un aula con dos grupos de la preparatoria de tercer semestre.

En una didáctica tradicional, el orden que se sigue en la enseñanza de la Historia consiste en escoger, ordenar y después exponer el material que ha de ser objeto de aprendizaje; es decir, primero elegir el contenido, planear las estrategias, herramientas y método y después llevarlo a cabo en una clase. La selección no es arbitraria, ya que está motivada de acuerdo a las necesidades del medio escolar, tales como los propios estudiantes, el grado escolar, el aula y la institución, pero también permean en ella la institución y las autoridades, los programas de estudios, además del fin u objetivo, ¿qué

Historia enseñar? ¿Para qué enseñar temas históricos? ¿De qué manera, bajo que método o paradigma educativo dirigir una sesión de clases?

Indicar objetivos, actividades y herramientas tiene como fin establecer prácticas que lleven hacia el propósito de la enseñanza de la Historia crítica y de evitar el abuso de la erudición y el verbalismo por parte del profesor. Es complejo alejar una clase de prácticas de exposición sistemática de la Historia, siguiendo un orden de tiempo y lugar en que se desarrollaron los acontecimientos, el estudio de las causas y efectos de aquellos hechos y la influencia que han ejercido en el tiempo y espacio posteriores a su ejecución. Cabe señalar que la clase propuesta no rechaza dichas prácticas, sino que las enriquece.

Si bien, es necesario tener nociones de tiempo y espacio para contextualizar un tema a abordar, el giro didáctico crítico convierte el desarrollo de un pensamiento y acción frente a la realidad educativa y los discursos que la justifican.

Con base en la didáctica crítica genealógica propuesta por Raimundo Cuesta, Juan Mainer, Julio Mateos, Javier Merchán y Marisa Vicente, encierra una estrategia que permite:

“-Efectuar una crítica de la didáctica dominante (en su faceta teórica, práctica y corporativa) como premisa de una didáctica crítica.

-Movernos libremente en los espacios intersticiales de saberes sin respetar fronteras ni campos de conocimiento.

-Formular los problemas de la escuela en una frecuencia de onda capaz de traspasar el registro técnico instrumental y sustituirlo por otro orientado axiológicamente.”²⁰⁷

Al partir de esta estructura se problematiza a la didáctica desde la cultura y la relación con el presente, interactuando con base en “fuerzas que actúan en su existencia: cultura, historia y política”²⁰⁸.

Ilustrar críticamente las épocas pasadas de la Historia significa integrar política y socialmente tanto causas y efectos, como toda la diversidad y complejidad de los procesos y problemas que ha construido la humanidad y que actualmente explican el funcionamiento de una sociedad.

²⁰⁷ Raimundo Cuesta, Juan Mainer, Julio Mateos, Javier Merchán y Marisa Vicente. “Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo”. Artículo publicado en *ConCiencia Social*, nº 9, 2005, p. 31

²⁰⁸ Raimundo Cuesta, “Didáctica crítica”. P. 31

Revertir el pasado con cierto aire de realidad hará más efectiva la enseñanza de la Historia; cada comunidad ofrece, cuando menos, un ambiente geográfico local, recuerdos y costumbres, productos escritos u orales que aún se conservan, así pueden acercar al estudiante a valorar su propia identidad e historicidad.

“La versión habermasiana del pensamiento crítico frankfurtiano, ha postulado la relación de necesidad entre didáctica crítica y metodología dialógica, hasta el punto de que su posición podría calificarse como didáctica crítico-comunicativa²⁰⁹”. La estrategia didáctica propuesta para estas clases consistió no solo en transmitir ideas sobre un tema en específico, sino también en construir el sendero que devenga en la reflexión, el análisis y cuestionar desde el concepto de lo diferente, lo que no se considera como contenido formal, como herencia del pasado que se construyó, de manera compleja y que aún se conserva e incluso para los estudiantes “es típico de México”.

La didáctica crítica para una clase de enseñanza de la Historia se movió bajo cuatro principales ejes: fomentar el dialogo horizontal entre educador y educando; rompimiento de la “cultura del silencio” incentivando la participación del educando; el abordaje de temas históricos que les sea significativos de acuerdo a su contexto y vida cotidiana, y analizar a la Historia no solo como el pasado, también tomar en cuenta que la Historia se construye y es el presente.

Intención pedagógica (Objetivos)

Establecer otra didáctica que problematice el presente, eduque con base en el diálogo, al deseo, el pensar históricamente se ha estructurado bajo líneas de la crítica genealógica planteada por Raimundo Cuesta, Juan Mainer, Julio Mateos, Javier Merchán y Marisa Vicente. Ellos proponen “problematizar nuestro presente y a nosotros mismos pensando históricamente la realidad. Y el acceso a ese conocimiento crítico puede realizarse por diversos medios y métodos, dentro de los que el diálogo sería el preferido²¹⁰”.

²⁰⁹ Raimundo Cuesta, “Didáctica crítica”. P. 33

²¹⁰ Raimundo Cuesta, “Didáctica crítica”. P. 33

Como un primer objetivo, planteé en el diseño de mi propuesta el que los estudiantes interioricen el conocimiento no solo como información, sino como algo de lo que puedan apropiarse al mantener una intervención activa en clase y que despierte su curiosidad y deseo de crear.

Como segundo objetivo propuse el establecer un dialogo horizontal, ya que, el cúmulo de conocimientos no solo son datos que deben conocer o aprenderse para aprobar o no en un curso. La intención de dialogar en el aula (dialogar el saber) lleva como objetivo aprender a comprender el mundo, es decir, relacionar un contenido curricular con su presente inmediato, así como ayudar a que ese tema pueda y sea analizado y comprendido desde un enfoque en que se pueda apropiar como un saber y no solo como un dato relativamente importante.

Los saberes son por definición, respuestas, es decir logros, aprobaciones, legitimaciones, acuerdos, etc. Tienen la fuerza de estar ahí, de existir. Aprender los elementos del saber, es entonces, no solamente someterse, aunque sí admitir las respuestas²¹¹.

La enseñanza no es solo transmitir conocimiento, sino construirlo en el aula, junto con todos los actores que se ven involucrados en el acto educativo. Todos poseemos un saber, un conocimiento sobre algo; así, es importante toda idea, sea del carácter que tenga, científico o no, permite la construcción del conocimiento y enriquece la enseñanza-aprendizaje tanto de estudiantes como de profesores.

Todo saber es importante, aunque como profesores seamos portadores de la voz que lidera una sesión, los estudiantes siempre aportan bastante, ya sea preguntando alguna duda, cuestionando lo dicho o bien aportando ideas, se enriquecen los temas.

El valor del saber es una cuestión compleja. No el valor útil o utilitarista, puesto en evidencia al punto de ocultar otras interrogantes sino el valor del saber para la vida. Esa es la pregunta: “¿para qué me sirve el saber?”, conservando esta otra: “¿qué vale la pena saber?”²¹²

²¹¹ BEILLEROT, Jacky y Claudine Blanchard-Laville, “La Relación con el saber. Observación clínica.” En: *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires. Paidós, 1998. 35 pp.

²¹² BEILLEROT, Jacky, *La Relación con el saber. Observación clínica*.

Otro objetivo en cuanto el espacio didáctico es el de construir un nuevo contexto en el que el estudiante se involucre como colaborador, implicando al aula, a la escuela y a la institución como un espacio de encuentro y visibilidad. Romper con la idea de que la evaluación determina todo el sistema. Va más allá de acertar en una respuesta, el conocimiento no es estático, no está dado y siempre se transforma.

Los jóvenes hoy tienen una relación distinta con la historia y esto tiene que ver con la comprensión diferente del futuro y del pasado. El pasado histórico no es algo inactivo, no es algo que ya pasó, sino que sigue aquí, en lo material, en lo visible, en el lenguaje, escrito, etc., si la historia no es vista solo como un saber antiguo e incluso muerto, sino como algo vivo, vigente, vinculado con los actores que están aprendiendo y conociendo y saberse además parte de la historia. A partir de la Historia, de lo que ya pasó ¿comprendemos nuestro presente?, aunque ya paso, aunque ya cambió, aunque los escenarios son distintos ¿Cómo explicar que aun poseemos algo de lo que fue, que aún vive la historia en la sociedad?

El pensamiento crítico en la enseñanza de la Historia implica “deducción, categorización, emisión de juicios, cognitivos, de interacción social y la utilización de una racionalidad dialéctica o dialógica”²¹³.

Relación estudiante-docente

Para que los estudiantes fortalezcan su juicio crítico, el docente requiere orientarlos para que reconozcan en sí mismos y en sus compañeros los logros y los aspectos a mejorar. La intención de realizar una plenaria con la participación de los estudiantes, tendrá un efecto democratizador del acto educativo. Poseer una actitud de flexibilidad y confianza, favorecerá la autonomía de los estudiantes y del grupos en conjunto, sin dejar de lado el papel como profesor y compañero que desempeña el docente. El profesor apoya al estudiante para que avance en el desarrollo de las relaciones de colaboración y respeto a la diversidad a partir del diálogo y la toma de acuerdos.

²¹³ Barriga Arceo, Frida, p. 60

Ahora bien, recurrir a una metodología de enseñanza basada en el dialogo y la comunicación entre iguales no basta para aprender dialogando, resulta “inseparable de la impugnación de los códigos pedagógicos y profesionales, pues sólo mediante ello las relaciones de poder inscritas en el aprendizaje escolar se debilitan facilitando un tipo de comunicación distinta, menos asimétrica en la medida que las funciones y poderes atribuidos a profesores y alumnos se evaporan al tener que dar respuestas a roles profesionales, contextos espaciales y simbólicos de diferente naturaleza a los habitualmente manejados en las aulas²¹⁴”.

Desarrollo de actividades

La práctica didáctica girara en torno a tres actividades principales; la primera, será la lluvia de ideas sobre la idea de un México y cuestionar por qué la asignatura tiene ese nombramiento, además discutir y realizar un acercamiento con la base y conocimientos que ellos posean sobre ¿Qué es cultura?

La segunda actividad, consistirá en un juego en el que se divide al grupo en dos para “competir” de acuerdo a su imaginación o a conocimientos que ya poseen sobre el origen de un listado de alimentos o ingredientes culinarios que se vierten en el pintarrón.

Hacer un dibujo en una clase de Historia implicaría por ejemplo trazar un mapa en su libreta. La actividad y constancia de trabajo que propongo para los estudiantes es el de despertar su actividad creadora y realizar un dibujo de un evento cotidiano y culturalmente visual que pueda despertar en ellos el interés por comprender los procesos históricos desde una perspectiva más cercana a su realidad.

El interés es que los estudiantes puedan y tengan la libertad de trabajar independientemente por sí mismos, exponer sus ideas sin necesidad de realizar una serie de preguntas o sumarios que deban responder como evidencia de algún tipo de aprendizaje.

²¹⁴ Raimundo Cuesta, “Didáctica crítica”. P. 41

Realizar un dibujo y exponer es una estrategia didáctica que permite abordar un tema con cierta profundidad, integrando contenidos y resaltando el trabajo colaborativo, la creatividad, habilidad y el uso de diferentes materiales que puedan usar.

El uso de otras herramientas para comprender problemas históricos, como el dibujo habilitan el flujo de materiales no jerárquicos o con un fin mercantil de información. Ellos usarán hojas recicladas que yo les proporcionaré; dibujaran y colorearan con lápices con los que cuenten en ese momento y lo harán si cuentan con el material, sino, no será una condición que el dibujo tenga colores en su trazo. La circulación de estos materiales se hará

bajo el signo de la horizontalidad y del diálogo, superando la reiterada división del trabajo entre el experto que hace y el práctico que aplica, y huyendo asimismo de cualquier proclividad hacia tecnicismo en la forma o en el fondo. Por el contrario, se trata de desprivatizar, de socializar nuestro trabajo docente²¹⁵.

