



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN
PRIMARIA DESDE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE 1993 Y 2011.
UNA COMPARATIVA CURRICULAR.

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A:

YESENIA MAYA CHAVEZ

ASESOR: PROF. SAMUEL UBALDO PÉREZ

CIUDAD DE MÉXICO, MARZO DE 2017

ÍNDICE

	Página
Introducción	1
Capítulo primero. Metodología	7
1.1 Investigación cualitativa	7
1.2 La pedagogía comparada	10
1.3 El currículo: desde los planes y programas de estudio hasta la formación del ser humano	13
1.4 Análisis curricular	17
Capítulo segundo. Un proyecto socioeducativo neoliberal en común (1993-2011)	23
2.1 Del capitalismo al neoliberalismo y la globalización: una perspectiva internacional	24
2.2 La crisis del capitalismo mexicano	32
2.3 Proyecto socioeducativo neoliberal mexicano	43
Capítulo tercero. El currículo formal: una mirada desde su relación con la pedagogía.	55
3.1 La educación formal y la conformación de sistemas escolares	56
3.2 La formación del sujeto neoliberal a partir de la educación escolarizada	70
Capítulo cuarto. Las reformas curriculares de 1993 y 2011: Los planes y programas de estudio	85
4.1 Las reformas curriculares	88
4.2 Las reformas curriculares en México. El proceso de cambio	92

4.3 El perfil de egreso	109
4.4 La estructura curricular	115
4.5 La historia expresada a través de las reformas curriculares	123
Capítulo quinto. La historia en los programas de estudio: ¿Para qué y por qué enseñar y aprender historia en educación primaria?	131
5.1 La enseñanza y el aprendizaje de la historia en educación primaria	132
5.2 El modelo pedagógico y el enfoque historiográfico de la asignatura de historia a partir de los programas de estudio	134
5.3 El valor práctico de la historia en educación primaria: sus funciones y propósitos	142
5.4 Los contenidos históricos y su selección en el currículo oficial de 1993 y 2011. ¿Por qué y para qué se seleccionaron los contenidos para el estudio de la historia en educación primaria?	146
5.5 La organización de los contenidos históricos en el currículo: la historia como proceso	156
5.6 ¿Para qué y por qué enseñar y aprender historia en educación primaria?	167
Conclusiones	169
Fuentes	177

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se centra en el desarrollo de un análisis curricular de los planes de estudio y los programas de historia de 1993 y 2011, ya que estas reformas curriculares representan un cambio teórico de gran relevancia respecto a la forma en que se venía estudiando la historia en este grado escolar y a la concepción que se tenía de esta disciplina. El desarrollo de esta investigación no sólo representa la culminación de mi proceso de formación como pedagoga en la Universidad Pedagógica Nacional, al ser el medio que me permitirá obtener el grado de licenciada en pedagogía, sino que el interés por llevar a cabo este análisis surge desde diversos planteamientos que se verán a continuación:

Aprender a realizar un análisis curricular es fundamental para el desempeño profesional de un pedagogo, ya que aporta conocimientos y habilidades que pueden ser utilizadas posteriormente en otras investigaciones o en el quehacer profesional de éste. Así este trabajo representa la primera aproximación para realizar trabajos posteriores respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la historia; ya sea tanto en una maestría como en un doctorado.

Desde una perspectiva personal, este proyecto de investigación surge de la necesidad por posicionar la historia como parte fundamental del currículo y de la formación del ser humano, ya que como menciona Pluckrose (2000), todos necesitamos desarrollar un sentido personal de identidad, así como comprender la relación que existe entre la familia, la comunidad, la nación y el mundo. Pero además, se retoma este tema porque durante mis años de estudio noté que la comprensión de la historia era un problema entre los estudiantes; esto muchas veces se debe a que los docentes no modifican ni el proceso de enseñanza ni el de aprendizaje de los contenidos de la asignatura, presentándolos como algo aburrido, pero también es un problema que puede originarse desde los programas de estudio, ya que si en ellos se le da énfasis a la memorización de fechas, héroes y acontecimientos históricos, no se dará paso a la comprensión de procesos históricos

sino que se seguirán memorizando sin establecer relaciones y con una gran carencia de sentido para los estudiantes.

Respecto a esto y desde la perspectiva de exámenes estandarizados como Evaluación Nacional del Logro Académico de Centros Escolares (ENLACE), se asegura que los estudiantes de educación básica no cuentan con las competencias necesarias para comprender los procesos históricos (Plá, 2011), sin embargo, aún se desconoce si éstos realmente construyen interpretaciones respecto a los procesos históricos y si aprenden pensando la historia de forma compleja, ya que estos datos no son detectados por este tipo de pruebas. Por lo que otra razón para realizar el análisis de los planes y programas de estudio de 1993 y 2011 es conocer cómo se plantean los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, para así comprender si la forma en que se presentan contribuye a que las y los estudiantes piensen de forma compleja.

La realización de este trabajo también aportará conocimiento al campo de la pedagogía, debido a que el estudio de la historia contribuye a uno de los cuatro pilares de la educación: *aprender a vivir juntos*, donde la educación tiene una misión doble; debe “enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de consciencia de las semejanzas y las diferencias entre todos los seres humanos” (Delors, 1996: 113), así mismo contribuye a que los sujetos aprendan a ser, ya que como menciona Delors (1996), la educación también debe favorecer el desarrollo total del ser humano, dotándolo de un pensamiento autónomo y crítico y estas son algunas funciones del estudio y la comprensión de la historia.

Lo anterior se encuentra profundamente relacionado con la sociedad, ya que la enseñanza y el aprendizaje de la historia, así como el currículo que se encuentra establecido en los planes y programas de estudio de educación primaria tienen un vínculo muy cercano con la formación de hombres y mujeres en la sociedad mexicana. Por lo que el análisis comparativo de estos documentos contribuye al estudio de la sociedad y permite pensar desde el currículo cómo es que se están

planteando los procesos de enseñanza y aprendizaje, cómo es que los alumnos asimilan, comprenden y relacionan los procesos históricos con su vida diaria.

Ante esto cabe señalar que la historia no se encuentra aislada de la vida cotidiana de los seres humanos, ya que la enseñanza y el aprendizaje de la historia son procesos importantes para los seres humanos, ya que contribuyen a su formación personal, profesional y social, dándole herramientas para entender su realidad. Así mismo, es de suma relevancia comprender que la historia es una disciplina que advierte un proceso de construcción de seres sociales conscientes y reflexivos respecto a su entorno, sobre todo cuando ésta ha sido poco retomada, internacional y nacionalmente, como parte fundamental para la formación de hombres y mujeres. Desde la perspectiva internacional Sebastián Plá (2012) menciona que es a partir de 1970 cuando se comienza a realizar investigación contemporánea sobre la enseñanza de la historia y que en México es a partir de 1990 que la enseñanza de la historia toma impulso significativo, esto a pesar de que en nuestro país desde 1970 ya se había realizado investigación sobre la historia que se plasmaba en los libros de texto.

Se debe de tener en cuenta que las políticas públicas, educativas y curriculares también repercuten en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la historia, sobre el currículo planteado para la asignatura y en su puesta en práctica. Las políticas educativas de 1993 y de 2011, han propiciado cambios importantes en la asignatura de historia al incorporar al currículo el enfoque por competencias, el cual propone una forma de trabajo diferente a la que hasta antes de 1993 se venía implementando.

Sin embargo, los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la historia, pueden seguirse manifestando en la práctica de forma memorística; sobre todo cuando en los planes y programas se da más peso a los datos, a los contenidos y no a la comprensión de los procesos históricos. Por esto, es necesario conocer cómo ambos procesos se hacen presentes en los planes y programas de estudio ya que en estos

se plantean los contenidos, los aprendizajes esperados, así como una concepción implícita y explícita de la historia.

Si se espera que el aprendizaje de la historia contribuya a la educación personal y social de los niños, desarrollando actitudes y valores; estimulando una comunicación clara, es necesario conocer y comprender los cambios que se han dado en los planes y programas, ya que esto permitiría ver hasta donde se está contribuyendo a la formación de los mexicanos. El sujeto que se quiere formar se encuentra presente en el perfil de egreso y en las competencias que se plantean en educación básica, dándole a la educación primaria una gran relevancia en el proceso de formación.

Partiendo de esta problemática, el análisis curricular tiene como objetivo principal analizar los planes y programas de estudio de 1993 y 2011 para comprender las rupturas y continuidades curriculares existentes en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en educación primaria. Pero también a lo largo de la investigación y de la comparativa curricular se espera: explicar qué es un análisis curricular y cómo se concibe el currículo a partir de las políticas educativas y reformas curriculares de 1993 y 2011; explicitar qué es la comprensión y qué implica comprender los procesos históricos; identificar cómo se plantean los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la historia en educación primaria; mostrar la importancia que se le da a la enseñanza y el aprendizaje de la historia en educación primaria desde los planes y programas de estudio; comparar las finalidades de la enseñanza y aprendizaje de la historia y establecer la concepción de ésta en los planes y programas de estudio de 1993 y 2011.

El análisis curricular de los planes y programas de estudio de la asignatura de historia en educación primaria, se llevará a cabo a partir de una investigación cualitativa en la que se conjuntan teorías como la pedagogía comparada y el análisis curricular propuesto por George Posner, ya que éstas permiten comprender cómo es que los principales componentes del currículo repercuten en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Además cabe señalar que en este trabajo de investigación se utilizó como aparato crítico el American Psychological Association (APA), sexta

edición. Para desarrollar esta investigación se utilizaron principalmente los planes de estudio y los programas de historia de 1993 y 2011; ya que son éstos los principales documentos a analizar, pero también se retomaron durante la investigación los acuerdos secretariales que corresponden a cada reforma y otros documentos mediante los cuales se estableció el contenido teórico.

La metodología utilizada para realizar el análisis comparativo se presenta en el primer capítulo del trabajo; en éste se explican los principales componentes que conforman la metodología, entre los que se encuentran: la investigación cualitativa y sus características primordiales; la pedagogía comparada, lo que esta significa y sus cualidades; el currículo expresado desde los planes y programas de estudio y su repercusión en la formación de los seres humanos y por último se explica lo que representa un análisis curricular desde la perspectiva de Posner, para posteriormente señalar cómo se desarrollara la investigación y el análisis de los planes de estudio y programas de historia 1993 y 2011.

En el segundo capítulo se explica el contexto en el que se desarrolló el proyecto socioeducativo que se encontraba presente en el periodo de 1993 a 2011, tiempo en el que se elaboraron y pusieron en marcha los planes y programas de estudio a analizar, pero para lograr una mejor comprensión de este tema se retoman otras temáticas como el capitalismo, el neoliberalismo y la globalización desde una perspectiva internacional y nacional, considerando la influencia que ha tenido el estado mexicano y los organismos internacionales en la incorporación de estas ideologías al sistema educativo mexicano. Por lo tanto se explica la crisis que sufrió el capitalismo en México a partir del debilitamiento de la economía mexicana por las constantes crisis económicas que tuvieron lugar entre 1970 y el año 2000. A partir de esto se explican el proyecto socioeducativo neoliberal mexicano y las principales acciones de éste entre las que se encuentra el desarrollo de los planes y programas de estudios de 1993 y su reelaboración en 2011.

El tercer capítulo expresa la relación que existe entre el currículo formal, la pedagogía, la educación escolarizada y la formación de seres humanos neoliberales.

Explicar el vínculo que existe entre éstos resulta de gran importancia para comprender la conformación del Sistema Escolar Mexicano (SEM), pero también para establecer la influencia que ha tenido el currículo a partir de los planes y programas de estudio en la educación escolarizada y en la conformación de hombres y mujeres que piensen y actúen acorde a una ideología neoliberal que en el sistema educativo puede verse expresada no sólo en documentos oficiales, sino también a partir de nuevos modelos educativos como las competencias, ya que estas pueden entenderse de tal forma que lo importante sea preparar a los sujetos para la vida laboral y no para las implicaciones de la vida en general.

A partir de lo anterior, en el capítulo cuatro se explican las reformas curriculares de 1993 y 2011 planteando el proceso de cambio en los planes y programas de estudio, por lo que se expresan los antecedentes, las características y los planteamientos principales de cada reforma; dando un panorama general de las implicaciones de la puesta en práctica del currículo oficial en el sistema educativo mexicano. Así, partiendo del desarrollo de estas temáticas se comienza con el análisis curricular que en este capítulo abarca sólo los planes de estudio y se enfoca en el perfil de egreso y la estructura del currículo desde el tiempo asignado para el estudio de cada asignatura, especialmente la de historia, para posteriormente presentar cómo es que se expresa ésta a través de los planes de estudio presentados en cada reforma curricular.

Por último, en el capítulo cinco se lleva a cabo el análisis de los programas de historia, sin dejar de lado los planes de estudio y el componente teórico. Este análisis comparativo se orienta a comprender las rupturas y continuidades de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en educación primaria; por lo que se analiza el modelo pedagógico y el enfoque historiográfico mediante los cuales se diseñaron los programas de historia de este nivel educativo, así mismo se estudian las funciones y propósitos del estudio de la historia, los contenidos seleccionados y su organización de acuerdo con los programas de 1993 y 2011.