Advertir que la comida es una manifestación cultural y reconocer que trasciende fronteras, constituye una forma de apreciar la diversidad y entender el origen y desarrollo de nuestra sociedad; el intercambio cultural en cierto contexto histórico y la permanencia de elementos que en un momento fueron considerados alimentos, y ahora son parte de tradiciones y representaciones patrimoniales a nivel cultura.

Al finalizar se revisará la actividad de manera grupal y se concluye la clase reflexionando sobre el origen de una transculturación mexicana, qué es la cultura, qué nos define como ciudadanos de una nación, si la historia y ese pasado tiene algo que ver con nuestro presente y nuestra vida cotidiana y por qué es importante conocer y comprender los procesos de un tiempo histórico que aunque parezca lejano aún se ve reflejado en nuestro día a día. A continuación muestro el formato de planeación en la que me base para esta primera clase. Sintetizando los datos de la institución, la asignatura, contenidos, lugar, fecha y una estructuración esquemática de los principales objetivos, el uso del espacio, materiales didácticos y los tiempos de inicio, desarrollo y cierre de la clase

²¹⁵ Raimundo Cuesta, "Didáctica crítica". P. 39

PLANEACION DE LA CLASE MUESTRA NÚMERO UNO. **FECHA:** 30 DE NOVIEMBRE DE 2018 **ASIGNATURA:** Historia de México I

TEMA: GASTRONOMÍA, CULTURA E HISTORIA **PROFESOR:** MA. ANGÉLICA LINO **Nombre del profesor**

UNIDAD DEL PROGRAMA OFICIAL DE LA DGB: TÉLLEZ

El Virreinato de la Nueva España **CURSO:** TERCER SEMESTRE **INSTITUCIÓN:** PREFECO “Melchor Ocampo”

PRINCIPALES INTENCIONES PEDAGÓGICAS	ESPACIO DIDÁCTICO (INTENCIÓN PEDAGÓGICA)	ROL DE EDUCADOR Y EDUCANDO	HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS
Que los estudiantes interioricen el conocimiento no solo como información, sino como algo de lo que puedan apropiarse al mantener una intervención activa en clase y que despierte su curiosidad y deseo de crear.	Construir un nuevo espacio en el aula en el cual el educando se involucre como colaborador dentro de un encuentro y visibilidad consigo mismo y sus compañeros, tanto estudiantes como educador.	El educador dirigirá la clase, introduciendo, lanzando preguntas que generen el diálogo y encamine hacia finalizar con una reflexión y análisis crítica	Pintarron, hojas blancas, colores

Establecer un diálogo horizontal, para aprender a comprender el mundo, es decir, relacionar un contenido curricular con su presente inmediato, así como ayudar a que ese tema pueda y sea analizado y comprendido desde un enfoque en que se pueda apropiar como un saber y no solo como un dato relativamente importante.

INICIO DE SESIÓN	ACTIVIDAD LÚDICA	ACTIVIDAD CREADORA	REFLEXIÓN GRUPAL Y CIERRE DE SESIÓN
Lluvia de ideas en plenaria sobre las siguientes preguntas: ¿qué es México? ¿Qué es la cultura?	Desarrollo de un Juego en el que se divide al grupo en dos para “competir” de acuerdo a su imaginación o a conocimientos que ya poseen sobre el origen de un listado de alimentos o ingredientes culinarios que se vierten en el pintarrón.	Formar equipos de 5 integrantes y en hojas recicladas proporcionadas por la educadora, dibujaran y colorearan con lápices con los que cuenten en ese momento y lo harán si cuentan con el material, sino, no será una condición que el dibujo tenga colores en su trazo.	Se concluye la clase reflexionando sobre el origen de una transculturación mexicana, qué es la cultura, qué nos define como ciudadanos de una nación, si la historia y ese pasado tiene algo que ver con nuestro presente y nuestra vida cotidiana y por qué es importante conocer y comprender los procesos de un tiempo histórico.

Advertir que la comida es una manifestación cultural y reconocer que trasciende fronteras, constituye una forma de apreciar la diversidad y entender el origen y desarrollo de nuestra sociedad; el intercambio cultural en cierto contexto histórico y la permanencia de elementos que en un momento fueron considerados alimentos, y ahora son parte de tradiciones y representaciones patrimoniales a nivel cultura.

Al finalizar se revisará la actividad de manera grupal y se concluye la clase reflexionando sobre el origen de una transculturación mexicana, qué es la cultura, qué nos define como ciudadanos de una nación, si la historia y ese pasado tiene algo que ver con nuestro presente y nuestra vida cotidiana y por qué es importante conocer y comprender los procesos de un tiempo histórico que aunque parezca lejano aún se ve reflejado en nuestro día a día. A continuación muestro el formato de planeación en la que me base para esta primera clase. Sintetizando los datos de la institución, la asignatura, contenidos, lugar, fecha y una estructuración esquemática de los principales objetivos, el uso del espacio, materiales didácticos y los tiempos de inicio, desarrollo y cierre de la clase

Análisis y retroalimentación de la propuesta con base en la pedagogía crítica

Aplicación de la propuesta didáctica

Tratar el tema de la cultura en cualquier tema es complejo, ¿existe un símbolo que represente a lo cultural? ¿Solo ciertos aspectos de la vida social son cultura? O ¿todo es cultura? ¿Por qué se sigue reproduciendo la visión de cultura de acuerdo a un plan educativo que separa temáticas y organiza la comprensión de la historia en política, economía, sociedad, geografía, cultura? ¿Por qué dejar hasta el final siempre los aspectos que se catalogan como culturales? Ya sea que se vea un tema bélico, movimientos artísticos o políticas económicas de ciertos contextos históricos, coexiste lo cultural. Lo cultural siempre está en todo. No es que esté aparte y coexista con ellos sino que está presente. Hacer la guerra con flechas y desnudos es diferente culturalmente hablando que hacerla con tanques y con un vestuario aparentemente impenetrable.

He reconocido como una tarea de análisis de mi práctica comprender el objeto histórico pero también mejorar su funcionamiento, hacer de la enseñanza de la Historia un dialogo permanente que gire en torno a la crítica, el análisis y la reflexión. Herramientas que entran en acción a la hora de mirar mi relación con el saber, el contexto, los estudiantes, el poder institucional y las paradojas entre el currículo y la realidad a la que me enfrento es un juego entre buscar explicaciones y reconocer limitaciones y dimensiones del lenguaje discursivo oral e interno (psicológico) que no represente una traba sino un impulso paralelo a las situaciones que estarán a mi lado en clase.

Cabe señalar, que, siendo un nivel escolarizado, la mayoría o en este caso todos los estudiantes comparten características en común, tanto biológicas (su edad) como culturales y familiares. Así, me encuentro en un aula de 40 a 50 estudiantes de clase media-alta y con una edad aproximada de 16 y 17 años. A pesar de que la edad es muy corta, la formación que se les da en la institución los hace ser chicos inquietos pero respetuosos y a veces temerosos de la autoridad; sin embargo, siempre he tratado de establecer un ambiente de cordialidad, y promover la confianza ante dudas o puntos de vista diferentes.

Por lo anterior, en Historia, sea el tema que sea, acudo al diálogo con el presente, tratamos a lo “muerto” como una herencia que aún prevalece, pertenece y nos conforma como mexicanos, es el resultado que obtuve con esta experiencia.

Por cuestiones de horarios, tiempos ya establecidos, periodos de evaluación y conclusión de actividades regulares semestrales en clase, solamente realice la propuesta didáctica en una clase de cada profesor; narraré en este apartado la modalidad en cómo la lleve a cabo, sin ser muy distinta una de otra y logrando los objetivos planteados en la planeación de la misma.

Comencé con una lluvia de ideas y discusión plenaria acerca de si podíamos hablar de “Historia de México” como se nombra a su asignatura, o si debería cuestionarse con base en los contenidos, ya que como tal la idea de nación e incluso el territorio geográfico como lo conocemos actualmente o cómo se estableció cuando se le denominó Estado-Nación, no existía; conocer sobre culturas mesoamericanas, organizaciones sociales, económicas y políticas como en la colonia de la Nueva España no necesariamente es hablar de la idea de México.

La discusión fue breve en un inicio, la participación de los estudiantes es mínima, 4 en un salón y 6 en el otro. Cuesta establecer un dialogo en un primer momento, pero el desarrollo de otras actividades después de concluir ideas sobre un “México antes de ser México”²¹⁶, apertura favorablemente la colaboración de más estudiantes.

- ¿Qué es la cultura? Lanzo la pregunta al aire

Diversas respuestas por parte de los estudiantes:

-el arte

-los bailables

-el lenguaje

-la música

-los trajes o atuendos típicos

-la comida

Etc.

²¹⁶ Idea que planteo de la obra del autor Patricio Ortiz González, *México antes de ser México/ Tomo I. Del poblamiento hasta los inicios de Mesoamérica*, Caricaturas internet, animaciones y revistas, México, 2016

Intentamos construir una definición, no hay acuerdo. ¿Todo es cultura? Si a científicos sociales les es complejo llegar a un acuerdo y redactar un concepto en común, cuanto más para estudiantes a los que siempre se les dan las respuestas y nunca plantean ellos una idea sobre algo, pero es rica la conversación y motiva su participación.

Pase a la segunda parte de la sesión, donde recurrí a la imaginación de cada uno, la ayuda mutua, en parejas o grupos y un juego. ¿Por qué razón evoco estas cuestiones didácticas? Posiblemente el pizarrón sirve, como afirma Blanchard “a un doble interés del profesor, hacer progresar el proyecto didáctico y realizar un proyecto más vinculado a su persona de profesor, en relación con su autoridad”.²¹⁷

Coloqué en el pizarrón un enlistado con alimentos básicos de la dieta de México, divido al grupo en dos y de acuerdo con su lógica y los saberes que ya se han visto sobre la conquista y colonización, un equipo deberá encerrar con plumón rojo los alimentos que ellos consideren que son de origen mesoamericano y al otro equipo le indico que con plumón azul subrayen los alimentos que sean de origen europeo. Para hacerlo a manera de juego y competencia sana, tomo el tiempo y doy 2 minutos para resolverlo.

Hubo mucha participación, todos quisieron pasar al pizarrón, encerrar o subrayar palabras. Culmina el tiempo y revisamos de manera grupal. Son mínimos los errores, más que nada por confusiones, pero los corregimos y pasamos a la actividad final y por lo tanto cierre de la clase.

Para complementar y como última labor, por equipos de 4 a 5 integrantes pensarían en un platillo “típico” mexicano, para después describirlo ante todos sus compañeros; un ejercicio similar al hecho en el juego, en el que en un cuadro comparativo colocaron qué ingredientes de ese platillo son de origen mesoamericano y cuáles de origen español o europeo.

Me sorprendió y fue de gran satisfacción para el objetivo de la clase, que en los dos grupos, expusieron platillos de Michoacán, y que todos conocían dichos alimentos, los habían probado y manifestaron un gusto por los mismos. Se habló de mole, gorditas, pozole, enchiladas, morisqueta, chile en nogada, tamal, tlayuda, uchepo, corundas y el taco. Esto complementa el propósito de partir de lo cotidiano, lo cercano para los estudiantes y

²¹⁷ Blanchard-Laville, Claudine, “Hacia un holding didáctico bien temperado”

despertar un gran interés por conocer sobre ello. En esta actividad, algo que los identifica, que conocen, que han consumido y les agrada formó parte de la explicación de la clase de Historia.