CAPÍTULO PRIMERO. METODOLOGÍA

Para la realización del análisis comparativo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la historia que se plantean en los planes y programas de estudio de 1993 y 2011, se utilizará una metodología que recupera tres aspectos fundamentales. El primero es el enfoque de investigación cualitativa, ya que éste permite comprender los procesos educativos y sociales que se dan en el currículo y que se encuentran relacionados con la realidad.

El segundo es la pedagogía comparada, entendida como una disciplina de la pedagogía que permite realizar una comparativa entre sistemas educativos de diferentes países o del mismo país en diferentes tiempos históricos, es por esto que parece necesario incorporar la perspectiva que da esta disciplina para comparar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la historia que aparecen en ambos currículos.

El tercero se refiere al método que se utilizará para desarrollar el proyecto planteado y que da una visión general desde la perspectiva de George Posner para realizar un análisis curricular a partir de diversas preguntas que contribuyen a la comprensión del diseño, desarrollo y evaluación de un currículo oficial. Para contribuir al desarrollo de cada uno de estos apartados se presenta una fundamentación pedagógica y una toma de postura frente a los diversos procesos educativos que se presentan en la metodología.

1.1 Investigación cualitativa

El enfoque para la realización del análisis curricular será cualitativo ya que representa una manera de ver y de conceptualizar una perspectiva teórica que permita comprender la realidad, así mediante este tipo de investigación se pueden comprender casos individuales dentro del contexto de la teoría y se pueden

reconocer características comunes con otros casos. (Morse, 2005a citado en Vasilachis, 2006).

La investigación cualitativa es considerada como un proceso de interpretación y de indagación que se basa en varias tradiciones metodológicas que contribuyen a examinar un determinado problema social o humano (Creswell, 1998 citado en Vasilachis, 2006). Y de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2008) dicha investigación se constituye en la recolección, el análisis y la interpretación, ya que el investigador valora y describe los datos de acuerdo a su perspectiva y a la información obtenida. Ésto se puede complementar a partir de la perspectiva de Sandín (2003, citado en Dorio, Sabariego & Massot, 2004) ya que plantea que la investigación cualitativa es una actividad que se enfoca en la comprensión profunda de fenómenos tanto educativos como sociales y a la transformación de prácticas y escenario socioeducativos.

El enfoque cualitativo muestra interés por el significado y las interpretaciones, hace énfasis en la importancia que tiene el contexto y los procesos, además se vale de estrategias inductivas y hermenéuticas (Maxwell, 2004a citado en Vasilachis, 2006). Los métodos cualitativos se hacen notar por su capacidad para describir, comprender y explicar fenómenos sociales (Gobo, 2005 citado en Vasilachis, 2006). Así este tipo de investigación se interesa “por la forma en que el mundo es comprendido, experimentado, producido” (Vasilachis, 2006: 28-29), es decir, por su contexto y por los procesos que se dan en él, así como por las perspectivas, significado, experiencias, conocimientos y relatos de los participantes.

Por otra parte se cuestiona el comportamiento de los sujetos; hace énfasis en la descripción y en la comprensión de aquello que es irrepetible y particular; aborda la realidad cambiante, diversa y global, al mismo tiempo se cuestiona la realidad externa; se dirige hacia la comprensión e interpretación de la realidad partiendo de los sujetos implicados en la investigación; y es llevada a cabo por un investigador que tiene el mismo marco de referencia que aquellos a los que investiga (Del Rincón, 1997, citado en Dorio, Sabariego & Massot, 2004).

Así mismo incluye el estudio, el uso y la recolección de varios materiales empíricos como los son: los estudios de caso, la experiencia personales, la introspectiva, las historias de vida, las entrevistas, los textos observacionales, los textos históricos y los textos visuales y de interacción. Los materiales mencionados anteriormente permiten describir momentos cotidianos y que pueden presentarse como problemáticos, además dan paso a la descripción de significados en la vida de los seres humanos (Vasilachis, 2006).

1.1.1 Para qué y cuándo utilizar la investigación cualitativa

El enfoque cualitativo puede utilizarse “para estudiar organizaciones, instituciones, movimientos sociales, transformaciones estructurales” (Vasilachis, 2006:34), entre otros acontecimientos sociales. Por lo tanto se considera que este tipo de investigación es de gran utilidad cuando el fenómeno a investigar es difícil de medir (Mertens; Coleman y Unrau, 2005 citados en Hernández, Fernández y Baptista, 2008: 530).

Ante esto se presentan cinco finalidades para las que se utiliza la investigación cualitativa. La primera es comprender el significado que los actores le dan a todas las situaciones en las que participan en su vida; la segunda es comprender el contexto de los participantes y la influencia que este tiene en sus acciones; la tercera es identificar lo no previsto para a partir de ahí crear nuevas teorías; la cuarta es comprender el porqué de los sucesos y las acciones de los participantes; y la quinta es dar explicación sobre las causas de ciertos acontecimientos y como estos influyen en otros (Maxwell 1996, citado en Vasilachis, 2006). Pero a éstas se les podría agregar una sexta finalidad, la de adentrarse al mundo subjetivo de las personas para hacerlo surgir (Mossot, 2001, citado en Dorio, Sabariego & Massot, 2004).

Ante esto se puede decir que recolectar y analizar datos da paso a la comprensión de la complejidad de la realidad social, por lo tanto estos dos procesos deben estar guiados por varias interpretaciones a lo largo de la investigación, se debe tratar de

que la teoría no sea simple y se debe hacer un examen detallado e intenso de los datos, para poder exponer su complejidad (Strauss, 1989 citado en Vasilachis, 2006).

Los datos pueden movilizar a los investigadores y por lo tanto a la investigación en diversas direcciones, esto permite responder a la problemática inicial, ya que van conformando la teoría y ésta permite plantear relaciones que den paso a la descripción y explicación del algún fenómeno (Hernández, Fernández & Baptista, 2008). Cabe señalar que la selección de documentos debe darse de forma cuidadosa, teniendo en cuenta aquellos que proporcionan información útil, debido a que en ocasiones los documentos “son la fuente principal de los datos del estudio y en otras una fuente complementaria” (Hernández, Fernández & Baptista, 2008: 616).

La obtención de información debe darse a partir de procesos y técnicas que permitan tener una visión general del contexto a partir de la perspectiva que tienen los participantes. Para esto se puede realizar un análisis de documentos, ya sean oficiales o personales, que den información y reflejen la historia, las costumbres y el comportamiento individual o colectivo de los sujetos; es decir, que reflejen la realidad (Dorio, Sabariego & Massot, 2004).

1.2 La pedagogía comparada

Antes de abordar esta disciplina pedagógica que desde su desarrollo pertenece al enfoque cualitativo, es necesario mencionar que se entiende a la pedagogía como una teoría práctica que se orienta a mejorar la educación; que se fundamenta en teorías pedagógicas y al mismo tiempo propone acciones de intervención relacionadas con la educación que pretenden legitimar y mejorar las prácticas educativas. Así mismo se encarga de elaborar proyectos y programas educativos basándose en las teorías pedagógicas, ya que no tiene métodos o procedimientos que le permitan establecer criterios de verdad respecto a la educación, lo cual no quiere decir que sea irracional o carezca de valor conceptual (Pasillas, 2009).

1.2.1 El surgimiento de la pedagogía comparada

Los inicios de la pedagogía comparada se dieron con los romanos, los griegos y los persas, aunque su fundación como campo académico y profesional se dio siglos más tarde (Brickman, 1966, citado en Epstein, 2010). Su existencia como disciplina es producto del siglo XX (Villalpando, 1966) y se desarrolló en contextos de conflicto internacionales, pasando por periodos de poco auge y tomando impulso después de la segunda guerra mundial. Desde sus inicios la enseñanza ha sido una de las principales preocupaciones de la pedagogía comparada, ya que se considera uno de los más importantes problemas sociales a resolver. Esto debido a que tiene una estrecha relación con la educación y con problemáticas sociales, así la pedagogía comparada hace un esfuerzo por analizar el porvenir y hacer frente a la educación del futuro (Vexliard, 1970).

La pedagogía comparada es más que un saber o un proceder, esta disciplina pedagógica no es una modalidad simple de la pedagogía sino una muy singular ya que representa una forma de actuar en ella. Así mismo es un trabajo de investigación en el que se comparan hechos educativos entre sí, y donde mediante sus resultados busca ser el instrumento que permita lograr un objetivo superior en el campo de la realidad concreta (Villalpando, 1966).

La pedagogía comparada es una disciplina donde se investiga y se obtienen conocimientos nuevos, tanto teóricos como prácticos, a partir de la confrontación de dos o más sistemas educativos. Esta comparación puede darse por región o por época histórica y depende de las necesidades de la sociedad, porque éstas son las que plantean los problemas que puede abordar esta disciplina (Vexliard, 1970). Pero también trata de encontrar la verdad de las diferencias o semejanzas que puedan existir entre los elementos que se quieren comparar, ya sea que la comparación se de en instituciones educativas, en políticas o en sistemas completos de educación (Villalpando, 1966).

Desde esta perspectiva un estudio comparativo puede llevarse a cabo en dos o varios sistemas de forma general, pero también puede hacerse tomando en cuenta

aspectos específicos como la organización administrativa de la institución, los programas de estudios o el programa de una asignatura en particular. Así pues “la comparación puede llevarse a cabo sobre países de diferentes regiones geográficas o lingüísticas, así como sobre diversos períodos históricos” (Vexliard, 1970: 18).

La pedagogía comparada implica el reconocimiento del material o materiales que se quieren comparar, estos materiales de comparación pueden entenderse como el conjunto de elementos, ya sean descriptivos o informativos, de una realidad educativa y que deben ser auténticos para que sea efectiva la comparación. Además la utilización de ésta debe ser una respuesta a una necesidad, ya que su utilidad depende del uso que se le quiera dar, así pues la utilidad pedagógica de la investigación depende de los resultados de la acción. (Villalpando, 1966).

Un trabajo de pedagogía comparada, es decir, un trabajo comparativo de los sistemas educativos debe llevarse a cabo primeramente realizando una investigación de los antecedentes históricos de aquello que se va a comparar, esto para conocer los momentos más importantes del desarrollo de la figura o elemento a estudiar, posteriormente se desarrollan tres etapas, la primera consiste en una descripción de aquello que se va a comparar, es pues la caracterización de cada uno de los elementos que lo integran; la segunda consiste en determinar los elementos que son decisivos en la figura o elemento a comparar y reflexionar sobre los puntos de referencia de lo que se quiere comparar y la tercera etapa consiste en valorar los elementos en los que se han advertido semejanzas y diferencias (Villalpando, 1966).

Aquí la comparación consiste en conocer y analizar las similitudes y diferencias que existen en los diversos sistemas educativos; en su organización, estructura, administración, programas, métodos pedagógicos, métodos didácticos y métodos de control (Vexliard, 1970). Desde otra perspectiva la comparación es una actividad cognoscitiva que es parte del razonamiento lógico; esencial en la investigación científica y donde la claridad permite ser rigurosos con las relaciones que puedan darse entre objeto y fenómenos del campo educativo, con la finalidad de dilucidar

semejanzas y diferencias que se den entre ellos y alcanzar niveles de comprensión que permitan el desarrollo de explicaciones interpretativas (Ruiz, 2010).

Así esta disciplina puede ofrecer la posibilidad de contribuir de forma efectiva a las reformas de sistemas deficientes, a la estructuración de nuevos sistemas y al aprovechamiento de experiencias que permitan confrontar en el futuro a los sistemas educativos actuales. La pedagogía comparada puede llegar a ser el móvil que permita llegar a una actividad de revisión y cambio, es decir, a una reforma, a una transformación parcial o total de la educación institucionalizada, dejando de lado prácticas rutinarias y reformas anacrónicas (Villalpando, 1966).

1.3 El currículo: desde los planes y programas de estudio hasta la formación del ser humano

Antes de adentrarse en el método a utilizar para el análisis curricular parece necesario tomar postura sobre el currículo y algunos procesos que forman parte de él, como la enseñanza, el aprendizaje y la formación del ser humano. Así dentro de las contradicciones a las que se enfrenta el currículo se puede mencionar el hecho de que aún no se establece una definición concreta sobre éste, sino que se tiene diferentes perspectivas. Pero aquí se comprenderá el currículo como el proyecto educativo mediante el cual la sociedad organiza los contenidos, objetivos y prácticas educativas que deben contribuir y guiar a las instituciones educativas y a los docentes en su labor profesional. Se debe tomar en cuenta que este proyecto en su desarrollo atraviesa por diversas contradicciones, debido a que representa una serie de experiencias intencionales de enseñanza con la finalidad de llegar al aprendizaje.

El currículo es más que el estudio de ciertos contenidos o métodos, representa más que un simple concepto; es una forma de organización social en la que se establecen, seleccionan, clasifican y distribuyen ciertos conocimientos educativos, constituyendo a partir de esto un proceso activo, dinámico y reflexivo en el que intervienen los seres humanos como actores educativos. El currículo se encuentra

inmerso en un sistema escolar que está estructurado, es intencional, intenta lograr ciertos objetivos y puede lograr el cambio social o conservar las relaciones de poder (Pansza, 1987).

Es importante mencionar que el currículo se desarrolla en una realidad determinada, donde hay ciertas concepciones sobre las profesiones y el tipo de rol social que deben desempeñar, implica además una relación entre la escuela, la sociedad y los diferentes juegos hegemónicos que se desarrollan en torno a él. Así mismo se relaciona con las instituciones educativas, las cuales forman parte del sistema educativo que se encuentra integrado dentro de un sistema social que se compone de diferentes clases sociales que se relación entre sí y que además implica políticas, fines, contextos, agentes educativos, funciones sociales, planes de estudios, procesos de enseñanza, procesos educativos, actividades escolares, contenidos programáticos, métodos, recursos, áreas y asignaturas, proyectos y procesos de aprendizaje (Pansza, 1987).

El currículo se sustenta a partir de fundamentos pedagógicos, filosóficos, sociológicos, epistemológicos, psicológicos, ontológicos, metodológicos, axiológicos y didácticos que contribuyen a su constitución (Lafrancesco, 2004); al organizar conocimientos y representar una acción social también tiene funciones, pero la principal función que debe tener el currículo es:

Permitir analizar los contextos concretos que le van dando forma y contenido a las prácticas educacionales y luego permitir pasar a la realidad, en términos de experiencias de aprendizaje para los alumnos, las construcciones sociales esperadas para producir las transformaciones que se persiguen a través de él (Sacristán, 1991, citado por Lafrancesco, 2004: 111).

En todo plan de estudios va inmerso un modelo curricular que sirve para orientar este documento que debe contribuir a que se haga realidad lo que se plasma en el currículo (Lafrancesco, 2004), además la organización del currículo se verá reflejada en las diferentes disciplinas que se plantean en los programas (Pansza, 1987). Los planes pueden definirse como un “documento político y científico pedagógico

contentivo de un proyecto educativo, revelador de un estilo pedagógico” (Pansza, 1987: 26) que puede estar o no expresado de forma clara, pero que debe responder a las demandas sociales, tanto política como ideológicamente. Esta complejidad de los planes de estudio hace que cada vez sea más necesario hacer de éste un objeto de investigación. (Pansza, 1987).

Se ha hecho evidente la necesidad de diseñar los planes y programas de estudio a partir de la realidad y de los recursos con los que cuenta el país en el que se vayan a implementar, ya que estos se ven influenciados por las diferentes concepciones que se tienen sobre el aprendizaje, la enseñanza, las finalidades educativas, las políticas estatales y las tendencias disciplinarias y del mercado laboral (Pansza, 1987).

Ante esto es necesario decir que en los planes y programas de estudio pueden expresarse las diferentes concepciones que hay sobre el aprendizaje y la enseñanza. Desde entender a los sujetos como procesadores de información y a los docentes como eruditos que facilitan a los alumnos diversas situaciones para obtener conocimientos. Hasta la concepción en la que el aprendizaje consiste solamente en reproducir sin hacer ninguna modificación de la información, desde esta perspectiva el aprendizaje consiste en copiar y memorizar lo que se recibe por el profesor, éste pasa por alto el enseñar cómo es que se aprende. Pero desde la perspectiva constructivista se plantea que la escuela debe hacer accesibles a los alumnos aspectos de la cultura que son esenciales para su desarrollo global, partiendo de lo cognitivo hacia sus capacidades de equilibrio personal, de inserción social y sus relaciones interpersonales y motrices (Solé & Coll, 1997).

Por lo tanto el aprendizaje contribuye al desarrollo del alumno para que éste sea capaz de elaborar una representación propia sobre aquello de la realidad que se pretende aprender. Así los alumnos y alumnas elaboran, mediante sus actividades, los conocimientos culturales necesarios y la enseñanza se presenta ante los sujetos como la ayuda necesaria para que puedan construir los conocimientos (Solé, 1997).

Se debe tomar en cuenta que los alumnos van construyendo sus aprendizajes no solamente porque tenga ciertos conocimientos, sino porque le son útiles y porque

recibe cierta ayuda del profesor para poder utilizar sus conocimientos y para ir mejorando su apropiación de estos. Pero no solamente aprenden saberes disciplinares, también aprenden a controlar y mejorar su propio proceso de aprendizaje (Solé, 1997).

El aprendizaje puede ser significativo cuando se construye un significado propio sobre un objeto de conocimiento, es decir cuando se integran, modifican y establecen relaciones entre esquemas de conocimiento que ya eran propios del sujeto; aprendizaje es significativo si tiene alguna función útil. Para lograr esto son muy importantes los conocimientos previos que los alumnos ya tengan, ya que estos son factores que influyen en el aprendizaje, pero estos conocimientos no necesariamente se encuentran presentes en todo momento durante el proceso de aprendizaje (Solé, 1997).

Retomando lo anterior el currículo a través de las finalidades educativas, el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje que se plantean en los planes y programas de estudio, expresa implícita o explícitamente en el perfil de egreso una concepción de hombre, contribuyendo además a la formación de hombres y mujeres; parece necesario comprender cómo se concebirá al ser humano en este trabajo.

El ser humano es el resultado del cosmos, de la naturaleza, de la vida, pero también de la cultura, de la mente, de la conciencia y es precisamente esto último en relación con lo racional, lo científico y la humanidad misma (Morin, 1999). Pero los seres humanos también son el resultado de las condiciones de aquello que producen por lo tanto el trabajo ha sido el factor que contribuye a regular la relación que se da entre el hombre y la naturaleza; es pues un ser social (From, 1962), que desde su constitución es complejo y dentro de él existe una unidad y una diversidad, es decir, se constituye a partir de una dualidad que se encuentra presente en las características que le son inherentes y que los conforma como tales (Morin, 1999).

El ser humano es un ser social porque forma parte de una sociedad y por lo tanto de una clase social, donde el trabajo es un proceso mediante el cual se relaciona con la naturaleza y con los otros para satisfacer sus necesidades. Del mismo modo, el

trabajo permite desarrollar las potencialidades que les permiten a hombres y mujeres ser plenamente humanos (From, 1962).

La definición anterior puede complementarse al decir que la cultura se constituye a partir del conjunto de saberes, reglas, normas, creencias, ideas, valores y mitos que son transmitidos por generaciones y que están presentes en cada uno de los individuos que conforman una sociedad y que contribuyen a controlar la existencia de ésta manteniendo su complejidad tanto psicológica como social (Morin, 1999). Por lo tanto es a partir de todos estos factores sociales que el ser humano se constituye como ser histórico pero sobre todo como ser social que establece relaciones con los otros (From, 1962).

Por lo tanto al ser la educación parte importante de la formación del ser humano dentro de una cultura, debería mostrar las diferentes facetas que éste tiene en la sociedad (Morin, 1999) a partir de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se expresan en los planes y programas de estudio y que dan una visión de cómo en el currículo se plantea la formación del ser humano.

1.4 Análisis curricular

A partir de esto se debe mencionar que para realizar un análisis es necesario partir del contexto y de los antecedentes de los planes y programas a utilizar; es aquí se puede ver la articulación que se da entre la pedagogía comparada y el método de análisis curricular a utilizar, ya que ambos mencionan la importancia de retomar el contexto en el que se desarrollara el trabajo de investigación, sobre todo al lleva a cabo un análisis de un sistema educativo en diferentes periodos históricos.

Por lo tanto el método a utilizar es el de análisis curricular planteado por Posner (2005) entendido como un intento por separar el currículo en las partes que lo componen, para examinar esas partes y la forma en que se ajustan conformando ese todo que se tenía en un inicio para identificar las creencias e ideas con las que fue

diseñado ese currículo, así que se toma en cuenta el papel que juegan los diseñadores del currículo y las características que estos tienen.

Se debe comenzar por un examen sobre los orígenes del currículo, es decir, sus antecedentes; además es necesario conocer las perspectivas teóricas y los modelos curriculares que pueden influir en la práctica educativa y por lo tanto en el currículo. (Posner, 2005). Analizar el currículo de forma general requiere de un estudio muy particular de este, es decir, del estudio de cada una de sus partes, por esto, la forma de organización del currículo, así como las categorías que se utilizan en los documentos curriculares permiten observar los elementos de planeación que fueron más importantes para los diseñadores durante la elaboración de un currículo.

Para realizar lo anterior se debe tener en cuenta que cuando se habla de un currículo se debe considerar que hay otros cinco más: el primero es el oficial y se encuentra documentado a base de tablas de alcances y secuencias, sílabos, guías curriculares, tablas de contenido y listas de objetivos; el segundo es el ocupacional, que comprende aquello que se enseña realmente por el profesor; el tercero es el oculto que generalmente no es reconocido por los encargados de las instituciones educativas, aunque puede tener mayor profundidad e impacto en los estudiantes que cualquier otro; el cuarto es el nulo y se conforma por los temas que no son enseñados y el quinto es el extracurricular que comprende todas las experiencias que son planteadas fuera de las asignaturas escolares (Posner, 2005). Cada uno de estos currículos contribuye a la educación de los estudiantes de forma significativa, por esto cuando se quiere hacer el análisis de un currículo se debe tomar en cuenta cómo es que los otros cuatro tipos de currículo afectan al que se esté analizando.

Cabe señalar que el análisis curricular a realizar abarca dos de los tres niveles de concreción curricular, el primero trata sobre las características generales del currículo y el segundo trata sobre el marco común y su carácter obligatorio (Álvarez, 2011). Para lograr un análisis que retome lo anterior y que no omita aspectos esenciales del currículo se retomarán tres de los cuatro grupos de preguntas planteados por Posner (2005), ya que de acuerdo a la finalidad de este trabajo es necesario incorporar uno

de los grupos puesto que se orienta al currículo en uso, y al hacer un análisis de documentos oficiales con un enfoque teórico. A partir de lo mencionado anteriormente se plantean los tres grupos de preguntas que contribuirán al análisis de los planes y programas de estudio de 1993 y 2011:

Primer grupo: Documentación y orígenes del currículo

I. ¿Cómo está documentado el currículo? 1. ¿En qué documentos, estándares y otros recursos basará su análisis? ¿Qué estándares estatales o nacionales relevantes ha elegido para el currículo? 2. ¿Qué limitaciones encuentra en la documentación?

II. ¿Qué situación produjo el desarrollo del currículo? 1. ¿Quién hizo la elección de las personas para el desarrollo del currículo? 2. ¿A qué problema social, económico, político o educativo pretendía responder el currículo? 3. ¿Qué elementos de planificación dominaron el proceso de desarrollo del currículo?

III. ¿Qué perspectiva, si es el caso, representa el currículo? (Posner, 2005: 25)

El primer grupo se refiere a los documentos que conforman un currículo y a los orígenes de éste, por lo tanto se deben tomar en cuenta las situaciones por las que se diseñó el currículo y las perspectivas que lo representan, de ser posible se debe conocer a qué problema social, económico, político o educacional debía responder el currículo y los elementos de planeación que dominaron el desarrollo de éste (Posner, 2005). Esto hace referencia a la primera fase del análisis del currículo formal, en la cual es de suma relevancia conocer y comprender los antecedentes de los documentos a analizar.

Segundo grupo: El currículo formal

I. ¿Cuáles son los propósitos y contenido del currículo? [...] 2. ¿En qué nivel, si se tienen, el currículo expresa sus propósitos? 3. ¿Qué metas y propósitos educativos se enfatizan y cuáles son sus prioridades relativas? 4. ¿Qué tipo de objetivos de aprendizaje se incluyen y enfatizan en el

currículo? 5. ¿Cuáles son las principales maneras en las que el currículo representa la materia para los estudiantes? [...] ¿El currículo facilita al estudiante la comprensión del contenido [...]?

II. ¿Qué suposiciones están implícitas en el enfoque del currículo acerca del propósito o el contenido? 1. ¿Qué conceptos de aprendizaje, objetivos, currículo y enseñanza están implícitos en los materiales que analiza? [...] 3. ¿En qué medida es probable que el currículo cumpla una función hegemónica en sus propósitos y contenidos?

III. ¿Cómo está organizado el currículo? [...] 4. ¿Qué principios organizacionales emplea el currículo? [...] 6. ¿La organización del currículo incrementa o decrementa la probabilidad de realizar el seguimiento?

IV. ¿Cuáles suposiciones están implícitas en la organización del currículo? 1. ¿Cuáles suposiciones epistemológicas, si las hay, están implícitas en la organización del currículo? 2. ¿Cuáles principios psicológicos están implícitos, si los hay, en la organización del currículo? 3. ¿Qué otras suposiciones, si las hay, relacionadas con la organización del currículo están implícitas? (Posner, 2005: 25)

El segundo grupo se refiere a la apropiación del currículo; a los propósitos y contenidos que son parte de él, para poder analizar esto es necesario conocer los supuestos en los que se basa el enfoque curricular con respecto a los propósitos o los contenidos y también se debe saber cómo es que se organiza el currículo. Otro aspecto importante dentro de este nivel de análisis son las perspectivas teóricas del currículo, ya que muestran una opción sobre las diversas formas de abordar la educación de los estudiantes y la forma en que se plantea el problema o problemas a los que quieren dar solución (Posner, 2005).