Los dibujos fueron diversos, creativos, tratando de apegarse y retratarlos lo más fielmente a la realidad, la mayoría buscó bañarlos de colores, algunos tenues, otros en escalas de grises y oscuros. La participación a pesar de que fue en equipo, fue colaborativa de manera equilibrada, es decir, todos los integrantes de los equipos aportaban ideas, discutían, proponían dibujar o colorear elementos para destacar y opinaban sobre cómo exponerlo.

Cada equipo expuso el platillo, destacando los ingredientes y su origen, hubo muchas risas, pero los demás escuchaban siempre atentos, se percibía el ímpetu de continuar participando, comentaban que lo habían consumido, sobre su sabor, incluso si había un ingrediente que los expositores habían olvidado y además en varias ocasiones resaltaron también otros ingredientes que lo pudiera acompañar.

“Hay cosas muy singulares que nos representan, por ejemplo las danzas o el folclor como la de aquí de Michoacán la danza de los viejitos.”²¹⁸ El resultado final se vio reflejado en las reflexiones que se compartieron, comprendiendo el origen y devenir histórico a través de un ejemplo como la comida; la cercanía con elementos históricos y culturas; si el pasado puede también representar nuestro presente y la importancia de conocer y comprender.

Análisis de colegas docentes titulares de la asignatura de Historia de México I

A continuación, expongo los comentarios, observaciones y análisis que tuvieron los dos profesores con los que lleve a cabo la propuesta.

En cuanto a si se mantuvo un diálogo horizontal entre el educador y el educando, los dos concuerdan que fue muy bueno, eficiente y propicio del interés de los estudiantes en la actividad.

²¹⁸ Intervención de una estudiante en la práctica realizada por Ma. Angélica Lino Téllez, en la PREFECO “Melchor Ocampo” de Morelia, Michoacán. 30 de noviembre de 2018.

Respecto al tema abordado y si lo encontraron adecuado, para Toledo representa un elemento esencial en la cultura de un país y en ese caso expuesto resultó muy ilustrativo para tratar el fenómeno del mestizaje; de igual manera, Valero encuentra el tema muy adecuado y afortunado pero le aparece *“propicio para un cierre de semestre, dado que el tiempo y los contenidos programados a cumplir en el semestre no permiten juegos o este tipo de interacción”*.²¹⁹

Analizar a la Historia como pasado, pero también como el devenir que se construye y el presente le parece a Toledo un aspecto primordial en las clases de Historia, rescata que no solo para estudiantes de educación media superior y superior, sino también que se debe de tomar en cuenta desde la educación básica; por su parte, Valero encontró la dinámica y estrategia en el aula un tanto infantil, dado que se realizó un juego y no cree que los juegos formen parte de la educación de un adolescente.

Al revisar y compartir sus observaciones, resulta curiosos que en los primeros aspectos hay concordancia de los profesores, sin embargo, lo último que presento y que analizan de esta propuesta didáctica, nuevamente polariza criterios que reflejan su forma de trabajo y las cuales concuerdan totalmente con la percepción que cada uno maneja y lleva a cabo en sus clases de Historia.

Toledo estuvo de acuerdo y rescató bastante la dinámica en clase, le pareció creativa, atractiva e incluso me comento personalmente que a él le había despertado el interés por aplicar este tipo actividades en sus futuras sesiones. Valero, como ya se expuso no concuerda del todo en que a través de lo lúdico se pueda llevar a cabo un aprendizaje formativo y expone la importancia de la edad de los jóvenes estudiantes; además casi siempre se justifica con la falta de tiempo para concluir programa y contenidos y no poder realizar en ningún momento alguna actividad de este tipo.

La intención de tomar en cuenta estas observaciones no es para criticarlas, sino para asimilarlas como parte de la investigación y comprobación respecto a si una propuesta basada en la pedagogía crítica puede implementarse satisfactoriamente en el nivel medio superior.

²¹⁹ Análisis y observaciones a la estrategia didáctica de enseñanza de la Historia de México 1, basada en la pedagogía crítica.

El sujeto de la didáctica crítica es docente que piensa, en cierto modo, contra sí mismo y contra su misma práctica, contra su pensamiento y contra su posición en el juego de las relaciones de poder dentro y fuera del aula²²⁰.

Dada la contrariedad en opiniones, rescato de ellas tomar en cuenta la formación profesional de los profesores, su visión de origen y didácticas que manejan y los problemas a los que se enfrentan, ya que, dando la razón al comentario de Valero, la presión por parte de un jefe en este caso un director o coordinador académico, la evaluación institucional, por los padres de familia e incluso por los mismo estudiantes, juegan un papel importante en la conclusión de un curso; es decir, si no se concluye y no son vistos los contenidos y temas que marcan los programas oficiales, podrían poner en peligro el estatus de trabajo del docente. Sin embargo, creo que la creatividad también debe despertar en cada uno para tomar en cuenta estrategias diferentes, sin descuidar el cumplimiento de dichos planes y programas o abordarlos de distinta manera.

Además, en el entendimiento de que prevalece en la institución la cátedra libre y uno de sus objetivos primordiales es que los estudiantes “desarrollen su capacidad de interacción y diálogo tanto en la construcción del conocimiento como de su desarrollo personal”²²¹, da coherencia a establecer entonces diálogos con los estudiantes, hacer dibujos, jugar, pensar en su cotidianidad, compartir ideas con sus compañeros, ser parte activa y formativa de todo un curso semestral de la asignatura de Historia de México 1.

Fomentar una formación social, humanista y crítica que concuerda con el objetivo también planteado por la institución que dice que el estudiante en clase: “despierta su interés por los fenómenos sociales, culturales, jurídicos y políticos que constituyen la vida moderna y le permita comprenderlos en su contexto histórico social”²²².

El proceso teórico y práctico de la propuesta docente que se realizó en la PREFECO “Melchor Ocampo” de Morelia, me ha permitido reflexionar en torno de la propia experiencia, tomando en cuenta la interacción y respuesta de los estudiantes, así como el análisis de los docentes. Posibilitando una observación crítica tanto del contexto de las

²²⁰ Raimundo Cuesta, “Didáctica crítica”. P.

²²¹ *Reglamento Interno de la Escuela Preparatoria Federal por Cooperación “Melchor Ocampo”*, Julio de 2018, México. P. 11

²²² *Reglamento Interno de la Escuela Preparatoria Federal por Cooperación “Melchor Ocampo”*, p 11.

intervenciones realizadas, las dificultades para ejecutar la práctica didáctica y el resultado de la misma.

Las condiciones físicas planteadas en apartados anteriores agravaron considerablemente el clima del aula, es decir, al contar con un número que exceda las 20 personas (40 en un salón y 50 en el otro), no se puede estar al tanto de comportamientos como violencia gestual, verbal, física o distracciones; lo cual impide la posibilidad de verdades en construcción colectiva del conocimiento, ya que el aislamiento de algunos estudiantes no permitió el diálogo de todos; así que las intervenciones que realizaron fueron en un promedio de 6 en un salón de clases y 8 en otro.

Diseñar secuencias donde sean los estudiantes los constructores activos de su conocimiento, equilibrar la exposición con la generación de situaciones para la construcción de temas, intercalar preguntas en donde se requiere reflexión y no sólo repetición de datos, se pueden postular didácticas y pedagogías que se adopten para gestionar con criterio de causa casi todas las eventualidades que surgen durante la intervención en el aula.

Mediante esta investigación, se puede comprender que toda propuesta educativa es una totalidad, reflejando una posición tanto del docente como del estudiante. La tarea de todo educador es desentrañar los aspectos en torno a la práctica educativa que se realizó, por ejemplo, una actividad lúdica, el trabajo en equipo para elegir y después dibujar, la exposición y dar opiniones en base a preguntas que lanzaba como profesora, pudo mediar la interacción entre los roles que se juegan de estudiante y profesor, es decir, en la clase hablaban (lamentablemente no todos) los estudiantes, vertían opiniones y criterios y discutir ideas.

De igual manera, la presencia de inconsistencias en los esquemas didácticos terminó cargando la práctica hacia solo ciertos estudiantes que intervenían un poco más, otros que lo hicieron medianamente y aquellos que no participaron en la construcción de una cátedra colectiva.

Es importante destacar que las posiciones pedagógicas bajo las que se planteó la propuesta didáctica, fueron fundamentales para transitar de la referencia a la comprensión durante la realización de la práctica; ya que cada concepto manejado como el dialogo

horizontal, la educación bancaria, la cultura del silencio y los roles que juegan profesor-estudiante, se asumió de manera consciente, y colocó una evaluación y análisis de la experiencia educativa y el nivel de asimilación de estos planteamientos.

La Historia involucra una experiencia que implica relaciones con otras personas, en su enseñanza, como apunta Freire²²³, la Historia es vista como una problematización y por ende posee una postura guiada hacia la reflexión y análisis de nosotros mismos como actores sociales e históricos; construir variantes pedagógicas guiadas hacia la transformación de la Historia, de su importancia como comprensión de las relaciones sociales, así como su implicación en el acto educativo es el detonante que pueda aportar nuevas maneras de comprender la realidad a través del entendimiento del pasado pero también del presente.

Una nueva oportunidad: diseño de dos clases más con base en una propuesta de didáctica crítica de la Historia

En el apartado anterior indiqué los pormenores a los que tuve que enfrentarme para llevar a cabo mi propuesta didáctica con base en esta investigación y a pesar de que se puso en práctica y la observación y resultados de la misma tuvieron aciertos interesantes, como la alta participación del estudiantado y la eficacia del diálogo en clase, he supuesto que dicha práctica no concluye ni arroja resultados que puedan probar que se aplica una enseñanza pedagógica crítica de la Historia. Fue hasta que se me permitió intervenir en dos clases más que he podido desarrollar la didáctica crítica de la Historia con otros recursos, lecturas y análisis conservando el diálogo educador-educando.

El semestre había concluido, las intervenciones que realicé como observadora y después como docente con la propuesta didáctica estaba realizada, sin embargo, mantuve contacto con la institución, los directivos y profesores que se interesaron por mi participación en el semestre, y me invitaron a seguir asistiendo y en ocasiones cubrir algunas clases que los profesores no podían impartir, así que, por decisión y convicción como investigadora decidí proponer una nueva clase para nuevamente enseñar y aprender

²²³ Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI, Argentina, 2003, p. 52

con base a la pedagogía crítica, por lo cual, diseñé dos clases más, que lleve a cabo esta vez solo con un grupo, las dos sesiones con los mismos 40 estudiantes.

En este último apartado presento esa nueva oportunidad, trabajando aspectos similares ya realizados en la primera clase-propuesta, pero enfocado hacia la imagen, la representación de símbolos, iconos y construcción de conceptos históricos, culturales y artísticos de la mano con los estudiantes. Cabe señalar que no se realizó un análisis semiótico y profundo sobre la lectura de imágenes, estas sirvieron más bien como el recurso didáctico que abrió camino hacia el diálogo entre educador-educando, el trabajar los espacios físicos diferentes y construir análisis y crítica que tengan sentido sobre la Historia.

La didáctica tiene en los procesos de enseñanza el papel de construir nuevas historicidades dentro del aula, el principal objetivo de estas nuevas sesiones fue analizar dos conceptos aparentemente coincidentes, pero que para los estudiantes representaron concepciones opuestas una con la otra: patria y cultura.

Como profesora investigadora tuve que interrelacionar la teoría de la enseñanza con una metodología de la historia, esto implicó recuperar la dimensión metodológica del conocimiento que fue construido en el aula, dimensionar metodológicamente el conocimiento que será enseñado.