Ante esto se muestran cinco perspectivas teóricas: la tradicional cuyo propósito es transmitir la herencia cultural; la experiencial que tiene como propósito el desarrollo; la estructura de las disciplinas cuya finalidad es desarrollar el intelecto; la conductista que plantea su objetivo a través de comportamientos terminales y la cognitiva que tiene como propósito el desarrollo de la mente y del pensamiento. Cada una de éstas

puede estar presente en un currículo y se pueden plantear en la organización del currículo, pero también en la implementación de éste dentro de alguna institución educativa, puesto que en la práctica se puede presentar más una perspectiva que otra o una mezcla entre las diversas perspectivas mencionadas anteriormente (Posner, 2005).

Ante las preguntas planteadas se puede decir que la adquisición de vocabulario técnico puede contribuir a que se realice un mejor análisis del currículo, ya que es una herramienta que permite comprender mejor los propósitos y los contenidos que se encuentran presentes en un determinado currículo. Por otra parte conocer el vocabulario que se utiliza puede favorecer el entendimiento de lo que se encuentra entre líneas, es decir, aquello que no está explícito en un currículo (Posner, 2005).

Cuarto grupo: Crítica

I. ¿Cuál es su opinión acerca del currículo? 1. ¿Cuáles son sus ventajas y desventajas? [...] (Posner, 2005: 25).

En cada uno de estos tres grupos de preguntas es necesario examinar a fondo cada uno de los documentos y los componentes del currículo, leer entre líneas y hacer inferencias con base en la evidencia. Dentro del análisis del currículo también es importante conocer si la estructura que se presenta viene de arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba, ya que esto determina las finalidades que se van a plantear dentro del currículo y permite comprender las perspectivas que se utilizan dentro de éste. Pero también es importante mencionar que no necesariamente se debe hacer el análisis de los cuatro grupos, sino que de acuerdo a la finalidad que se persiga se puede seleccionar uno de los grupos (Posner, 2005).

La utilización de esta metodología y específicamente de este método es fundamental para abordar el objeto de estudio que en este caso son los planes y programas de estudio de 1993 y 2011 con un enfoque en la asignatura de historia. Como aquí se abordará el currículo formal, es necesario también explicitar la relación que tienen los programas de estudio, la enseñanza y el aprendizaje de la historia y la formación del ser humano con lo curricular. El análisis curricular a desarrollar también pretende

rescatar la relación que existe entre la historia y el currículo, a partir de la comparación de los contenidos, las orientaciones didácticas y los aprendizajes esperados, por esto es importante utilizar esta metodología, ya que permite lograr los objetivos planteados.

CAPÍTULO SEGUNDO. UN PROYECTO SOCIOEDUCATIVO NEOLIBERAL EN COMÚN (1993-2011)

Las últimas décadas del siglo XX marcaron no solamente el desarrollo del país en lo político, en lo económico y en lo social, también fueron estableciendo las bases de la política educativa nacional, con una mirada hacia la globalización y sobre todo hacia el neoliberalismo. Todos los cambios que se dieron a nivel nacional e internacional propiciaron el cambio en las funciones del Estado, pasando así de un Estado benefactor a un estado evaluador con una perspectiva neoliberal y que resaltaba lo global ante lo local. No cabe duda que las nuevas acciones del estado plantearon una nueva forma de gestión en el país y, con la federalización de la educación, también en los diferentes estados de la república mexicana; por esto es de suma importancia comprender el contexto en el que se desarrollaron las reformas educativas y curriculares a estudiar.

Así con una ideología más global; diferente a la que se tenía después de la revolución mexicana y después del milagro mexicano, se comenzó a articular un nuevo proyecto socioeducativo de corte neoliberal, bajo el cual se fueron estructurando las reformas educativas de principios de los noventa, pero también las reformas educativas posteriores como la de 2011. Así para lograr los planteamientos educativos neoliberales se realizaron diversos acuerdos con organismos internacionales y otros países, con éstos se esperaba que la educación contribuyera de forma eficaz a la producción y que fuera considerada de calidad, no solo nacional, sino también internacionalmente.

Dentro de los cambios en la educación se pueden encontrar las reformas curriculares de 1993 y 2011 en educación básica, en estas se articulaban los consensos internacionales, expresados como necesidades del país para un mejor desarrollo. Entender todos estos cambios la economía, en la política, en la cultura y en la educación no sería posible sin hacer referencia al neoliberalismo, a la globalización y

al papel del estado, ya que esto permitirá comprender como es que México fue incorporando políticas internacionales como referente para el desarrollo económico y educativo del país.

2.1 Del capitalismo al neoliberalismo y la globalización: una perspectiva internacional

El sistema capitalista inicio con una práctica económica denominada mercantilismo; que se caracterizaba por la acumulación de metales preciosos y la necesidad de encontrar nuevos mercados y fuentes de materias primas a partir de nuevas rutas de comercio, pero aún no existía el libre comercio. Posteriormente con el liberalismo se impulsa el capitalismo a partir de la elaboración de grandes máquinas para la fabricación de diversos bienes; con esto se va estableciendo una nueva forma de pensar donde se resalta la libertad de las empresas, la libertad de comercio y el derecho a la propiedad privada, aunque esto se planteaba sólo para los que eran dueños de grandes empresas (Asociación Equipo Maíz, 2006).

El capitalismo propició la transformación en las relaciones de trabajo, lo que dio paso a la agudización de las diferencias de clases, así hombres y mujeres ya no se distinguían por su sangre, ni su nobleza sino por la clase social a la que pertenecían. Así mismo los que eran esclavos obtuvieron su libertad cuando la mano de obra pasó a ser una mercancía (Flores & Mariña, 1999). La división en clases sociales se agudizaba cada vez más y el trabajo pasó a ser una forma de dominación y explotación para aquellos que pertenecían a clases sociales inferiores, es decir, para los que eran pobres. Estos son algunos antecedentes que sirvieron para que posteriormente se desarrollaran diversas teorías económicas.

En los años setentas se desató una crisis del capitalismo mundial que, aunque no es la primera, provocó la caída de la productividad y el aumento del precio del petróleo. Así la teoría del Keynesianismo donde era fundamental la intervención del Estado en

la economía se va fracturando al ver que esta medida no pudo evitar el surgimiento de nuevas crisis (Asociación Equipo Maíz, 2006).

Es necesario señalar que la crisis del capitalismo representa el punto de partida de la emergencia del neoliberalismo, ya que a partir de las complicaciones económicas que se presentaron durante los años ochenta del siglo pasado, se han implementado políticas diseñadas para enfrentarlas desde una perspectiva neoliberal. Así estas acciones se presentaron como estrategias mediante las cuales se generalizó el ejercicio del poder desde la perspectiva de las grandes corporaciones, los organismos internacionales y los gobiernos de las diferentes naciones (Ramos, 2002).

Con el neoliberalismo se plantea que el Estado no es la solución a los problemas que se presentan en el capitalismo, sino que éste es el causante de todos los conflictos, por lo tanto se propone que las empresas privadas retomen las riendas de la economía que hasta ese momento estaban en manos del Estado (Asociación Equipo Maíz, 2006). Así el neoliberalismo representa la acción estratégica de los centros hegemónicos del capital y del poder político; estrategia política mediante la cual las élites gubernamentales de las grandes potencias se adaptan al contexto de la globalización y promueven la implantación de una forma particular de regulación mundial en las naciones, las comunidades y los individuos (Ramos, 2002).

El neoliberalismo se presenta como un plan establecido entre las principales fuerzas del poder político y económico mundial, que buscan asegurar la permanencia de un sistema social injusto y excluyente que justifica sus actos a partir de interpretaciones sesgadas y parciales de la realidad mundial. La propuesta que se hace tiene sus bases en postulados centrales como: el reconocimiento de la necesidad de la desigualdad y la inequidad como garantías del desarrollo y la sobrevivencia del ser humano en una realidad artificial que parece definitiva. Se podría decir que el neoliberalismo se constituye a partir de postulados filosóficos que se vinculan con el individualismo utilitarista y el neopragmatismo, donde la realidad y las propuestas

económicas se concretan a partir de intereses de empresas transnacionales y de los gobiernos de las grandes potencias mundiales (Ramos, 2002).

Así su objetivo principal es la desestructuración de las relaciones sociales que se han articulado a partir del Estado Social; mediante una acción consciente y relativamente consensada entre los principales núcleos de poder en el mundo, aunque en ocasiones se den contradicciones internas. Lo que se pretende es ofrecer una visión universal que permita organizar la voluntad común, aunque sea mínima, para desarrollar un proyecto excluyente que se presenta de forma sutil y casi imperceptible (Ramos, 2002).

El neoliberalismo ha fomentado la fragmentación y la diferenciación de las sociedades, lo cual es una contradicción ya que los planteamientos realizados desde una perspectiva global iban dirigidos hacia una economía mundial única y no fragmentada como se ve actualmente (Flores & Mariña, 1999). Sin embargo las políticas neoliberales han dado como resultado el establecimiento de la desigualdad al concentrar los recursos económicos en manos de unos cuantos (Padua, 1998). Así mismo se hace una rearticulación entre lo público y lo privado con lo que surgen otras manera de vincular lo micro con lo macro social; esto hace que crezcan las tensiones entre la democracia y la modernización económica (Alonso, 1998).

2.1.1 La globalización

Este concepto no puede ser entendido sin sus antecedentes históricos, por lo tanto es necesario mencionar que la globalización puede identificarse a partir de cinco grandes procesos: el primero es la mundialización de la economía; el segundo es la tercera revolución científica y tecnológica; el tercero es la crisis del Estado-Nación y la integración regional; el cuarto es la presencia, desde lo internacional, de un nuevo orden político y la quinta última es el surgimiento de una cultura global (Ramos, 2002).

Específicamente sobre la globalización se dice que “es consecuencia del aumento de la movilidad humana, del progreso de las comunicaciones, del gran aumento del comercio y las corrientes de capital y de los avances tecnológicos” (Flores & Mariña, 1999: 178), ya que permite que haya una mayor oportunidad de crecimiento económico sostenido y un mayor desarrollo de la economía mundial, sobre todo en países que están en vías de desarrollo (Flores & Mariña, 1999).

Hablar de globalización implica hablar de integración y exclusión haciendo referencia a la incorporación de un mismo sistema de vida, de trabajo y sobre todo de producción; que se fue dando poco a poco en todo el mundo a pesar de las diferencias culturales entre los diferentes países. Pero estos rasgos comunes que se fueron adquiriendo no se desarrollaron de un día para otro, sino que se fue dando a partir de conquistas, resistencias armadas, técnicas de control político y resistencias culturales; todos estos hechos han sido formas de aplicar el poder para conseguir una ideología global, pero además de estos medios de control, se pueden encontrar otros como los culturales, los religiosos y los axiológicos. Por otra parte la integración tiene una estrecha relación con la expansión del capitalismo hasta llegar a la globalización no solamente en lo económico, sino también de modos de vida, de costumbres, de filosofía y en las últimas décadas de tecnologías (Flores & Mariña, 1999).

Se ha dicho que la globalización en la actualidad es neoliberal puesto que se retoma la idea de que las fuerzas del mercado regularán por si mismas el comportamiento del capital, esto se toma como si fuera una ley de la naturaleza que se presenta en todas las sociedades del planeta y que se encuentra por encima de las estructuras políticas que se encargan de tomar las decisiones estatales. Se ve al neoliberalismo como una fuerza que regulará no sólo la economía, sino también la sociedad en su globalidad (Flores & Mariña, 1999).

Se debe entender a la globalización como un fenómeno social y político en el que se dan relaciones complejas entre diversos factores y que va más allá de políticas neoliberales. Así, hablar de globalización implica hacer referencia al carácter mundial

de procesos no sólo económicos, sino culturales, políticos, ideológicos, demográficos, tecnológicos, educativos, etc., permitiendo contemplar las múltiples facetas de la realidad actual haciendo referencia a procesos generales. La globalización es la expresión de una nueva fase de desarrollo del capitalismo a nivel mundial, lo cual no implica que se dé de forma homogénea y uniforme en todo el planeta; la explicación de esta nueva fase es compleja debido a su desarrollo (Ramos, 2002).

La globalización se ha caracterizado por la disminución de los niveles de empleo, el recorte de gastos, las políticas de austeridad y la constante disminución de los salarios, además ha sido un aparato ideológico que ha permitido exaltar lo privado por encima de lo público, provocando miseria no sólo en los recursos económicos, sino también en otras áreas como la educación, la salud, la cultura y las poblaciones olvidadas. Así la prosperidad que se esperaba con la globalización ha estado concentrada en algunas regiones y ha excluido a otras (Flores & Mariña, 1999).

Sin embargo en las últimas décadas se han agudizado los hechos sociales, dando repuesta a los planteamientos de la globalización neoliberal que pretende homogeneizar el mercado y establecer el Estado liberal. Mediante estas respuestas se ha afirmado lo local ante lo global, para esto ha servido la gran influencia de diversos grupos étnicos, la sociedad civil y diversas ONG que han surgido ante la idea de que las sociedades son homogéneas y lineales. Las movilizaciones que han surgido son una forma de rechazo ante la afirmación de lo global, por esto se defienden los valores y las tradiciones que se han tratado de borrar mediante la falsa idea de una cultura universal (Flores & Mariña, 1999).

2.1.1.1 El desarrollo de las tecnologías

La globalización debe verse como un fenómeno inseparable del capitalismo, a pesar de que uno de sus rasgos principales sea la extensión a nivel mundial de los mercados a finales del siglo XX, ya que el capitalismo, en la actualidad, se desarrolla

gracias a la informática y a los medios de comunicación que permiten las comunicaciones en diferentes partes del planeta (Flores & Mariña, 1999).

La informática, la electrónica, la robótica y las telecomunicaciones son la base del avance tecnológico, ya que cada uno de éstos ha sentado las bases para el despliegue de nuevas posibilidades productivas más integradas y flexibles, que pretenden superar el estancamiento de la productividad del trabajo. Así las innovaciones que se han desarrollado en las últimas décadas respecto a la tecnología, han hecho posible el avance en la productividad del trabajo, tanto así que se espera que pueda ser un detonante para una nueva onda expansiva no solamente del flujo de capitales, sino también de los medios masivos de comunicación (Flores & Mariña, 1999).

La globalización desde sus diversas dimensiones, pero sobre todo desde el avance de la tecnología ha establecido formas de vida muy características y ha definido valores sociales, políticos, morales, estéticos y culturales (Flores & Mariña, 1999). Los avances tecnológicos han tenido importantes repercusiones y parece necesario mencionar que sin ello el mundo no estaría frente a la economía globalizada que se conoce actualmente. El avance en las redes de comunicación ha dado paso al contacto con otras personas, al intercambio entre sociedades, a la transferencia de capitales, al intercambio de información, a la creación de nuevos mercados que se manejan a través de redes cibernéticas y además ha posibilitado que los tiempos de transportación sean muy cortos. Con todo esto se tiende a la creación de un solo mundo, instaurando valores, conductas, reglas de comportamiento, preferencias, ideologías y modelos culturales, para así llegar a la homogeneización del planeta (Flores & Mariña, 1999).

Para lograr esta homogeneización económica, social, cultural, educativa y política se ha hecho necesaria la participación de los diferentes países del mundo y sobre todo de organismos nacionales, pero especialmente internacionales que contribuyan al desarrollo de acuerdos con una perspectiva global y que puedan ser implementados

en los diferentes países que forman parte de ellos, garantizando la globalización de la ideología neoliberal.

2.1.2 El papel del Estado y de los organismos internacionales

Como se pudo apreciar, el neoliberalismo y la globalización han sido parte importante del desarrollo del capitalismo, pero ante la crisis del capitalismo, el neoliberalismo ha planteado que el Estado venda sus empresas a grandes empresarios, es decir, la privatización, con lo cual también se propone que el Estado no fije los precios, ya que limita las ganancias de los empresarios y afecta las inversiones privadas, aunado a esto se rechaza que haya impuestos elevados para las empresas porque se considera negativo para las inversiones (Asociación Equipo Maíz, 2006).

Así mismo, se está a favor de la desaparición de programas de seguridad social, de programas de construcción de vivienda por parte del estado, de la legislación a favor de los sindicatos, de los impuestos a las importaciones, del control de precios y de los subsidios. Con las políticas neoliberales se intentan garantizar las ganancias de los empresarios que no forman parte del estado; garantizando la reproducción del sistema económico a través de la ideología neoliberal (Asociación Equipo Maíz, 2006). Estos cambios en el ejercicio del poder han modificado el papel del Estado, pasando de uno social a un Estado Neoliberal donde se fortalece el papel protagónico de éste al ser el garante de la imposición de la lógica de mercado y de los individuos como entidades aisladas, carentes de autonomía e identidad colectiva (Ramos, 2002).

Como se puede apreciar el neoliberalismo no implica sólo un cambio en la economía global, sino también en las funciones que el Estado desempeña actualmente, así “el Estado contemporáneo ha interiorizado casi sin excepción las exigencias de la globalización del capital, no únicamente sometiéndose a ellas sino recibéndolas con entusiasmo” (Flores & Mariña, 1999: 146). Esto permite visualizar como los gobernantes se han convertido en hilos conductores de las exigencias que se

plantean internacionalmente; encargándose de establecer políticas de inversión monetaria y de ajustar la incorporación de otros países a la globalización, con lo cual se han modificado las estructuras de poder y la forma en que los gobiernos se organizan (Flores & Mariña, 1999).

El Estado liberal ha sido el principal vehículo de la globalización y en la actualidad, además propicia la aplicación del neoliberalismo en la economía que cada vez implica más restricciones ante las decisiones políticas y las facultades de los estados (Flores & Mariña, 1999). Durante esta nueva etapa se va gestando el debilitamiento del Estado nación; se van adelgazando los lazos de identidad nacional y la capacidad de autodeterminación en el diseño de vías de desarrollo nacional.

Pero este nuevo rol del Estado no se hubiera logrado sin los organismos internacionales que permiten el fortalecimiento de empresas privadas en los países menos desarrollados. Para lograr esto, la globalización ha tenido una gran influencia en las relaciones internacionales, tanto así que actualmente tienen mayor importancia aquellos organismos que son colectivos, esto debido a que la economía ha exigido que se hagan concertaciones internacionales para llegar a acuerdos entre diferentes países. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) es un claro ejemplo, ya que se ha convertido en un foro donde las principales potencias imponen sus preferencias, hasta tener un aval respecto a las decisiones que toman y que tienen carácter internacional (Flores & Mariña, 1999).

Además organizaciones como la Organización Mundial de Comercio (OMC), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco mundial fungen como rectores de acuerdos regionales e internacionales que surgen del G-7, es decir, de las siete grandes potencias mundiales: Estado Unidos, Gran Bretaña, Francia, Italia, Alemania, Canadá y Japón. Este grupo de países y las diferentes organizaciones internacionales determinan las áreas que son más relevantes respecto a las decisiones económicas, políticas, sociales y culturales de los diferentes Estados en todos los continentes (Flores & Mariña, 1999).

Estas organizaciones se encargan de definir criterios para los presupuestos y ajustes nacionales que permiten poner las reglas necesarias para el comercio, para las inversiones nacionales y también para las extranjeras. Así mismo propician los procesos de privatización de los sectores públicos, tomando las medidas necesarias para impulsar o frenar a las medianas y pequeñas empresas. Esto no solamente tiene implicaciones negativas para el desarrollo de relaciones laborales, sino que además repercute en el medio ambiente y en la inversión social (Flores & Mariña, 1999). En este nuevo estado global o neoliberal, las potencias económicas son las que tienen el poder y lo distribuyen hacia instancias subordinadas como el FMI, la ONU, la OMC el BM y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Chomsky & Dieterich, 1995, citados en Ramos, 2002), quienes se encargan de que los gobernantes de los países que pertenecen a ellos pongan en práctica todos los acuerdos internacionales, que desde luego tienen una perspectiva neoliberal.

2.2 La crisis del capitalismo mexicano

El ingreso de México a la globalización neoliberal modificó la vida del país en varios aspectos, principalmente cerró el ciclo que había marcado la historia de México en el siglo XX, el de la Revolución de 1910, ya que este fue un hecho social que determinó por varias décadas el destino del país respecto a lo económico, lo social, lo educativo y lo cultural (Flores & Mariña, 1999). Pero la globalización y el neoliberalismo encaminaron al país hacia un rumbo diferente al que se había planteado después de la Revolución Mexicana.

La segunda guerra mundial provocó que las importaciones aumentaran rápidamente en México, pero esto propició que se perdiera parte de las reservas de divisas de la Banco Central por el déficit. Aun así en el país se vivió una época de desarrollo económico estable; era una época de prosperidad socioeconómica conocida como el Milagro Mexicano. Este modelo económico tan prospero iba a verse desde una perspectiva internacional en el año de 1968, ya que México sería el primer país

subdesarrollado en ser sede de los Juegos Olímpicos, pero los acontecimientos del 2 de octubre de 1968 mostraron una auténtica crisis social y lo salvaje del moderno capitalismo mexicano (Guillén, 2005).

Para comprender el desarrollo de la crisis del capitalismo mexicano es necesario saber que la crisis de la economía capitalista internacional tuvo un impacto muy fuerte en ciertos países subdesarrollados, ya que hubo una disminución de la demanda y del precio de las exportaciones de bienes y servicios (Guillén, 2005). Así como respuesta del capital mundial al estancamiento surge la contra reforma neoliberal que fue una respuesta general del capital mundial al estancamiento económico de la rentabilidad y ha tenido como pilares la desregulación, la privatización y la liberación del comercio y las finanzas (Flores & Mariña, 1999).

En México se da un claro ejemplo de esto a partir de la crisis de identidad nacional que propició el resquebrajamiento de las formas de articulación social que se tenían vigentes, lo cual favoreció que se hicieran más visibles las contradicciones existentes entre los diversos sectores y las clases sociales presentes en el país. Por otro lado también se dio paso al cuestionamiento de los modelos tradicionales de organización social (Ramos, 2002). Tanto así que en México fue cambiando el modelo que regía el desarrollo del país, pasando del modelo de sustitución de importaciones, consolidado después de la segunda guerra mundial, al modelo neoliberal que se fue consolidando en los años ochenta hasta los primeros años del siglo XXI; con lo que se pasó del Estado interventor al Estado neoliberal (Salazar, 2004).

2.2.1 El debilitamiento de la economía mexicana: las crisis

En México la acumulación de capital había provocado dificultades cada vez mayores, tanto así que después del año de 1970 las bases que se tenían para la acumulación comienzan a deteriorarse, ante la ruptura monetaria del año de 1971 y del primer choque petrolero en 1973, la economía capitalista entró en una nueva crisis económica mundial (Guillén, 2005). Esto propicio que en el país se viviera un

estancamiento económico muy grave que se vio reflejado en una de las más grandes crisis estructurales y así se fueron fracturando los patrones que fueron la base del desarrollo del capitalismo en el país (Ubaldo, 2009).

Así se dieron varios cambios profundos debido a la crisis, y estos se veían reflejados en la tasa de desempleo que había pasado del 4 al 8% de la población económicamente activa; en la paralización de varios sectores de producción y en la inflación, que crecía rápidamente provocando que el país no pudiera invertir ni ahorrar, así que el déficit público sólo podía financiarse con crédito externo. Además las exportaciones bajaron, lo cual provocó que el ingreso nacional disminuyera y que se diera una fuga de capital, es decir, se perdió la soberanía monetaria y se tenía la deuda más grande del mundo (Ubaldo, 2009). El aumento en las importaciones y la disminución de las exportaciones llevó al país hacia un déficit creciente de la balanza comercial, esto representaba un serio problema para México ya que las exportaciones eran prácticamente la fuente esencial del crecimiento de los ingresos, es decir, era el centro que ponía en dinámica toda la economía. Sin embargo hubo pequeños momentos de equilibrio financiero; pero sobre todo se agravaron las desigualdades y se hicieron más notorias. (Guillén, 2005).

El gobierno puso en marcha su sistema de intervenciones y regulaciones mediante acciones que implicaban elevar el gasto público. Estas medidas lograron que entre 1972 y 1973 hubiera una reactivación económica, sin embargo un año más tarde el Producto Interno Bruto (PIB) empezó a descender (Ubaldo, 2009). En la primera mitad de la década de los setenta se realizó un aumento salarial, pero esto no hizo más que deteriorar aún más las condiciones de rentabilidad del capital en el país. En este contexto, la expansión de la demanda mediante el déficit aumentó las inflaciones y el déficit externo, lo que propició la crisis devaluatoria de 1976 con la que se da fin al periodo de estabilidad económica que había tenido el país (Flores & Mariña, 1999).

A partir de esto la economía mexicana entra en una especie de círculo vicioso de endeudamiento externo, donde el pago de la deuda que ya se tenía requería de la

obtención de otra deuda; esto provocó el aumento en los servicios y por lo tanto la inflación (Guillén, 2005). Esta crisis fue la primera de una serie de crisis cíclicas que se presentarían años más tarde y con más profundidad, pero sobre todo fue la que marcó el inicio del control político-económico interno que cada vez se hacía más directo por parte de los organismos internacionales (Flores & Mariña, 1999), tanto así que los préstamos que se realizaban a México estaban destinados para aquellas empresas que fueran más productivas y posibilitaran solventar el pago de la deuda externa (Ubaldo, 2009)

Por otra parte, la deuda estatal pudo detenerse gracias a la existencia de grandes yacimientos de petróleo en el país; posicionando a México como una potencia internacional gracias a la renta petrolera que permitía la entrada aproximadamente 30 dólares por barril, lo cual representaba una enorme incorporación de riqueza al país. Así la explotación y comercialización de mantos petroleros dio pie a que México pudiera acceder más fácilmente a préstamos bancarios (Ubaldo, 2009), es decir, los recursos petroleros fueron el aval para que se pudieran obtener importantes recursos financieros en mercados internacionales (Guillén, 2005).

México vivió una temporada de bonanza que sirvió para que el Estado comprara aproximadamente 350 empresas que se encontraban al borde de la quiebra a finales de los años setenta, pero la ineficiencia se vio reflejada en un nuevo proceso de inflación (Ubaldo, 2009). La inflación permitía que el país prolongara la crisis en lugar de que se desencadenara brutalmente (Guillén, 2005).