El pensamiento crítico es un tipo de pensamiento que involucra otras habilidades, como la deducción, categorización, emisión de juicios y construcción de conceptos, estas habilidades no solo son de carácter cognitivas, sino también valorativas y de interacción social, sumando a su interacción el contexto educativo.

Intención pedagógica

La propuesta didáctica consiste en desmenuzar los diferentes pasos de observación de una imagen. Lectura de imágenes, representaciones del espacio, análisis y elaboración de conceptos por los educandos, técnicas para reconocer datos, iconos, símbolos, observación, debate, reflexión y análisis fueron las actividades centrales de las dos sesiones.

La actividad tiene como principal fin el generar una conciencia primera hacia los educandos por sentirse seres históricos, parte de una historia que se construye día a día y a partir de conceptos como Patria y Cultura imprimen contemporaneidad a la Historia al mostrar una hilera de volúmenes de ideas que edifiquen su propia historicidad.

Las intenciones de las dos sesiones como propuesta didáctica son: que el educando posea iniciativa en sí mismo, aprenda desarrollarse en público, adquiera la habilidad para sintetizar información, para argumentar y exponer ideas propias; usar el lenguaje oral y escrito; hacer uso de los conocimientos previos para la construcción de los conceptos a realizar; desarrollar el interés por el pasado pero también el presente como tiempo histórico; desarrollar la capacidad de escuchar al otro para poder tener un criterio ante la diversidad de ideas; favorecer el planteamiento de preguntas propias; desarrollar la capacidad de emitir juicios de valor y el uso de la expresión escrita para sintetizar y expresar su entendimiento sobre el tema de clase,

En la primera sesión cambiará el espacio de trabajo y saldremos en grupos a observar dos imágenes. Se tratan de dos murales que se encuentran plasmados en la institución, con características muy singulares cada uno. En todo momento, la profesora indicará a manera de guía, responder ciertas preguntas para poder realizar la observación de los dos murales.

Considerando que son dos murales grandes y la guía a responder, se considera que esta actividad se deberá realizar en una sola sesión, concluyendo con las respuestas escritas a manera de observaciones en cada cuaderno por parte de los estudiantes.

Posteriormente, en una segunda sesión ahora si en el aula de clases, se comenzará con una plenaria sobre lo que observaron en la sesión anterior, las respuestas al tipo cuestionario-guía para realizar anotaciones; se realizará una comparación entre los símbolos, iconos, personajes, colores, texturas e incluso lenguajes que poseen cada mural.

Partiendo de dichas comparaciones se espera que los estudiantes de manera individual y después grupal compartan las principales diferencias entre ellos: uno es patriótico y el otro plasma aspectos “culturales o de la tradición”. Obteniendo estos resultados se continuará con el diálogo problematizando entonces si se sienten identificados con lo que acaban de describir, si ellos se sienten parte de esa patria y cultura y de qué

manera. Finalizando con ideas y acuerdos sobre la idea que se tenía al inicio sobre Patria y si cambio o se conservó el concepto sobre ello y si ellos se consideran como parte de esta definición construida.

Como última actividad a manera de trabajo individual, se pedirá que cada estudiante realice un dibujo sobre la actividad llevada a cabo en las dos sesiones, acompañado o no (a decisión personal) de un pequeño ensayo a manera de reflexión, crítica y análisis sobre los dos conceptos discutidos. Estos trabajos serán posteriormente utilizados en el análisis de esta última propuesta didáctica.

A continuación, en la siguiente página, muestro el formato de planeación en la que me base para las dos clases, sintetizada como una actividad única a pesar de que se desarrolló en dos momentos, la estructuración esquemática de los principales objetivos, el uso del espacio, materiales didácticos y los tiempos de inicio, desarrollo y cierre de la propuesta.

PLANEACION DE LA CLASE MUESTRA NÚMERO DOS. FECHA: 8 Y 9 DE NOVIEMBRE DE 2018 ASIGNATURA: Historia de México II
 TEMA: PATRIA Y CULTURA MEXICANAS PROFESORA: MA. ANGÉLICA LINO
 UNIDAD DEL PROGRAMA OFICIAL DE LA DGB: TELLEZ
 DIFICULTADES INTERNAS Y EXTERNAS PARA CONSOLIDAR A MÉXICO COMO PAÍS CURSO: CUARTO SEMESTRE INSTITUCIÓN: PREFECO
 "Melchor Ocampo"

PRINCIPALES INTENCIONES PEDAGÓGICAS	ESPACIO DIDÁCTICO (INTENCIÓN PEDAGÓGICA)	ROL DE EDUCADOR Y EDUCANDO	HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS
Que el educando posea iniciativa en sí mismo, aprenda a desarrollarse en público, adquiera la habilidad para sintetizar información, para argumentar y exponer ideas propias; usar el lenguaje oral y escrito; hacer uso de los conocimientos previos para la construcción de los conceptos a realizar; desarrollar el interés por el pasado pero también el presente como tiempo histórico; desarrollar la capacidad de escuchar al otro para poder tener un criterio ante la diversidad de ideas; favorecer el planteamiento de preguntas propias; desarrollar la capacidad de emitir juicios de valor y el uso de la expresión escrita para sintetizar y expresar su entendimiento sobre el tema de clase.	<p>Ocupar un espacio fuera del aula donde acercarnos a murales y ahí mismo realizar observación y análisis.</p> <p>Construir el espacio del aula como un nuevo espacio en el cual el educando se involucre como colaborador dentro de un encuentro y visibilidad consigo mismo y sus compañeros, tanto estudiantes como educador.</p>	<p>El educador dirigirá la clase, introduciendo, lanzando preguntas que generen el diálogo y encamine hacia finalizar con una reflexión y análisis crítica.</p> <p>El educando será un constructor de nuevas ideas y conceptos argumentando sobre ello en todo momento.</p>	<p>Dos murales en paredes de la preparatoria.</p> <p>Cuaderno y lapiceros de estudiantes.</p> <p>Pintarrón de salón de clases.</p> <p>Hojas recicladas.</p>

INICIO DE SESIÓN	ACTIVIDAD OBSERVADORA Y ANALÍTICA	ACTIVIDAD DE CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL	REFLEXIÓN GRUPAL Y CIERRE DE SESIÓN
Salir del salón de clases y dirigimos hacia un espacio donde se encuentran pintados dos murales.	Observar y analizar dos murales que se encuentran plasmados en la institución, con características muy singulares cada uno. En todo momento, la profesora indicará a manera de guía, responder ciertas preguntas para poder realizar la observación de los dos murales.	Se comenzará con una plenaria sobre lo que observaron en la sesión anterior, las respuestas al tipo cuestionario-guía para realizar anotaciones; se realizará una comparación entre los símbolos, iconos, personajes, colores, texturas e incluso lenguajes que poseen cada mural.	Se concluirá con el diálogo problematizando entonces si se sienten identificados con lo que acaban de describir, si ellos se sienten parte de esa patria y cultura y de qué manera. Finalizando con ideas y acuerdos sobre la idea que se tenía al inicio sobre Patria y si cambio o se conservó el concepto sobre ello y si ellos se consideran como parte de esta definición construida. Como última actividad a manera de trabajo individual, se pedirá que cada estudiante realice un dibujo sobre la actividad llevada a cabo en las dos sesiones, acompañado o no (a decisión personal) de un pequeño ensayo a manera de reflexión, crítica y análisis sobre los dos conceptos discutidos.

Desarrollo de actividades

Las primeras clases que apliqué fueron para estudiantes de tercer semestre, las segundas clases que en este apartado narró corresponden al cuarto semestre que cursan uno de los grupos de estudiantes. Es el mismo grupo, meses después con un plan de estudios de Historia de México II y en otro espacio áulico aunque muy parecido, casi podría decirse que igual.

De igual manera, el trabajo didáctico lo hice con base a dos conceptos que pudieron generar el debate, participación, intervenciones, diálogos y análisis.

De acuerdo a su plan y programa de estudios, en el periodo de Abril se encontraban en el estudio de las llamadas leyes de reforma, personajes como Benito Juárez y Melchor Ocampo destacaban como personajes históricos. Entonces partimos de dos cosas fundamentales con la idea de relaciones la Historia con lo cotidiano, lo inmediato y su realidad:

1. Su preparatoria se llama Melchor Ocampo, es por lo cual lance las siguientes preguntas: ¿Qué remota en ustedes este nombre?, ¿Qué saben de este personaje?
2. Existen dos murales en su escuela, nuevamente pregunte: ¿los han observado? ¿Qué elementos contienen?

Uno de los murales pertenece a la pared que resguarda su aula de clases. La dinámica de la primera clase entonces comenzó afuera del aula para apreciar este primer mural y posteriormente nos movimos a otro espacio, cercano en donde se divisaba el otro mural.

Antes de salir del salón les pedí que anotaran elementos que contiene cada mural, cosas que llamen su atención. Una vez que llegamos ante el primer mural hubo mucho bullicio, comentarios, diálogos, intercambio de ideas; como profesora me involucré con ellos en dichas conversaciones y ocasionalmente lanzaba preguntas generadoras que les permitieran anotar lo que estaban observando, por ejemplo: ¿Qué personajes históricos hay?, ¿Qué símbolos se expresan?, ¿en qué año fue pintado cada mural?, ¿Quién es el autor?, ¿qué colores predominan? ¿Hay mujeres, niños?, ¿Qué actividad realizan las figuras plasmadas? ¿Hay letras, oraciones o frases?

Esta dinámica duro toda una clase, cuarenta minutos aproximadamente. Regresamos al salón de clases y les mencione que lamentablemente tendríamos que concluir a la sesión siguiente. Existieron muchos comentarios sobre la experiencia de salir del aula, ver la historia en los murales, afuera, ¡afuera!, y salir y no estar en su salón de clases”

Esto último genera el análisis que realiza María Acaso sobre el espacio y la carga no solo física, sino invisible, emocional, de poder y ambiental que genera una aula, las pedagogías invisibles como el espacio a las que define como

El conjunto infinito e incontrolable de micro-discursos que suceden y/o que no suceden a la vez en un acto pedagógico, que acontecen en un segundo plano (latente e inconsciente) dirigidos hacia un destinatario ideal y que transforman el cuerpo y la mente de los participantes del acto pedagógico en cuestión²²⁴.

La clase número dos la continúe en el aula, sin embargo, los comentarios por parte de los estudiantes del día anterior sobre lo mucho que les agrado el salir, género en mí la idea de volver a hacerlo, pero de manera distinta, hacia otros espacios.

Comenzamos la sesión haciendo uso de los dos pintarrones que se encontraban y que se unían como queriendo conformar uno solo; aproveche esta división para trabajar los dos conceptos que los educandos construyeron. Me sorprendió que recordaron los murales y la actividad, todos querían participar sobre los elementos, los colores, las formas, las figuras y todo lo que los conformaban.

Comenzamos primero con el mural que forma parte del edificio donde se encuentra su aula. Construimos y narramos el mural con varias participaciones, en ocasiones a coro unísono por parte de cinco o más estudiantes. Fue hecho en el año 2003, plasma las leyes de Reforma, encontrándose en él a personajes como Melchor Ocampo, Benito Juárez y Sebastián Lerdo de Tejada, a quienes reconocieron y confirmaron por las leyendas escritas en tres papeles con forma de pergamino que cada uno sostiene, estos tres pergaminos contenían las leyes más importantes; también se encontraba a su lado la constitución y algunos símbolos patrios como la bandera de México, tirada y envolviendo a un hombre, el

²²⁴ Acaso, María, *Pedagogías invisibles*, p. 67

escudo del águila, además de cadenas rotas; de fondo se observa un paisaje al parecer colonial de una iglesia o edificio de cantera acompañados de un tumulto de gente, campesinos e indígenas caminando hacia adelante; como segundo plano al centro dos personas, una mujer y un hombre se toman de la mano y a su vez la mujer toma de la mano a un joven, quien al parecer sostiene unos libros; finalmente en la parte inferior del mural existe la representación de repartidores de periódico. Cabe señalar que el mural se encontraba en un muy mal estado de conservación, con pintura caída, partes desprendidas, fisuras y decoloración; todo esto producto de la intemperie, las lluvias, el sol y falta de restauración. Además, los colores que eran azules, negros, cafés, naranjas, con tonalidades oscuras y tenues.