El aumento en los precios del petróleo habían permitido que el gobierno pudiera incumplir los acuerdos firmados con el FMI, sin embargo el constante incremento de los flujos hacia el exterior como resultado del déficit comercial y el crecimiento de la deuda externa, terminó por agotar la capacidad de pago externo de la economía mexicana. Así entre 1981 y 1982 caen los precios del petróleo, escasea el crédito internacional y se elevan las tasas de interés, todos estos acontecimientos provocaron el desastre económico mexicano de 1982 (Flores & Mariña, 1999).

Así a principios de los años ochenta el Banco Mundial y el FMI encontraron las condiciones necesarias para impulsar las contrarreformas neoliberales; avalados por otros grupos gobernantes y por la agudización de la crisis de la deuda externa (Flores & Mariña, 1999). Desde 1981 la situación del país se volvió más grave, ya que hubo una baja de precio en el petróleo y un aumento de las tasas de interés. Para hacer frente a esta nueva crisis financiera, el gobierno mexicano tomó ciertas medidas a partir de 1982: se realizaron varias devaluaciones del peso, se implantó un programa de austeridad y se instauró un tipo de cambio doble. Sin embargo, la crisis financiera del verano de 1982 pasó a la historia porque se vio como una señal de alarma ante el riesgo de un colapso financiero no sólo nacional sino internacional (Guillén, 2005).

La irrupción de la crisis de 1982, que tuvo como detonante la imposibilidad de pago frente al servicio de la deuda externa, eliminó los márgenes de autonomía que había dado a la economía interna el auge petrolero. Por lo tanto el gobierno mexicano tuvo que suscribir acuerdos con el FMI y con el Banco Mundial, en los que se comprometía a ejercer una rigurosa disciplina fiscal, reduciendo drásticamente el gasto público. Además se comprometió a realizar ajustes estructurales con tendencia a la liberalización económica, a la eliminación de subsidios, a la privatización de empresas públicas y sobre todo se comprometía a la apertura del comercio, a la realización de reformas impositivas, a la eliminación de barreras para las inversiones extranjeras y a introducir salarios competitivos (Flores & Mariña, 1999).

Así en los años ochenta el perfil económico de México no había cambiado mucho: la tasa de desempleo se seguía duplicando; se desaceleraba la producción; la inflación ascendió a casi 160%; el sistema bancario recibía dinero sólo para financiar el déficit público; se devaluó el peso; la deuda que tenía el país se pagaba con 52 centavos por peso gastado; y no hubo crecimiento en la producción nacional (Ubaldo, 2009). A partir de esto algunos economistas, pertenecientes al Banco de México y al FMI, hicieron responsable del origen de la crisis a una política económica mala, ya que decían que se había utilizado de forma inapropiada la política de gasto público. Así el

origen de la crisis podía encontrarse en la gestión desordenada que se hizo de las finanzas públicas y en las constantes devaluaciones que en ocasiones eran innecesarias (Guillén, 2005).

Bajo este contexto las presiones para incorporar a México a las estrategias de internacionalización de las grandes corporaciones y de las potencias capitalistas no se hicieron esperar y encontraron un campo fértil en el interior del país que había pasado ya por dos sexenios de una limitada y fallida estrategia económica que se sustentaba en la expansión de la demanda y en la reivindicación de la intervención estatal como principales elementos estabilizadores de la economía (Flores & Mariña, 1999).

Sin embargo, esto no detuvo la emergencia de nuevas crisis en el país. El Estado comenzó a vender las empresas públicas y con el dinero que se obtuvo de la privatización se creó un Fondo de contingencia con el cual se esperaba pagar la deuda interna y externa; en 1993 se decidió utilizar el dinero del fondo para el pago de la deuda interna (Flores & Mariña, 1999).

Estos son algunos de los antecedentes de la crisis de 1994, la cual no estalló antes gracias a una coyuntura internacional que se caracterizó por el auge de los mercados emergentes, lo cual propició que entre 1989 y 1994 se incrementara la recepción de flujos de inversión privada. Sin embargo un minicrack de la Bolsa de Valores en el año de 1992, tuvo un impacto negativo en el crecimiento de la producción, además se dio una crisis dentro del grupo político gobernante y se dio una serie de devaluaciones del peso, con estas acciones se agudizó la situación en el país y en 1994 estalló en México la que se consideró la primera gran crisis de la globalidad financiera neoliberal (Flores & Mariña, 1999).

En 1996 el país vivió un auge exportador, este fue resultado de una inserción más eficiente en la economía mundial, pero la ruptura de las cadenas productivas y el crónico déficit de la balanza comercial reaparecieron provocando nuevas presiones devaluatorias. Así las crisis cíclicas hicieron evidente el carácter neoliberal y la

vulnerabilidad del proceso de restructuración de la economía mexicana ante los vaivenes de la economía mundial (Flores & Mariña, 1999).

Desde esta perspectiva la crisis del capitalismo mexicano se basó en el constante surgimiento de deudas que eran el resultado del modelo de acumulación que se seguía en el país, sin embargo el Estado mexicano defendió los intereses generales del capital y aseguró la reproducción de las relaciones capitalistas de explotación y de acumulación de capital (Guillén, 2005). La crisis que se vivía en el país se manifestaba a partir de los fenómenos mencionados anteriormente y para superarla se proponía un proceso de modernización que implicaba el tránsito hacia una sociedad capitalista moderna (Ubaldo, 2009).

2.2.2 El Estado mexicano y la influencia de los organismos internacionales: implementación del neoliberalismo en México

El cambio fue tal que los propios dirigentes de los Estados nacionales han interiorizado las exigencias del capitalismo global, al ocurrir esto ya no se ve más como una imposición que viene desde fuera y que debe ser aplicada forzosamente, sino que se ve como un modelo asumido e impulsado de forma entusiasta por las élites políticas y económicas del país (Flores & Mariña, 1999).

Los grandes consorcios y los poderes políticos que impulsaban la globalización han exigido a otros estados, como México, asumir acuerdos, normas, reglas, comportamientos y políticas económicas que favorezcan la extensión e integración de los mercados que son controlados por los países más poderosos internacionalmente. Así los países subdesarrollados también impulsan políticas que favorecen la globalización, asumiendo que la economía es interdependiente, tanto así que no existe otra forma de superar las limitaciones propias sino no es mediante la aceptación e implementación de las reglas establecidas por la economía mundial. Desde esta perspectiva la globalización ha sido el resultado de la presión de los Estados centrales hacia los periféricos, pero también se ha desarrollado debido a la

iniciativa y aceptación de los gobernantes y funcionarios de países subdesarrollados (Flores & Mariña, 1999).

El debilitamiento del Estado nacional frente al avance de la globalización neoliberal propicio el reajuste de sus funciones más que un adelgazamiento absoluto. Hubo un creciente abandono del estado ante sus funciones sociales, transfiriendo parcialmente sus responsabilidades tradicionales a manos de organizaciones privadas. Si bien se puede ver una menor participación de Estado, esto no significa que su papel no sea importante sino que ha redistribuido sus prioridades y sus gastos. Así pues hablar del adelgazamiento del Estado, no implica otra cosa más que el abandono de las funciones que había tenido como el Estado benefactor que invertía en educación, salud, vivienda, etc., con la finalidad de que la población en general tuviera lo necesario para vivir bien, pero además de esto el Estado se retira de las empresas y servicios que hasta ese momento habían sido su propiedad o que había coordinado (Flores & Mariña, 1999).

La eliminación de impuestos y cuotas para las grandes corporaciones transnacionales no ha tenido otra finalidad que la de abrir sin restricciones los mercados de los países menos desarrollados a grandes empresas, pero esto ha sido devastador para las medianas, pequeñas y microempresas de los países menos desarrollados. La firma del Tratado de Libre Comercio entre México, Estados Unidos y Canadá, constituye una meta económica muy importante, ya que constituía una asociación muy importante. Con este tratado México entra a la dinámica de apertura a mercados internacionales, lo que ha provocado grandes daños para las empresas mexicanas (Flores & Mariña, 1999).

La incorporación en México de la globalización y de las políticas neoliberales, también debe verse desde la influencia de organizaciones internacionales, ya que México pertenece también a la OCDE y esta organización ha elaborado acuerdos como el Acuerdo Multilateral de Inversiones (AMI) con el que intenta terminar de forma definitiva con las reglas que controlan a nivel nacional las inversiones,

otorgando con esto un poder excepcional a consorcios trasnacionales (Flores & Mariña, 1999).

Pero la implementación de las políticas neoliberales en México no puede entenderse del todo sin conocer cómo los gobiernos neoliberales fueron adquiriendo más poder, el cual permitió que éstas fueran tomando más fuerza, influyendo no sólo en lo económico, sino también en el sector social y educativo. Así desde 1982 hasta la actualidad, en el país toma el poder un grupo conocido como los tecnócratas, los cuales contribuyeron al establecimiento de una globalización neoliberal.

En México la tecnocracia se ha desarrollado en tres etapas, la primera es con el grupo de economistas que estudiaron en el extranjero, debido a que en los sesenta el Banco Mundial, el FMI y la FAO ofrecieron una gran cantidad de becas de posgrado para estudiantes de economía; poco a poco estos economistas fueron ganando terreno en el gobierno, a pesar de su tendencia Keynesiana ya que eran independientes y no tenían presiones políticas, sino que sus decisiones estaban basadas en la teoría económica (Babb, 1998 citada en Brugger, 2007).

El segundo grupo de tecnócratas fue denominado *los salinistas* y se formó durante los años setenta y ochenta en la Universidad de Chicago. Este grupo tenía una ideología monetarista, por lo tanto trataban de resolver los problemas que enfrentaba México a partir de una revolución económica, sin tomar en cuenta la política y la estructura social, porque lo que se quería era reformar el sistema económico (Babb, 1998, citada en Brugger, 2007).

El primer gobierno de corte neoliberal fue el de Miguel de la Madrid quien asumió la presidencia el primero de diciembre de 1982, en un contexto de crisis. Ante la situación que se vivía en el país, el gobierno elaboró una estrategia con la que se pretendía enfrentar la crisis económica, se trataba de un programa de diez puntos en el que se planteaban estrategias a corto plazo y que se denominó Programa Inmediato de Reordenación Económica PIRE, éste se complementó con el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 que buscaba el crecimiento económico a mediano plazo (Salazar, 2004). Así mismo en 1982 se inicia el desmantelamiento del Estado

interventor al reformar el artículo 25 constitucional donde se establece igualdad de circunstancias entre los sectores público, privado y social (Brugger, 2007).

El segundo gobierno neoliberal fue el de Carlos Salinas de Gortari, quien tomó la presidencia el primero de diciembre de 1988. Sin duda, él fue el principal tecnócrata y a pesar de que en los ochenta el país dejó de crecer para pagar la deuda externa, Salinas pudo negociar la deuda externa y se pudieron pagar los intereses al menos por esa década. En el gobierno de Salinas se concretó el Tratado de Libre Comercio con el que México tuvo condiciones para convertirse en un país exportador y también se consolidó la reforma del Estado mediante la venta de grandes empresas paraestatales, el control de la inflación y la modificación a artículos constitucionales como el 3º, el 27 y el 130 (Brugger, 2007).

Así el sexenio de Salinas de Gortari fue un claro ejemplo de la interiorización de demandas internacionales, ya que los que estaban a favor de la modernización mexicana propagaron la ideología de la modernización y ajustaron su conducta hacia reformas constitucionales que limitaban las facultades del Estado respecto a la economía y las privatizaciones. Esto provocó que las secretarías de estado que se encargaban de las finanzas y el comercio adquirieran mayor jerarquía política, mientras que las secretarías encargadas de la política y el bienestar social relacionado con la educación, la salud, los alimentos y la vivienda, tenían ahora una jerarquía inferior (Flores & Mariña, 1999).

El tercer gobierno de corte neoliberal fue el de Ernesto Zedillo Ponce de León, quien tomó la presidencia el primero de diciembre de 1994, bajo un contexto de crisis, ya que a partir de octubre de ese mismo año se dio un derrumbe de las reservas internacionales, originando la más profunda y grave crisis económica que se había vivido en el país. Esta crisis se tituló *el error de diciembre* y se consideró como la primera crisis de la globalización, pero en 1996 comienza a recuperarse la economía y en el año 2000 se registra un crecimiento del 6.9% del PIB y la inflación pasa a ser sólo del 7% (Salazar, 2004).

La tercera fase de desarrollo de la tecnocracia se da en un contexto de alternancia política con la llegada de Vicente Fox al poder. A partir de aquí se presentó una tecnocracia totalmente nueva para México y para gran parte del mundo, con un nuevo grupo llamado los empresarios. Así el país comienza a dirigirse como se fuera una empresa, se comienzan a eliminar leyes que protegen a los trabajadores, se simplifican los trámites para despidos y se va reduciendo el poder que hasta entonces tenían los sindicatos. Con la tecnocracia planteada por el PAN se afirma la obsolescencia de las empresas mexicanas y se planea la importancia de incrementar la productividad aun a costa de lo social (Brugger, 2007).

Esto no había ayudado mucho, ya que con Felipe Calderón al frente de la presidencia las cosas no fueron diferentes, ya que no existió incremento en los puestos de trabajo, los salarios seguían cayendo y las pocas instituciones que habían surgido después de la revolución para dar a los pobres seguro social y educación laica y gratuita, estaban siendo desmanteladas poco a poco (Brugger, 2007).

Así a partir de 1982 se realizaron varias acciones que fueron consolidando un Estado Neoliberal, mediante estrategias de carácter global como la reducción de la deuda externa, la liberación de la economía, una rigurosa política presupuestaria y monetaria, una serie de reformas estructurales, una política fiscal muy restrictiva y la privatización del sector público. Con esto se consolida la idea de que modernizar era privatizar y esto se plasma en las reformas que hacia posible que las empresas privadas tuvieran injerencia en los servicios de salud y de educación a nivel nacional (Salazar, 2004).

A partir de todo lo anterior, cabe señalar que el capitalismo mexicano se fue desarrollando en un contexto económico complejo donde las constantes crisis fueron un indicador de que la economía mexicana no era viable y era dependiente (Meyer, 1992), pero además su ubicación geopolítica, las necesidades de la economía mexicana y los acuerdos establecidos o no con Estados Unidos fue llevando al país a depender principalmente de los intereses norteamericanos (Pellicer, 2003). Tanto así

que a mayor influencia de la economía estadounidense hay un mayor crecimiento en el país, pero cuando hay recesión en Norteamérica, la economía mexicana se desploma, dejando ver el vínculo tan cercano que se ha establecido con el mercado estadounidense (Arroyo, 2005).

Por último, se puede decir que el capitalismo mexicano se caracteriza por ser dependiente de los acuerdos e inversiones extranjeras, ya que se ha desarrollado bajo la sombra de la economía norteamericana (Meyer, 1992), lo cual también le da a México el carácter de país subdesarrollado, es decir, que se encuentra por debajo de otros países que cuentan con una mejor estabilidad y desarrollo económico, social, político y educativo.

2.3 Proyecto socioeducativo neoliberal mexicano.

Para comprender el proyecto socioeducativo neoliberal mexicano es necesario que se explique primero lo que es un proyecto socioeducativo. Se entiende éste como un conjunto de acciones educativas que son puestas en práctica por un grupo social determinado, con una intencionalidad eficientista e ideológica que es presentada como universal a pesar de sus contradicciones. Además este tipo de proyectos se fundamenta en una racionalidad vinculada al discurso ideológico y político del grupo social que lo impulsa, por lo tanto incluye fuerzas políticas, sociales y económicas que permiten que se lleven a la práctica ciertas acciones (De Ibarrolla, 1984).

Ante esto cabe señalar que en México se desarrollaron cinco proyectos socioeducativos en el siglo XX y uno a finales de éste siglo y principios del XXI, los cuales, entre otras cosas, pretendían contribuir al desarrollo económico, social y educativo en el país:

El primer proyecto es el Vasconcelista e inicia en 1921 con la creación de la Secretaría de Educación Pública y se va desarrollando mediante las campañas de alfabetización, dando una gran importancia a la educación rural y a la formación de un nuevo tipo de maestro; el maestro rural. Así con José Vasconcelos a la cabeza de

la SEP se impulsa la cultura y la promoción de la lectura en las zonas donde no había escuelas, con la finalidad de lograr la integración social y fundamentándose en ideas de pedagogos como Dewey, Ferrer-Guardia y Krupskaya. A partir de este proyecto hubo una mayor relación entre la educación, la soberanía y la independencia, se desarrolló un sentido nacionalista y se puso énfasis en el carácter popular y laico de la educación para lograr la tan anhelada integración social (Latapí, 1998).

Después se desarrolló el Proyecto Socialista que inicia en 1933 con la reforma al artículo tercero constitucional y sus principales acciones se relacionan con la promoción, de forma radical, del pensamiento de la razón y las explicaciones científicas como medio para combatir los dogmas y el fanatismo. Además se impulsa la formación para el trabajo, la formación en valores y las actitudes colectivas, así mismo se orientan acciones hacia la expansión escolar y el trabajo del maestro rural. Con este proyecto se pretendía lograr la emancipación social a partir de una racionalidad sustentada en el pensamiento de Marx, Krupskaya, Blaniski y Ferrer-Guardia. Mediante estos planteamientos se logró que el Estado se comprometiera más con la enseñanza pública y la democratización del acceso a la educación, para así lograr una mayor equidad social (Latapí, 1998).

Posteriormente se implementó el Proyecto Técnico que inicia en 1937 con la creación del Instituto Politécnico Nacional y sus principales acciones se orientaron a la instauración de los Institutos Tecnológicos Regionales, al establecimiento de Centros de Capacitación para el Trabajo Agropecuario e Industrial, además de la inauguración del Centro de Enseñanza Técnica Industrial CENETI y la fundación de los Centros de Estudios Tecnológicos CETs. A partir de esto se va haciendo un vínculo entre la educación, la producción, el trabajo y el desarrollo económico del país, con lo que predomina la preparación para el trabajo y para la productividad, haciendo énfasis en la formación científica (Latapí, 1998).

Otro de los proyectos socioeducativos fue el de Unidad Nacional que inicio en 1946 con la reforma al artículo 3° constitucional; sus principales acciones fueron la

promulgación del Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, que es mejor conocido como el Plan de Once Años, además se crea la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito, con lo que se favorece la expansión del sistema educativo. Por otra parte se continua con las campañas de alfabetización, la renovación de planes y programas de estudio de educación primaria, secundaria y normal, incorporando los principios para una educación humanista, integral, laica, nacionalista y democrática. Cabe destacar que durante el desarrollo de este proyecto se realizan pactos de unidad industrial, aunque su principal intención iba encaminada a contribuir a la estabilidad política, social y económica, mediante una racionalidad fundamentada en la escuela activa y la teoría del capital humano, con lo que se esperaba una convivencia internacional pacífica (Latapí, 1998).

Ya en los años setenta se implementó el Proyecto Modernizador que inició con la reforma educativa echeverrista con la que se planteaba impulsar la universalización de la enseñanza primaria. Por otra parte se van desarrollando procesos de descentralización que años más tarde se concretarían en la federalización de la educación. A partir de este proyecto se va haciendo énfasis en la eficacia y la calidad, debido a la influencia de la globalización comercial y los requerimientos de una modernización basada en valores de mercado y en la competitividad. Con este proyecto se planteaban dos intenciones principales la primera era transformar la economía y la organización social mediante la modernización de las mentalidades y la segunda era desarrollar en los alumnos las capacidades necesarias para que estuvieran mejor preparados para el trabajo socialmente productivo (Latapí, 1998).

Pero ante un nuevo contexto globalizado y neoliberal, donde los grupos en el poder van dando cabida a la privatización, se hace necesario un proyecto educativo que contribuyera a lograr el desarrollo económico y nacional sin dejar de lado la modernización, pero poniendo en práctica políticas en las que se plasmaba el camino que seguiría el país en los próximos años. Así se da una ruptura en el proyecto socioeducativo modernizador y comienza a consolidarse el proyecto socioeducativo

neoliberal que, aunque rescata algunos de los planteamientos del proyecto anterior, orienta la educación hacia una perspectiva totalmente neoliberal, tanto así que ésta es vista como una mercancía que puede ser adquirida sólo por unos cuantos.

El sistema educativo comienza a transformarse en un mercado, ya que desde ideologías neoliberales y capitalistas se trata de imponer un modelo social en el cual la educación sea vista como un bien de consumo más; estas prácticas están bajo una lógica en la que las personas puedan elegir los centros escolares, la titulación y los profesores de la misma forma en que seleccionan y compran algunos productos en tiendas departamentales (Torres, 2001).

2.3.1 Principales acciones del Proyecto Socioeducativo Neoliberal

Las principales acciones que se han llevado a cabo en este proyecto ponen énfasis en la modernización de la educación a partir de una ideología neoliberal y buscan contribuir a la mercantilización y a la privatización de toda ella, dándole una gran importancia a la evaluación estandarizada, al desarrollo de competencias y a la calidad de la educación.

Una de las primeras acciones de este proyecto socioeducativo, fue el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) el cual inaugura una nueva etapa en la descentralización de la Secretaría de Educación Pública, ya que es un acuerdo político que se establece entre el gobierno federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). En este se establecieron tres líneas de política educativa: la primera era la reorganización del sistema educativo, la segunda se refería a la renovación de contenidos y materiales educativos y la tercera trataba sobre la revaloración de la función social que tienen los profesores, pero en general se promueve el desarrollo de un sistema educativo de calidad y equitativo (Zorrilla, 1998).

Este acuerdo fue tan importante que provocó varios cambios: en el ámbito estratégico permitiendo la reorganización del sistema educativo y el replanteamiento

de contenidos educativos. En el ámbito organizacional, se dio paso a que las entidades federativas crearan sus propias estructuras administrativas para dirigir el sistema de educación básica (Santizo, 2012), con lo cual se va fortaleciendo la descentralización de la educación en todo el país.

Para cumplir las tres líneas que se plantearon en el ANMEB en 1993 se modifica el artículo 3° constitucional, con lo que se cambia el concepto de educación que se tenía hasta entonces y se establece que la educación obligatoria abarcaría hasta la educación secundaria (Martínez Rizo, 1998). Continuando con las acciones en el ámbito normativo, se promulga en 1993 la Ley General de Educación, mediante la cual se otorga a las autoridades de los diferentes estados la facultad de impartir educación básica y se autoriza al gobierno federal para establecer políticas referidas a los contenidos, a la formación de maestros, a la planeación y a la evaluación del sistema educativo (Santizo, 2012).

A partir de lo planteado en el ANMEB se comenzó a estructurar la renovación de contenidos y materiales educativos. Para esto se tenían planteamientos ambiciosos como la reforma de planes y programas de estudio, así como la elaboración de nuevos textos de educación básica. Por lo tanto en el año de 1993 se dio paso a una reforma curricular mediante la cual se reforzaría lo planteado en el ámbito normativo, social, político y organizacional respecto a la educación.

La renovación del currículo de educación primaria se presentó como una acción necesaria, ya que permitiría consolidar el nuevo proyecto político nacional mediante el currículum que sería el medio para que la política educativa llegara a los niños y niñas en forma de contenidos, métodos y materiales educativos. Aunque se esperaba que para el año de 1991 ya pudiera llevarse a cabo una prueba piloto de los nuevos planes y programas, diversas inconformidades no lo permitieron y fue hasta 1993, después de una negociación política entre el ejecutivo federal, los sujetos de diseño curricular, el SNTE, el magisterio y expertos en la materia, cuando se pudieron poner en marcha los nuevos planteamientos curriculares y los nuevos libros de texto (Quezada, 2001).

En ese mismo año se dieron a conocer el plan y los programas de estudio de educación secundaria, mediante los cuales se pretendía elevar la calidad de la educación de los estudiantes que habían concluido la educación primaria y que posteriormente se incorporarían al mundo del trabajo (SEP, 1993 citado en Quiroz, 1998). Aunque se esperaba que el nuevo plan organizado por asignaturas subsanara algunos de los problemas de este nivel educativo, la fragmentación curricular y la inflexibilidad seguía persistiendo, tanto así que este nuevo plan representó un problema para aquellas instituciones que trabajaban por áreas. Aunque cabe destacar que los materiales de trabajo como los libros de texto eran muy coherentes respecto a los planteamientos de los programas de estudio y las prácticas de enseñanza se enfocaron en la evaluación propiciando que se diversificaran las formas de evaluar, no se transformó de fondo la educación de este nivel (Quiroz, 1998).

Las acciones que se implementaron con el proyecto socioeducativo neoliberal iban más allá de las reformas, ya que se ponía un gran énfasis en el logro de la calidad educativa, tanto así que el desempeño de los estudiantes y de las instituciones educativas comienza a considerarse como un indicador de la calidad del sistema educativo. Así para conocer cómo era el desarrollo de éstos, se hace cada vez más necesaria la evaluación estandarizada, por lo que no sólo se desarrollaron pruebas, sino que surgieron varios organismos encargados de la aplicación de éstas y de analizar los resultados.

A partir de la década de los ochenta, la evaluación educativa fue consolidándose como parte imprescindible del sistema educativo nacional, tanto así que en 1994 se crea el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), el cual se encargó de diseñar y aplicar los Exámenes Nacionales de Ingreso (Exani) como instrumentos de evaluación a gran escala, que se orientan a evaluar el ingreso a la educación media y superior (Vidal, 2009).

En cuanto a las evaluaciones internacionales, la OCDE propuso la aplicación de una prueba para obtener indicadores sobre el desempeño de los sistemas educativos

nacionales y al ser México miembro de esta organización incorporó la prueba Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) desde su inicio en el año 2000. Es necesario mencionar que PISA no se diseñó para evaluar los sistemas educativos nacionales en su conjunto, sino para evaluar a los ciudadanos que están por ingresar a la vida productiva (Vidal, 2009).

Respecto a las evaluaciones nacionales, en el año 2002 se crea por decreto presidencial el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), esta institución se encargaba de realizar pruebas nacionales como la denominada Estándares Nacionales que posteriormente se dejó de implementar y se establecieron los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale). Posteriormente, a principios del año 2006 la SEP lanzó la prueba Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (Enlace), como proyecto e instrumento de aplicación masiva, que se dirigía a todos los estudiantes de educación básica y a los jóvenes que cursaban el último grado de la educación media superior en México (Vidal, 2009).