A continuación muestro una fotografía²²⁵ tomada al mural número uno a manera de ilustrar lo que describimos en clase:



²²⁵ Fotografía tomada por Ma. Angélica Lino Téllez el 08 de abril de 2019 en la PREFECO “Melchor Ocampo”. Morelia, Michoacán.

Pasamos después de igual manera a narrar el segundo mural, el cual se encuentra en el edificio que pertenece a la biblioteca de la escuela. En medio del mural sobresale la cara de Melchor Ocampo, sin embargo, es el único personaje histórico reconocido por los estudiantes, ya que a su lado están un hombre y una mujer pero no muy reconocidos. Existen figuras de personas que representan oficios y profesiones, tradiciones a manera de actos, deportes y paisajes. Así, encontramos tres arquitectos, uno de ellos es una mujer, un científico representado por la figura de un microscopio, un médico atendiendo a un recién nacido; iconos que los estudiantes identificaron como emblemas del estado de Michoacán, como una mariposa monarca, un viejito danzando (danza folclórica de “los viejitos”), el día de muertos con un hombre y dos mujeres indígenas en un panteón; paisajes naturales con frutas y pinos; en la parte inferior se encuentra un libro con la leyenda “Estudio, ciencia y cultura”; arriba y a la derecha dos mujeres conversando una más longeva que la primera; y finalmente en representación del deporte se observa en la parte superior central a dos jóvenes jugando futbol.

A continuación muestro una fotografía²²⁶ tomada al mural a manera de ilustrar lo que describimos en clase:



²²⁶ Fotografía tomada por Ma. Angélica Lino Téllez el 08 de abril de 2019 en la PREFECO “Melchor Ocampo”. Morelia, Michoacán.

Una vez concluida la lectura de los dos murales entonces dirigí la sesión hacia la reflexión última. Con todos los elementos señalados, las ideas vertidas en torno a ello y las señalizaciones pregunté ¿Qué similitudes y diferencias encuentran entre los dos murales? Nuevamente llovieron comentarios repitiendo elementos ya señalados, como la presencia superior de la figura masculina en los dos de la figura femenina; los colores más vivos y llamativos en el segundo que en el primero, los años distintos en los que se realizaron, etc., tras enumerar sobre todo diferencias, comenzaron los comentarios en torno al tema, ¿Qué tema se ve en cada mural? ¿Qué nos están contando? ¿Qué Historia se ve en cada uno? Solo un estudiante señaló claramente las dos ideas con las que reflexionamos sobre cada mural y sobre conceptos sociales, señaló “uno se refiere a la patria (el primero) y el segundo se refiere a lo cultural, y específicamente a la cultura de Michoacán”. Con esta primera interpretación fue entonces que la sesión giro hacia el debate de si compartían y concordaban o no en lo que el compañero acababa de señalar. De manera homogénea todos respondieron que sí.

¿Qué es la patria? ¿Qué es la cultura? ¿Son lo mismo? ¿Son parte de la Historia? Fueron las interrogantes que posteriormente vertí para continuar la clase. El diálogo nuevamente fluyó, a manera de síntesis he recogido lo siguiente: lo patriótico se refiere a los personajes históricos que destacaron por un acontecimiento político, es lo cívico como los símbolos de la bandera, la constitución, es el país y es nuestra nación; por otro lado, la cultura es lo que nos representa tanto en la historia como en nuestra vida cotidiana, lo que hacemos en sociedad, son las tradiciones, los símbolos de representación del mexicano o del michoacano a nivel nacional e incluso internacional.

Entonces el objetivo general de la actividad se ha cumplido, se construyeron dos conceptos de acuerdo a la metodología didáctica, el dialogo entre educador y educando fluyo y se mantuvo durante toda la sesión. La participación grupal a pesar de que no fue total se manifestó en más de quince estudiantes que se mantuvieron activos. Se rompió significativamente la cultura del silencio que enuncia Paulo Freire.

Para cierre de la segunda sesión y por lo tanto de la propuesta didáctica se concluyó con una actividad que consistió en salir nuevamente del aula y dirigirse hacia los espacios que funcionan como recreo y convivencia en la institución: patio, cancha, pasillos,

alrededores, bancas y mesas de jardín, cada quien escogería alguno de dichos espacios para dibujar sobre lo discutido y redactar un breve ensayo sobre lo que se había trabajado en clase, centrando el tema en ¿Qué es cultura? Y ¿Qué es patria? Es decir, tratar de escribir un concepto a manera de reflexión y análisis y con base en lo que se había observado en los dos murales y lo comentado de manera grupal.

Dichos dibujos y ensayos me fueron entregados una vez que concluyo la actividad, con base a ellos es que cerrare el análisis de mi propuesta didáctica y el trabajo de investigación, dicho análisis se redacta en el siguiente apartado.

Dibujos y letras: Análisis de la propuesta didáctica

El análisis de esta última práctica didáctica de mi propuesta lo he dividido en dos partes fundamentales, las cuales derivan el resultado de los trabajos realizados por los estudiantes a manera de reflexión sobre la actividad llevada en clases.

Hacer de la enseñanza de la Historia un diálogo permanente con base en la crítica ha sido una herramienta para poder observar el reflejo de la propuesta pedagógica y cómo se llevó a la práctica. Las herramientas que giran en torno a este análisis son: el contexto, los estudiantes, el espacio, las diferencias y similitudes entre el currículo y la perspectiva real de los educandos de la Historia como asignatura y la significación que tiene para ellos en su vida cotidiana y personal.

Este análisis permite buscar explicaciones y reconocer limitaciones del discurso, el espacio, los roles entre educadores y educando, así como el enriquecimiento de un paradigma educativo que cambie la manera de enseñar historia y la percepción que tengan los estudiantes de ella.

Como ya he mencionado, trabajé con 40 estudiantes, todos y cada uno realizó dibujos o ensayos breves sobre la actividad de manera individual. He analizado cada uno de ellos, sin embargo para esta investigación y como ejemplos recogí ciertos trabajos que reflejaban un poco más la intención pedagógica de la propuesta, además de que varios eran repetitivos y las ideas se conservaban muy parecidas entre unos y otros.

Comenzando con los dibujos que realizaron los educandos, fue interesante que, a pesar de que se trabajó con dos murales y que cada uno contenía muchas y diferentes imágenes, solo 12 estudiantes presentaron dibujos explicando para ellos lo que les significaban las palabras *patria* y *cultura*. El resto del grupo, 28 jóvenes realizaron un ensayo breve de aproximadamente una cuartilla.

Los dibujos son escuetos, la mayoría se limitan a un trazo sin letras, palabras o leyendas, más que en ocasiones escriben “patria” “cultura” o “México”. La mayoría de ellos se asemejan a una representación más acorde a lo plasmado en el segundo mural, así los jóvenes dibujaron la bandera, elementos del paisaje natural, vestimentas típicas como rebozos, sombreros, algunos platillos de la gastronomía mexicana; también hay figuras de hombres y mujeres; geográficamente representan a México con el contorno territorial; y elementos que podrían decirse oficiales destacan como el himno nacional, la construcción o algún pergamino que contiene leyendas breves sobre derechos o leyes.

Interpretar un dibujo como practica didáctica refleja el conocimiento adquirido por cada estudiante pero también lo ya conocido, la relación que ellos mismos interpretaron sobre patria y cultura, elementos y símbolos que a pesar de que no se tomaron en la descripción y análisis grupal de los murales ellos plasmaron, como la comida, instrumentos musicales, entre otros; cabe señalar además que ningún dibujo contó con la figura de un personaje histórico, no plasmaron a Hidalgo, Morelos, Zapata o a los mimos personajes que ellos observaron como Benito Juárez o Melchor Ocampo, entonces ¿la patria o cultura no está representada en personajes? Para los estudiantes la cercanía con símbolos que les atañen más que una figura signífico y representó concepciones de la Historia no como nombres, fechas, estatuas, si no como emblemas materiales con los que incluso día a día conviven.

Es así que este primer análisis y la explicación de los dibujos de los estudiantes ha arrojado como resultado de mi comprensión e interpretación sobre la práctica didáctica no solo una evidencia de algún conocimiento histórico disciplinar que los estudiantes posean, sino el reflejo de imágenes, símbolos y sentidos que le signifiquen conceptos sobre su país, su tradición y cultura. Plasmar símbolos patrios o vestimenta y ornamentos identifica un

nivel de análisis básico a través del cual construyen una narrativa sencilla de los conceptos vistos en la actividad.

Ahora bien, en cuanto a los trabajos a manera de ensayo por parte de los estudiantes fueron un total de 28. Para práctica de mi análisis realizo una interpretación general de todos, tomando algunas ideas que se repiten en cada ensayo, aunque no de manera exacta pero con una idea muy parecida, y que vierten el resultado que se esperaba al realizar la propuesta didáctica, de ahí que se consideren más relevantes para este estudio. Lo dividiré en la elaboración de un concepto simple; después los que tuvieron un análisis más profundo y finalmente comentarios más allá de la indicación de redactar un concepto, reflexiones que trascienden incluso la actividad misma.

En cuanto a los conceptos que los estudiantes construyeron, recojo los siguientes: “Mi país representa una diversidad cultural impresionante, con tradiciones y biodiversidad”; “un sentimiento de pertenencia o identidad nacional es muy importante porque permite a cualquier persona sentir una unión con su país, que no solo sea por haber nacido allí, sino dar a conocer la historia que dio origen a su país”; “la patria es ese sentimiento que sentimos cada vez que vemos ondear nuestra bandera, escuchar el himno e un partido de futbol o una competencia internacional”; “la patria es una identidad que se volvió más fuerte que la opresión al pueblo, fue el sentimiento que invadió a los héroes de la independencia y se volvió un idea”; “la patria es un sentimiento de pertenencia, amor hacia una nación con sus habitantes y cultura que proporciona identidad”; “los trajes típicos, la cultura, la vestimenta, las costumbres, hasta la comida, hábitos y valores son los que definen una nación o con los cuales se identifican sus pobladores; pero o nada es casual, todas esas costumbres, usos o símbolos van generando un nexo entre lo que se quiere transmitir y como se comunica”; “cuando hablamos de patria y cultura debemos hablar de creencias, costumbres, ideales, valores humanos y respeto por las personas.”²²⁷

Estos primeros estudiantes recogen ideas con un apego por enfatizar sobre costumbres, creencias, valores e identidad, por medio de los cuales se les ha construido la idea de que su país puede resumirse a estas expresiones.

²²⁷ Fragmentos de ensayos escritos por estudiantes de 4to semestre de la PREFECO “Melchor Ocampo” de Morelia, Michoacán. 08 de abril de 2019.

Realizando una reflexión más profunda, encuentro los siguientes comentarios: “a pesar de lo que se sigue pensando nuestro país no es débil, de hecho yo lo considero un país fuerte, ya que no cualquiera soportaría y seguiría adelante después de tantos desastres”; “debemos defender nuestra patria, nuestro país de los malos manejos de funcionarios corruptos, de la delincuencia y defender nuestras costumbres”; “el águila devorando la serpiente, los indígenas y los mexicanos, así se crea nuestra identidad, como un proceso histórico que va generando nuevas integraciones en cada etapa de la historia”; “hablar de identidad mexicana es hablar de un coctel de frutas, una nación que cada quien tiene una idea que siempre cambia a la de los demás. Una mezcla de culturas, raíces, lenguas, costumbres”.²²⁸

Estos segundos escritos poseen un primer nivel de análisis más allá de describir o definir, integran como comentarios concepciones de la historia como un constructo, no solo de símbolos o tradiciones impuestos sino producto de un devenir temporal y de acontecimientos.

Contrario a todos los anteriores comentarios, una estudiante escribe “leí un concepto sobre patria en un diccionario, pero esa definición no expresa de una forma específica lo que es la patria, lo toma como si fuera algo físico, suena más político ya que en lo personal, siento que me están obligando a defender algo que no conozco, que no amo, que no siento... y si yo siento esto ahora, imagínense en la época de guerra donde el pueblo era obligado a pelar en nombre de la patria cuando ellos estaban más preocupados en sobrevivir, la patria no debería ser impuesto, lo que quiero decir es no deben imponerte la patria, debe ser un sentimiento de pertenencia y deseo de protegerlo, no algo impuesto”; parecido a este comentario encuentro lo siguiente: “la noción en realidad no existe, es una ficción jurídica que se ha mantenido a lo largo del tiempo, la nación es solo mantenida por pueblos y grupos sociales que desean mantener el poder por encima de la propia soberanía de un país”.²²⁹

Dichos estudiantes han aprovechado la actividad no solo para expresar una definición, sino para manifestar inconformidades, dudas, críticas hacia lo que se les ha

²²⁸ Fragmentos de ensayos escritos por estudiantes de 4to semestre de la PREFECO “Melchor Ocampo” de Morelia, Michoacán. 08 de abril de 2019.

²²⁹ Fragmentos de ensayos escritos por estudiantes de 4to semestre de la PREFECO “Melchor Ocampo” de Morelia, Michoacán. 08 de abril de 2019.

dicho, incluso en libros académicos que es patria o nación. Expresando un reclamo hacia la Historia y hacia cómo concibe esta estudiante a los mexicanos, encontré lo siguiente “¿Por qué primero el futbol, porque celebras a la selección mexicana y no a tus gimnastas o bailarinas?”, otro estudiante escribió “El problema de mi país es que no se suele aceptar tal cual, nos burlamos uno del otro, nos agredimos, tenemos una autoconciencia de que somos gente fiestera, que todo se deja para el final y que dormimos bajo un nopal, tenemos miedo a recordar el pasado, porque no nos gusta aprender de nuestros errores y seguimos cometiéndolos”.

La explicación, así como también la comprensión e interpretación, no sólo en la elaboración del conocimiento histórico disciplinar sino también en la enseñanza de la misma, ocupa un lugar central en la formación de los estudiantes. Es posible identificar diferentes niveles de análisis de los distintos estudiantes y las tramas narrativas que construyen sobre la historia.

La explicación y descripción sobresalió en este ejercicio como una estrategia recurrente para manifestar un aprendizaje. Sin embargo, tomando diferentes condicionamientos a la hora de pensar en la construcción didáctica y el resultado de la misma los resultados orientan la explicación de mi clase de Historia hacia un resultado que no represento una traba, sino impulso en paralelo a situaciones que los estudiantes manifestaron respecto a la actividad y que reprodujeron en la descarga escrita sobre la Historia y su país y que si destaca un análisis crítico y analítico.

Trabajar una propuesta didáctica y analizar el resultado de la misma es dar forma a una reflexión sostenida en la certeza de poder dar sentido a la propia acción de la enseñanza de la historia. La propuesta como didáctica tuvo una planificación, pero también tuvo un recorrido vinculado a múltiples factores sociales y educativos, como profesora y como estudiantes mantuvimos un lazo en las lecturas de las imágenes y al momento de plasmar ideas en papel.

El espesor del tiempo y espacio de una clase tiene que ver con el proyecto que propuse y con la clase así como lo que ocurrió. Pero también la intervención de saberes disciplinares de cada estudiante, con el análisis que poseían y después cambiaron o no sobre la historia. Como enuncia Ana Zavala, pensar una clase de historia es también pensar

a la vez en múltiples factores que ocurrieron, ocurren y ocurrirán al momento de realizar mi análisis. Entonces, ¿mi práctica se ejecutó conforme a lo planeado? Si. El resultado esperado, ejercer una pedagogía crítica no estará completa si no en un continuo temporal educativo, esta muestra es el adelanto de qué pasará si se puede reconfigurar la enseñanza de la Historia con base a una pedagogía crítica, sin embargo es “fantasear a dos puntas: lo que deseo que pase en mis alumnos como efecto de mi trabajo, y lo que elijo creer que pasó en el pasado que enseñé a diario”²³⁰. Es así que el resultado de esta investigación arroja hallazgos importantes sobre la aplicación de una propuesta didáctica pero con miras a la obtención de resultados diversos, y diversos por el espacio, el contexto educativo, el educador y educando.

²³⁰ Zavala, Ana. *Mi clase de Historia bajo la lupa*, P. 50

Conclusiones

Tras esta investigación, he mantenido mi postura de concebir a la Historia en todas sus dimensiones temáticas y problemas abordados como una disciplina profundamente social, y a su enseñanza como la práctica educativa que debe centrarse no solo en el estudio de grandes personajes, sino también de grupos sociales, masas populares y todo el conjunto de fuerzas sociales que hacen y construyen la humanidad. Lo anterior y la propuesta didáctica abordada en esta investigación, no implican que se deje de estudiar a personajes emblemáticos, que destacaron o tuvieron un rol trascendente, pero sí en cambio se tiene que modificar el enfoque tradicional, desde el cual se concibe y se aborda a los grupos sociales de manera secundaria o irrelevante.

Cambiar la manera tradicional de abordar la Historia en la educación implica además dejar de ver a los hechos históricos como realidades terminadas (pasadas) bien establecidas, y, por el contrario, enseñar que “todos los hechos históricos son realidades vivas y en devenir, a la vez que elementos de proceso dinámicos y dialecticos en los que el resultado está siempre abierto y en redefinición constante”²³¹. Así, de acuerdo con estos estándares formativos, se podría afirmar que subsiste la tendencia a incluir a la Historia como asignatura de apoyo en competencias de valores o conocimientos de algunos temas en los que no necesariamente haya que profundizar y analizar. Además, ante la falta de estrategias didácticas de análisis y reflexión, se sigue priorizando un aprendizaje memorístico en ella.

Terminar con la tradicional enseñanza de la Historia es también acabar con el reduccionismo de esta, al concebirla como el recuento glorioso de gestas heroicas, acciones que forjaron naciones, etc. La enseñanza de la Historia es una compleja relación entre los educadores y los educandos, en la cual las circunstancias didácticas son creadas bajo una dinámica de enseñar, pero también aprender por ambas partes.

Las modificaciones y reformas a planes de estudio del nivel educativo estudiado, y la creación de instituciones con tintes de tecnología y científicos, han obedecido al contexto nacional en cada momento que se aplicaron, las exigencias que para el gobierno

²³¹ AGUIRRE Rojas, Carlos Antonio. *Antimanual del mal historiador*, p. 49

en turno parecen apremiantes con el objetivo de estabilizar a un país en construcción, pero también mantener un perfil de ciudadano que se legitima a través de lo escolar por medio de la formación de ciudadanos homogéneos sin importar condiciones personales o sociales, zonas y regiones, contextos diversos, demandas distintas, criterios desiguales. La idea de unificar la preparación escolar en cuanto a planes, programas y contenidos fue un discurso que prevaleció y aún prevalece. Cae como responsable la misma SEP, al asignarse no solo la tarea de un currículo, sino la formación de los docentes que impartirán el conocimiento en las aulas. Contenidos, currículo, estudiantes, tronco común, un perfil de egreso, profesores capacitados, autoridades competentes, entre otros, son tareas que complementan e integran la estructura del bachillerato, de los cuales podemos identificar los problemas a los que se enfrenta desde su conformación y al pretender conservar una misión educativa del siglo XIX en el siglo XX. En el NMS sigue operando un problema de falta de identidad, ¿para qué es?, ¿cuál es su necesidad?, ¿cuál es su objetivo? Aclarar su esencia y fin es tan necesario no solo para el paso formativo, sino por el egreso, ¿educar mano de obra calificada?, ¿ser un nivel propedéutico hacia el nivel superior?

Gilles Ferry²³² afirma que este tipo de modelos educativos tienden a orientar la práctica del docente a un corte funcionalista, centrada en el análisis de tareas operativas, donde se piensa que el docente tiene que transpolar o traducir las teorías psicológicas o pedagógicas a su aula; modernizar la enseñanza significa transformarla a abordajes tecnológico-operativo, de ahí la introducción de medios audiovisuales al espacio de enseñanza-aprendizaje.

La falta de consistencia de la EMS en cuanto a la adopción del sistema de competencias se ha manifestado año con año en las aspiraciones de los egresados por formar parte de las filas del sistema superior y al tomar un examen de ingreso a la universidad se observan especialmente competencias débiles en razonamiento verbal y matemáticas. ¿Cuál es papel de la enseñanza de la Historia ante esta problemática?

Para los sistemas educativos, la función de la didáctica escolar de la Historia debe tener una fuerte marca nacionalista y memorística. A lo largo del siglo XX, la Historia jugó un papel importante en la formación de la identidad y la ciudadanía al ser parte de la

²³² Ferry, Gilles. *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas, Argentina, 2004

invención de lo que es ser mexicano, creando una imagen espacial de la nación, la cual se vio lamentablemente fuerte y marcada en la práctica didáctica de la propuesta didáctica de esta tesis.

Para futuras reformas educativas debería de iniciarse un proceso que enfrente otros problemas de origen y que permita que se conozcan los tiempos y espacios que desenvuelven lo escolar y de los cuales las posibles soluciones no tendrán una respuesta tan inmediata. Por ejemplo, la labor docente, su actualización en el terreno profesional, académico en cuanto a teorías pedagógicas, ¿conocen y han asimilado abordajes y teorías educativas que les permitirán llevar a la práctica y convertirlas en acciones pedagógicas reales?

Lo anterior dado que, en la observación y análisis de esta investigación se pudo vislumbrar que la enseñanza sigue siendo dirigida de manera estricta por el profesor, es homogénea y prioriza la acumulación de conocimientos y datos que después será olvidados tras aplicarse una evaluación mayoritariamente escrita y por medio de exámenes estandarizados. Los contenidos y el aprendizaje se encuentran desconectados y sin pertinencia y vigencia en la vida cotidiana de los estudiantes, se deberían de promover aprendizajes construidos socialmente en el aula y que les sean significativos, que fomenten la curiosidad y crítica del estudiante.

Reformar el currículo de Historia de México I va encaminado a terminar con el memorismo, enciclopedismo, la historia de los grandes héroes, la patria, la identidad nacional y una perspectiva única sobre el pasado. Sin embargo, estas características aún perduran en las aulas a tal grado que no se aceptan múltiples interpretaciones de la Historia y continua un maniqueísmo de la Historia. A pesar de los cambios de planes y programas de estudio de Historia de México I, los libros de texto que afirman estar creados bajo el enfoque por competencias y cursos a profesores sobre constructivismo y competencias, los procesos formativos en el aula parecen continuar muy parecidos a la enseñanza de hace décadas, como se observó en la práctica de esta investigación siguen siendo clases a manera de exposición por parte del profesor, exámenes de aprendizaje memorístico, cursos en los que se reproduce el discurso de un libro o el mismo docente. Persiste una enseñanza de la Historia en la que los estudiantes trabajan por cumplir antes que por adquirir o construir un

conocimiento; y donde los maestros se preocupan más por calificar. El profesor de HMI se enfrenta no solo a un nuevo modelo educativo, sino a cambios generacionales, contextos socioeconómicos, culturales y de pensamiento en los que la Historia dada como datos, conceptos y personajes históricos solamente ya no tiene cabida.

Trabajar como profesora-investigadora me ha permitido identificar y comprender otro tipo de lenguajes y lecturas de escenarios áulicos, construir un acto de interpretación didáctica y aprender a cuestionar o analizar el discurso del profesor ha sido mi principal objetivo. En cada clase identifiqué una serie de problemas que se descubren a nivel general, pero también otros que se diferencian mucho.

La historiografía actual ha producido una Historia menos positivista, menos abstracta, pero ¿se enseña en la escuela? Podemos profundizar y explicar el pasado no solo describirlo para lograr su memorización, narrar pero también interpretar y cargar de significados a conceptos con los que en muchas ocasiones se bombardea a los estudiantes como si fueran expertos y comprendieran perfectamente sobre ello.

Adaptar al currículo diversos contextos o intereses de los estudiantes resulta imposible ante una enseñanza que se torna enunciativa y cerrada; es decir, si no se ve más allá de metodologías, planteamientos teóricos y no se definen objetivos didácticos cognitivos y disciplinares, los estudiantes aun consideraran a la Historia como innecesaria al serles imposibles explicar por qué están aprendiendo esta asignatura y para qué les va a “servir” en su formación formal o informal.

Los profesores siguen enseñando con los mismos métodos a pesar de las reformas y la exigencia de contar con docentes preparados para impartir otro tipo de enseñanza, pero tampoco hay quien les enseñe los métodos nuevos a dichos profesores, entonces se ha continuado una enseñanza de la historia apegada al aprendizaje memorístico, de datos y no a la comprensión o análisis de procesos ni concepciones sobre historia crítica en las clases. Tomar en consideración la propia percepción de los profesores por sus didácticas en la enseñanza de la Historia ha resultado gratificante para completar información incompleta que tenía antes de realizar mi investigación; por ejemplo, el problema de actualización docente y cómo enfrentar las evaluaciones que propuso la reforma educativa, ante profesores que no conocen el sistema de competencias, el constructivismo como paradigma

educativo y por lo tanto no lo están implementando en clase; consecuentemente los estudiantes no poseen este tipo de formación y los conocimientos no son construidos, sino depositados como información que deben ostentar, bien para continuar sus estudios en el nivel superior o concluir su educación formativa en el nivel medio superior.

Asistir como observadora de una clase, pero también desde un carácter de investigadora que pueda percibir un análisis basado en la pedagogía y didáctica crítica, me ha dado la pauta para visibilizar y concretar problemas educativos que ya se han tocado en los capítulos de la tesis, tales como la formación docente en cuanto al conocimiento de un sistema educativo basado en competencias; la conservación de una educación bancaria, vista en una profunda mayoría de las clases de Historia; el apego a la enseñanza por los contenidos y no por la educación constructiva, reflexiva, crítica y significativa; además de la poca o casi nula intervención y colaboración por parte de los estudiantes, siendo aún los actores pasivos en el acto educativo.

¿Cómo enseñar historia de manera crítica? ¿Cómo hacer y deshacer un modelo desde un enfoque crítico? Como principal responsable e iniciador de un cambio en la educación, el docente frente al aula deberá manifestar su ideología y pedagogía para incentivar una nueva manera de enseñar la Historia. El verdadero papel que debe desempeñar el profesor no solo implica su trabajo en el aula o en el ámbito educativo, sino como transformador político, social y cultural, por lo cual la formación del estudiante será de igual manera como actuante del contexto que le rodea. La importancia de ver a los profesores como intelectuales transformadores²³³, viene desde una visión crítica a la teoría educativa que existe, ya sea desde el ámbito académico, hasta las condiciones ideológicas y económicas de su ámbito laboral y social. Es indispensable no solo la impartición en contenidos de asignaturas, sino la formación de estudiantes críticos, participativos y activos.

Bajo este enfoque, el sentido que deberá tener la pedagogía de la Historia es la transformación del individuo a través de un proceso sistematizado y coherente en su formación, que conlleve no solo responder a sus necesidades profesionales, sino también lo referente a su responsabilidad social. La propuesta didáctica de esta investigación trata de

²³³ Concepto que desarrolla Henry Giroux en *Los profesores como intelectuales transformadores*.

enseñar a la Historia desde una perspectiva diferente, desde la pedagogía crítica, acorde a las nuevas realidades de cada espacio y contexto actual. Una Historia que no continúe siendo un relato descriptivo del pasado, sino un rescate crítico de memoria histórica, de las luchas, resistencias, olvidos y marginaciones que ayuden a superar las contradicciones que día a día se escriben en el presente. Construir una enseñanza crítica de la Historia es educar, cultivarse de conocimiento e información para aplicar el conocimiento disponible y para analizar y saber lo que sucede en el presente, ejercer y actuar de manera crítica.

Con cuatro sesiones de clases es importante mencionar, que dicha práctica educativa constituye solo una muestra particular de la generalidad de la educación media superior en México que debe considerarse para emitir una opinión o juicio, que pueda tomarse como general. Es decir, el resultado de la puesta en práctica de la propuesta didáctica puede diferir o coincidir con el resto de escuelas, estudiantes y procesos pedagógicos que conforman el sistema educativo de nivel medio superior.

La verdadera esencia de enseñar Historia radica no en qué enseñar sino cómo enseñar y sobre todo, partiendo de la función que debe tener la Historia, como el vínculo de concientización de los individuos con respecto a su pasado y presente, unido al reflejo que perciben de su futuro. Integrar una pedagogía crítica de la Historia; al crear dudas y vínculos con el presente, aprender a través de imágenes y objetivos, conciliar la socialización de las estructuras escolares y la intuición del individuo que pudiera desarrollar para comunicar, motivar e imaginar.

He reconocido como una tarea de análisis de mi práctica comprender el objeto histórico pero también mejorar su funcionamiento, hacer de la enseñanza de la Historia un dialogo permanente que gire en torno a la crítica, el análisis y la reflexión. Herramientas que entran en acción a la hora de mirar mi relación con el saber, el contexto, los estudiantes, el poder institucional y las paradojas entre el currículo y la realidad a la que me enfrente es un juego entre buscar explicaciones y reconocer limitaciones y dimensiones del lenguaje discursivo oral e interno (psicológico) que no represente una traba sino un impulso paralelo.

El proceso teórico y práctico de la propuesta docente que se realizó en la PREFECO “Melchor Ocampo” de Morelia, me ha permitido reflexionar en torno de la propia

experiencia, tomando en cuenta la interacción y respuesta de los estudiantes, así como el análisis de los docentes. Posibilitando una observación crítica tanto del contexto de las intervenciones realizadas, las dificultades para ejecutar la práctica didáctica y el resultado de la misma.

Es importante destacar que las posiciones pedagógicas bajo las que se planteó la propuesta didáctica, fueron fundamentales para transitar de la referencia a la comprensión durante la realización de la práctica; ya que cada concepto manejado como el dialogo horizontal, la educación bancaria, la cultura del silencio y los roles que juegan profesor-estudiante, se asumió de manera consciente, y colocó una evaluación y análisis de la experiencia educativa y el nivel de asimilación de estos planteamientos.

Entonces el objetivo general de la actividad se ha cumplido, se construyeron clases de acuerdo con la metodología didáctica, el dialogo entre educador y educando fluyó y se mantuvo durante todas las sesiones. Se rompió significativamente la cultura del silencio que enuncia Paulo Freire. Hacer de la enseñanza de la Historia un diálogo permanente con base en la crítica ha sido una herramienta para poder observar el reflejo de la propuesta pedagógica y cómo se llevó a la práctica con la afectación de factores como el contexto, los estudiantes, el espacio, las diferencias y similitudes entre el currículo y la perspectiva real de los educandos de la Historia como asignatura y la significación que tiene para ellos en su vida cotidiana y personal.

Trabajar una propuesta didáctica y analizar el resultado de la misma es dar forma a una reflexión sostenida en la certeza de poder dar sentido a la propia acción de la enseñanza de la Historia. Este análisis permite buscar explicaciones y reconocer limitaciones del discurso, el espacio, los roles entre educadores y educando, así como el enriquecimiento de un paradigma educativo que cambie la manera de enseñar historia y la percepción que tengan los estudiantes de ella.

SIGLARIO

ANUIES	Asamblea Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
BM	Banco Mundial
CBTIS	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios
CECyTM	Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del Mar.
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
DGB	Dirección General del Bachillerato
DGECyTM	Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología de Mar.
DGETA	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria.
DGETAM	Dirección General de Educación Agropecuaria y del Mar.
DGETI	Educación Tecnológica Industrial
EMS	Educación Media Superior.
ENP	Escuela Nacional Preparatoria.
HMI	Historia de México I
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PREFECO	Preparatoria Federal por Cooperación.
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
SEIT	Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica.
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior.
SEP	Secretaría de Educación Pública.
SES	Subsecretaría de Educación Superior.
TLC	Tratado de Libre Comercio
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Fuentes

- “¿Qué es la reforma educativa?”, en: *Presidencia*, <http://www.presidencia.gob.mx/reformaeducativa> (consultado el 12 de abril de 2018).
- “¿Quiénes somos?”, consultado en: *PREFECO Morelia*, <http://www.prefecomor.com.mx/portal/features.html>, (consultado el 13 de mayo de 2018).
- “Antecedentes”, consultado en: *Subsecretaría de Educación Media Superior*, http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_dgb (consultado el 07 de abril de 2018).
- “Certificación”, consultado en: *PREFECO Morelia*, <http://www.prefecomor.com.mx/portal/certificacion.html>, (consultado el 13 de mayo de 2018).
- “La Educación media superior en México”, *Instituto Nacional de Evaluación para la educación*, Informe 2010-2011, 2011.
- “Organigrama”, consultado en: *Subsecretaría de Educación Media Superior*, http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/organigrama (consultado el 07 de abril de 2018).
- “Preparatoria Federal”, consultado en: *Wikipedia*, [https://es.m.wikipedia.org/wiki/Preparatoria_Federal_\(México\)](https://es.m.wikipedia.org/wiki/Preparatoria_Federal_(México)) (consultado el 13 de mayo de 2018).
- “Procesos de la Educación Básica Pública”, *Boletín Informativo de la dirección general de archivo histórico y memoria legislativa*, año XII, No. 60, Enero-Abril, 2013, México D.F., Senado de la Republica, LXII legislatura, 5 pp. http://www.senado.gob.mx/library/archivo_historico/contenido/boletines/Boletin_60.pdf, (consultado el 06 de abril de 2018).
- “Videografías sobre la reforma educativa en educación media superior”, consultado en: *Subsecretaría de Educación Media Superior*, http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/videografias_reforma_educativa_ems (consultado el 13 de mayo de 2018).
- A. Silvia y Harfuch Cecilia I. “Un análisis de las intervenciones docentes en el aula”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XXXIII, núm. 4, pp. 155-164 Foures Instituto de Formación Docente Continua, San Carlos de Bariloche, Argentina.
- ABOITES, Hugo. *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México*. México: Clacso: Casa abierta al tiempo e Itaca, 2012.
- ABOITES, Hugo. “*Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial*”. México, 2006.
- ABOITES, Hugo. «La Alianza por la Calidad Educativa.» *Casa Lam*, 2008.
- ACASO, María, en entrevista en *Tiching blog*. <http://blog.tiching.com/maria-acaso-tenemos-que-devolver-el-placer-las-aulas/> consultado el 25 de octubre de 2018.
- ACASO, María, *Lenguaje Visual*. Barcelona. Paidós. 2009. 159 pp.
- ACASO, María, *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid. Catarata: 2012.

- ACASO, María, *Reduoluitiun. Hacer la revolución en la educación*, Paidós, 2013, España, 224 pp.
- AGUIRRE Rojas, Carlos Antonio. *Antimanual del mal historiador o ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?* México: Contrahistorias, 2008
- ALCÁNTARA, Armando y Juan Fidel Zorrilla, “Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular”, P. 5
- ALMANZA Sánchez, Graciela, *Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en la enseñanza de la Historia a nivel superior*. (Tesis de maestría). Morelia, Michoacán, México: Universidad Interamericana para el desarrollo, 2013.
- ALTHOUSSER, Louis. *Ideología y aparato de estado*. 1969.
- BARBIER, J-M : Rapport établi, Sens construit, signification donnée, in : Barbier, J-M & Galatanu, O. (éds) : Signification, sens, formation, Paris, PUF, 2000.
- BEILLEROT, Jacky y Claudine Blanchard-Laville, “La Relación con el saber. Observación clínica.” En: Saber y relación con el saber. Buenos Aires. Paidós, 1998. 35 pp.
- BOYCE, M. E. “Teaching critically as an act of praxis and resistance”. En Electronic Journal of Radical Organization Theory, Volume II, www.mngt.waikato.ac.nz/depts/sml/journal/vol_3/mary.htm.1996
- BUSTAMANTE DÍEZ, YOLO XÓCHITL, “La educación media superior en México. Innovación Educativa”, *Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal*, vol. 14, núm. 64, México, enero-abril, 2014, pp. 11-22.
- BUSTOS Bórquez, Rodolfo. *Pedagogía crítica*. México: Trillas, 2006.
- CALVA López, Martín. *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. México: Trillas, 2010.
- CÉSAR SILVA, “El financiamiento en la Preparatoria Federal por cooperación EMS-2/47: Un caso del hacer más con menos”, en Chihuahua Hoy, 2012, pp. 365- 393
- CHOMSKY, Noam, *La (Des) Educación*. Barcelona: Crítica, 2001.
- CHOMSKY, Noam. *El miedo a la democracia*. Barcelona: Crítica, 1992.
- CHOMSKY, Noam. *Hegemonía o supervivencia. La estrategia imperialista de EEUU*. Barcelona: Ediciones B, 2005.
- CHOMSKY, Noam. *La (Des) Educación*. Barcelona: Crítica, 2001
- CHOMSKY, Noam. *La responsabilidad de los intelectuales*. Nueva York: The New York Review of Books, 1967.
- CHOMSKY, Noam. *Perspectivas sobre el poder*. Barcelona: El Roure Ciencia, 2001.
- CHOMSKY, Noam. *Sociólogos. Blog de actualidad y sociología*. 13 de Marzo de 2014. <http://sociologos.com/2014/03/13/noam-chomsky-el-trabajo-academico-el-asalto-neoliberal-a-las-universidades-y-como-deberia-ser-la-educacion/> (último acceso: Julio de 2016).
- CHOMSKY, Noam. *YouTube*. 13 de Febrero de 2015. https://www.youtube.com/watch?v=W9aalxJGy_Y (último acceso: Julio de 2016).
- CHOMSY, Noam. *La responsabilidad de los intelectuales*. Nueva York: The New York Review of Books. 1967.

- CUESTA, Raimundo, Juan Mainer, Julio Mateos, Javier Merchán y Marisa Vicente. “Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo”. Artículo publicado en *ConCiencia Social*, nº 9, 2005, pp. 17
- DECRETO por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3º, y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* México, D.F., 11 de enero de 2012. En: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012. (Consultado el 13 de mayo de 2018).
- DÍAZ Barriga Arceo, Frida, “Una aportación a la didáctica de la Historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato”, en: Revista *Perfiles Educativos*, no. 82, octubre-diciembre, México 1998. 115 pp.
- DÍAZ Barriga, Ángel, “El Currículo. Tensiones conceptuales y prácticas”. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 5, Núm. 2, 2003. Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F., México.
- DÍAZ Barriga, Ángel, “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”. En: *Perfiles Educativos*, 2006, pp. 7 a 36.
- Directorio PREFECOS, 2017
- Escuelas preparatorias federales por cooperación. Responsables de la relación de trabajo.* 197784. I.3o.T.50 L. Tribunales Colegiados de Circuito. Novena Época. Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta. Tomo VI, Septiembre de 1997, 682 pp.
- EVALUACIÓN, Instituto Nacional para la. «La educación media superior en México, Informe 2010-2011.» México, 2011.
- FLECHA, R. *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.* Barcelona: Paidós. 1997.
- FLORESCANO, Enrique. «Para qué estudiar y enseñar la historia.» *Tzintzun. Revista de estudios históricos*, 2002: 135-146.
- FREIRE Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, siglo XXI, México, 1980, 130 pp.
- FREIRE, Pablo, “La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación”, *Acción cultural y concienciación.* España, 1990, Ed. Paidós
- FREIRE, Paulo, ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Buenos Aires: Siglo XXI. 1973.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI, 1975.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Siglo XXI, Argentina, 2003
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la Esperanza: Un encuentro con pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI, 1993
- GARCÍA-Rangel, Edna Guadalupe; García Rangel, Ana Karenina; Reyes Angulo, José Antonio “Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje”, *Ra Ximhai*, vol. 10, núm. 5, julio-diciembre, 2014, pp. 279-290 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México.

- GIROUX, Henry y Peter McLaren. *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila. 1998.
- GIROUX, Henry. «Teorías de la reproducción y de la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico.» *Cuadernos Políticos*, 1985: 36-65.
- GIROUX, Henry. «Teorías de la reproducción y de la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico.» *Cuadernos Políticos*, 1985: 36-65.
- GIROUX, Henry. *Democracia y el discurso de la diferencia cultural: hacia una política pedagógica de los límites*. Kikirikí: *Quaderns digitals*, 2000. P. 32
- GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Piados, 1990.
- GIROUX, Henry. *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu, 2003
- GÓMEZ Oliver, Bettina Teresa. *Una propuesta para enseñar historia*, secretaria de gobernación, México, 2002.
- GRACIA, M. “El rol de la educación en la hegemonía del bloque popular”. En: *Rebelión*, 2003, www.rebelion.org/otromundo/030410m gracia.htm
- <https://www.quadratin.com.mx/sucesos/Prefeco-Melchor-Ocampo-una-de-las-mejores-del-pais/> Agencia Quadratín. Todos los Derechos Reservados © 2018.
- IGLESIAS, Severo. *Opción a la crítica*. Morelia Michoacán: Universitaria, 1975.
- JIMÉNEZ, Violeta Denis. “Aportes de la etnografía doblemente reflexiva a la práctica educativa de secundaria Bajo el Volcán”, vol. 15, núm. 22, marzo-agosto, 2015, pp. 209-230 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Puebla, México
- La educación Media Superior en México*, Informe 2010-2011, INEE, México 2011, p.14
- LAMONEDA Huerta, Mireya, “¿Cómo enseñamos Historia en el nivel Medio Superior”, Revista Mexicana de historia Educativa, Vol. 3, No. 5, junio-julio, México, p. 102.
- Ley orgánica de Educación, reglamentaria de los artículos 3º; 27, fracción III; 31, fracción I; 73, fracciones X y XXV, y 123, fracción XII constitucionales. Publicada en el *Diario*
- LÓPEZ Bonilla, Guadalupe; Tinajero Villavicencio, Guadalupe. “Los docentes ante la reforma del bachillerato”, *Revista Mexicana de Investigación educativa*, vol. 14, núm. 43, octubre-diciembre, 2009, pp. 1191-1218.
- MATURANA Moreno, Gerson A. y Cecilia Garzón Daza. “La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente”, En: *Revista Educación y Desarrollo Social*, Mayo 2015.
- McLAREN, P. *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós. 1997
- McLAREN, P. y Giroux, H.A. "La pedagogía radical como política cultural". En McLaren, P., *Pedagogía crítica y cultura depredadora* (pp. 47-78). Barcelona: Paidós. 1997
- MONTES CÉSAR, Silvia, “La reforma curricular en competencias: la experiencia en las Preparatorias Federales por Cooperación”, en: *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 23, 2015, pp. 1-26. 1
- NOLLA Cao, Nidia. “Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica”. En: *Educación Media Superior*, vol. 11, número 2, Ciudad de la Habana, Jul-dic. 1997
- OCDE, “Acerca de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)”. www.oecd.org, Consultado el 12 de marzo de 2018.

- Oficial de la Federación* el día sábado 3 de febrero de 1940. http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-bb4884af388/ley_03021940.pdf, (consultado el 04 de marzo de 2018).
- ORNELAS, CARLOS, *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002, 371 pp.
- PÉREZ Vite, Miguel Ángel. "Globalización y modernidad: más allá de las definiciones". *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, 2003
- PLÁ, SEBASTIÁN, *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la Historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay*, 2014, Universidad Iberoamericana, México
- Reglamento Interno de la Escuela Preparatoria Federal por Cooperación "Melchor Ocampo"*, Julio de 2018, México. 91 pp.
- RUBIO Oca, Julio (coordinador). *La política educativa y la educación superior en México 1995-2006. Un balance*. México: FCE. 2006
- Segundo Congreso Nacional de instrucción, informes y resoluciones*, México, imprenta de Francisco Díaz de León, 189, 46 pp., <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080101476/1080101476.PDF>. (Consultado el 15 de mayo de 2018).
- SEPÚLVEDA, Luís, *europapress/Andalucía/Sevilla*. 2009. <https://www.europapress.es/andalucia/sevilla-00357/noticia-luis-sepulveda-resalta-importancia-conocer-pasado-comprender-presente-imaginar-futuro-20090506153039.html>
- SILVA Montes César. "El paradigma de la calidad educativa en el bachillerato". *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, enero-junio, 2006: 69-92.
- VACCAREZZA, Leonardo Silvio. «"Autonomía universitaria, reformas y transformación social"» *Sendas*, 2006.
- VILLAVICENCIO LÓPEZ, GUADALUPE Y GUADALUPE TINAJERO. "Los docentes ante la reforma del bachillerato", *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 14, núm. 43, México, 21 pp., Octubre-diciembre, 2009
- ZAVALA, Ana. *Mi clase de Historia bajo la lupa. Por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la Historia*. Montevideo. Trilce. 2012. 120 pp.
- ZORRILLA Alcalá, Juan Fidel Zorrilla, *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa*. México: ANUIES, 2010.
- ZORRILLA ALCALÁ, JUAN FIDEL, *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: IISUE Educación, 2008, pp. 315
- ZORRILLA ALCALÁ, JUAN FIDEL, *La Educación Media Superior en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 2008, 289 pp.
- ZORRILLA Alcalá, Juan Fidel. "Preguntas y sugerencias sobre el sistema educativo nacional". En: *Perfiles Educativos*, 2015, Noviembre-Diciembre: 7-26.
- ZORRILLA ALCALÁ, JUAN FIDEL. *Ciudadanos en red*. s.f. <http://ciudadanosenred.com.mx/educacion-superior-ni-cobertura-ni-calidad/> (último acceso: 22 de octubre de 2018).

ZORRILLA, Juan Fidel. "La construcción de alternativas de formación docente para el bachillerato y para la licenciatura en México". *Perfiles educativos, México*, vol. Xxxvii, núm. Especial, 3a. Época. 2015, noviembre-diciembre: 35-54.