Estos instrumentos de evaluación tenían como propósito evaluar personas, programas educativos, centros escolares, subsistemas educativos y/o programas de estudio. Pero también algunas de estas pruebas se han encargado de la certificación de personas o instituciones educativas, de la admisión a centros escolares; la clasificación de centros; la jerarquización de las instituciones educativas o la rendición de cuentas. Así se desarrollaban tratando de explorar las alineaciones con el currículo, los conocimientos, las habilidades genéricas o específicas para un puesto de trabajo o una profesión. Dependiendo de la prueba se llegaban a implementar anualmente, cada dos, tres o cuatro años, cuando se requerían datos o sin una periodicidad definida (Vidal, 2009).

Las evaluaciones se han convertido en la estrategia que supuestamente beneficia la calidad y que se ve reflejada en diversos elementos que conforman una estrategia global de calidad (Amador, 2008). Son un instrumento político de suma importancia, ya que se dice que permiten conocer con mayor precisión los resultados educativos

de los alumnos, y a partir de esto generar nuevos mecanismos que retroalimenten a las escuelas y a los actores educativos en su desempeño laboral (Miranda, 2010). Pero también han tomado importancia a partir del establecimiento de estándares de calidad en la educación. A partir de esto la evaluación del sistema educativo mexicano ha representado una innovación esencial para elaborar y poner en práctica las políticas públicas (Amador, 2008).

Continuando con las acciones del proyecto socioeducativo neoliberal, en 2009 se realiza una nueva reforma curricular de educación básica, con la cual se pone en marcha un plan de estudios renovado para primer y sexto grado de primaria, pero como con esta reforma se adoptó el enfoque por competencias fue necesario cambiar los programas de estudio, los materiales educativos y sobre todo se pretendía transformar la forma de trabajo en el aula en todos los niveles de la educación básica. Todos estos cambios estaban orientados hacia la integración de los niveles educativos que forman parte de la educación básica, por lo cual las asignaturas se agruparon en campos formativos que son un eje para ésta, aunque la estructura del plan de estudios seguía apegada a la propuesta curricular constructivista (Cuevas, 2011).

Por otra parte las competencias presentadas en el plan de estudios se vincularon con los cuatro pilares de la educación expuestos por Jaques Delors en un informe para la UNESCO (Cuevas, 2011), con lo cual se puede ver la estrecha relación de los nuevos planteamientos con la perspectiva internacional de educación.

En 2011 se realiza la reforma integral de la Educación Básica (RIEB), mediante la cual se pretendía ajustar los contenidos y enfoques de educación primaria, teniendo como referente las reformas de educación preescolar y secundaria que se habían llevado a cabo anteriormente. El propósito de esta nueva reforma era articular los niveles de preescolar, primaria y secundaria, con el supuesto de lograr una educación integral, consistente y que respondiera mejor a las necesidades del país (Miranda, 2010).

Cabe señalar que las reformas no sólo se dieron en educación básica, en 2011 se propone una Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) con la que se pretendía implementar un marco curricular común que estuviera basado en competencias y que permitirá articular los programas de educación media superior. Por otra parte se esperaba tener un modelo de certificación nacional que fuera complementarios al de las instituciones de media superior y que fuera evidencia de la tan anhelada integración (Villa, 2010).

Estas reformas constituyen una experiencia totalmente nueva en la historia de las reformas educativa del país, porque plantearon una ruta de cambio que sería asumida por los grupos en el poder y que se expresaba como necesaria para lograr la tan deseable modernización (Alarcón y Miranda, 1988; Miranda, 1992, citados en Miranda, 2010). Pero además de esto, la educación se asumió como un terreno primordial para responder a las exigencias de la productividad y la competitividad que se planteaba en la era de la globalización (Miranda, 2010).

Así las reformas educativas toman como lema la búsqueda de la excelencia y para lograrla los gobiernos comenzaron a elaborar estándares de calidad de la misma forma como se hacía en las empresas; creando organismos de evaluación mediante los cuales se pudieran controlar lo que sucedía en las aulas. Visto desde esta perspectiva hablar de calidad remite a hablar de excelencia, pero se debe tener claro que no necesariamente se refiere a tener excelentes servicios para los alumnos o excelentes condiciones de trabajo para los profesores, o los mejores recursos y estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan promover una educación que propicie el cambio social (Torres, 2001).

La calidad de la educación puede verse desde diversos puntos, puede asumirse como una medida que orienta el desarrollo de las políticas educativas y que responde a amplios consensos nacionales sobre la situación actual del país y los desafíos que deben enfrentarse (Amador, 2008). Así mismo la mejora de la calidad de la educación suele entenderse en términos de discrepancia entre los propósitos que se pretende alcanzar y los que realmente se logran. Pero desde el punto de vista

de los aprendizajes, la calidad se ha expresado de acuerdo a los niveles de aprendizaje alcanzados y desde esta perspectiva la evaluación ha adquirido significado como una acción pedagógica (Amador, 2008).

La tan anhelada calidad educativa no solamente se plasmó en las reformas y en las evaluaciones estandarizadas, sino que se hizo un requisito indispensable en el currículo de cualquier nivel educativo, pero sobre todo en educación básica, ya que se consideraba éste como un documento fundamental para el desarrollo de los planteamientos realizados por los tecnócratas, a pesar de que en el diseño y puesta en práctica del currículo no sólo se tubo influencia de este grupo, sino que también ejercían cierta influencia actores privados y los organismos internacionales.

Así se planteó que el currículo para ser de calidad debía incorporar las necesidades actuales a nivel mundial y local; y la educación basada en competencias se fue constituyendo como un requerimiento indispensable para el desarrollo de los seres humanos y de la sociedad global. La educación basada en competencias, de acuerdo con Sesento (2008), tiene su origen en Estados Unidos de América y Canadá y surgió en la década de los setenta como respuesta a la crisis económica que afecto a la educación de todos los países. Era pues una estrategia para resolver los conflictos económicos de ésta década y mediante ella se buscó identificar las capacidades que debía desarrollar un profesional de la educación. Ante la crisis se diseñó una forma innovadora para preparar a los jóvenes para el trabajo, lo que dio como resultado el modelo de capacitación basado en competencias.

Posteriormente este modelo se fue incorporando a otros países, en el caso de México primero fue en educación media superior con las escuelas técnicas y después en otros niveles educativos. (Arnaut, 1998; Miranda, 1992; Gajardo, 2001; Gómez, 2000 citados en Miranda, 2010), estableciendo que la educación básica debía garantizar el desarrollo de nuevas competencias, actividades y valores (Miranda, 2010).

Todas estas acciones desarrolladas en el proyecto socioeducativo neoliberal tenían una dirección en común. Las reformas curriculares, los acuerdos, el establecimiento

de centros de evaluación y pruebas masivas, así como las diferentes reformas educativas estaban dirigidas al logro de una mayor calidad en la educación y representaban una coartada ideológica mediante la cual se pretendía interiorizar en la sociedad la nueva dirección que estaba tomando la educación en el país con una perspectiva totalmente neoliberal, privada y mercantil, que se veía reflejada en las nuevas propuestas curriculares para los diferentes niveles educativos.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La incorporación de México a organismos internacionales debido a las constantes crisis que tuvieron lugar a finales del siglo XX y principios del siglo XXI ha permitido que se incorporen políticas neoliberales y ha dado paso a una transformación económica, política, tecnológica, social y educativa. Latapí (1998) menciona que algunos de estos aspectos se han reflejado en la introducción de nuevos modelos de educación, pero también se han visto los resultados de la implementación de políticas neoliberales por parte del Estado mexicano, haciendo que éste tenga una menor participación en aspectos sociales y educativos, y es en este último aspecto donde se ha visto una mayor participación de instituciones u organizaciones que favorecen el desarrollo de escuelas de carácter privado.

Las acciones realizadas por los gobiernos en turno para establecer y fortalecer el proyecto socioeducativo neoliberal han contribuido a lograr la mercantilización y la privatización de la educación al ir abriendo paso a las instituciones privadas para otorgar educación que desde diversas perspectivas parecía ser de mayor calidad que la que se imparte en instituciones públicas. Además el cambio en la gestión y adquisición de la educación ha permitido que ésta sea vista como una mercancía que puede obtenerse de acuerdo al gusto de los padres de familia y no necesariamente de acuerdo a las necesidades de la sociedad; es decir, se toman en cuenta ciertas cualidades de las instituciones y los docentes, y a partir de esto se elige una escuela como se elegiría una fruta en el mercado.

Así poco a poco, se fue instaurando en México una educación que por sus características, necesidades y participación de agentes privados no estaba a la mano de cualquiera, ya que su privatización implica mayor participación económica por parte de los padres de familia y menor participación por parte del Estado. Con esto se fueron sentando las bases para una educación mercantil, que aunque en el discurso se plantea para todos, en la práctica es adquirida por unos cuantos.

Desde esta perspectiva cada una de las acciones que se fueron realizando desde 1992, fueron marcando la ruta que seguiría la educación en el país, incorporando planteamientos neoliberales y con la ayuda de organismos internacionales se reforzó la idea de que la educación sería mejor y de mayor calidad, si se seguían las propuestas de los países con mayor desarrollo económico. La elaboración de un currículo que permitiera la calidad educativa, las evaluaciones estandarizadas, el surgimiento de instituciones que encargadas de evaluar el sistema educativo nacional, los planes que permitieron aplicar políticas neoliberales a la educación, las reformas y los cambios al artículo tercero constitucional, se han presentado como las acciones que han ayudado a consolidar el proyecto socioeducativo neoliberal.

Ante estos planteamientos la política educativa mexicana, ha presentado varios cambios y se ha enfrentado a problemas políticos, económicos, ideológicos y sociales, pero sobre todo ha tenido que afrontar problemáticas que surgen desde el currículo hasta el aula; que están relacionadas con las necesidades del país y que se expresan mediante la enseñanza y el aprendizaje. Así, las reformas realizadas por el gobierno mexicano y que permitieron consolidar este proyecto socioeducativo, son un claro ejemplo de los planteamientos que se han hecho internacional y nacionalmente, ya que incorporan aquello que se plantea como indispensable para lograr una educación de calidad, expresando procesos de enseñanza y aprendizaje que contribuyan al desarrollo del ser humano, pero sobre todo al desarrollo de la economía del país mediante profesionales que cuenten con las competencias necesarias para desempeñarse de forma adecuada en una sociedad neoliberal y globalizada.

CAPÍTULO TERCERO. EL CURRÍCULO FORMAL: UNA MIRADA DESDE SU RELACIÓN CON LA PEDAGOGÍA

El currículo ha sido parte de los sistemas escolares y aunque su origen como campo de la Pedagogía no se dio precisamente en nuestro país, si ha tenido una gran influencia en la educación escolarizada, en el diseño de planes y programas de estudio y en la conformación del sistema educativo mexicano como se conoce actualmente.

En las últimas décadas se ha hecho más estrecho el vínculo entre el currículo, la pedagogía y la educación formal. La pedagogía como una teoría práctica que tiene por objeto de estudio a la educación, ha retomado los planteamientos curriculares para tratar de mejorar la educación que se imparte en las instituciones escolares y que abarca diversos niveles. Esto se ha hecho no solamente porque el currículo se fue constituyendo como parte importante del orden social y escolar, tratando si de facilitar, pero, también de controlar el trabajo en el aula, sino que también se ha desarrollado esta relación debido a la gran influencia de los organismos internacionales que han rescatado la importancia de contar con un currículo de calidad que contribuya no sólo a la mejora de la educación, sino también a la formación del ser humano neoliberal.

La formación del ser humano es un elemento estructural de las teorías pedagógicas, por lo tanto se ve reflejado en el currículo y en su puesta en práctica dentro de las instituciones de educación formal, ya que en éstas se da un proceso de socialización mediante el cual se establecen formas de comportamiento, valores e ideologías. Todo esto se ha dado por la gran influencia que los países más desarrollados tienen en los países subdesarrollados y también debido a los gobiernos que retoman ciertas políticas neoliberales y fomentan la uniformidad social, política y educativa.

El currículo ha tomado fuerza y se ha institucionalizado a partir del establecimiento de políticas económicas, sociales y educativas; pero también se ha desarrollado

gracias a la influencia de la educación escolarizada, de las teorías pedagógicas y de la teoría curricular. Esto ha sido posible no solo porque repercutió en las escuelas, sino también porque ha hecho aportaciones muy importantes a la formación de los seres humanos, pretendiendo que estos cuenten con las competencias necesarias para desarrollarse en un mundo globalizado y neoliberal.

3.1. La educación formal y la conformación de sistemas escolares

Los sistemas escolares se han desarrollado y establecido como se conocen actualmente a partir de los cambios que se han dado en el ámbito económico, político, social y pedagógico. Para que se conformaran éstos sistemas fue necesario que la educación se institucionalizara y pasara a ser mucho más sistemática. Sin duda este cambio fue un proceso que requirió una nueva conceptualización de la educación formal y un nuevo posicionamiento de ésta frente a la sociedad; con lo que se le dio una mayor relevancia social (Delval, 2010).

Para comprender cómo se fueron conformando los sistemas educativos y la influencia que tuvo la educación formal es necesario abordar el concepto de educación, y así poder entender cómo se fue institucionalizando hasta llegar a ser una de las principales instituciones sociales. Émile Durkheim dice que la educación es un proceso social que se encuentra vinculada con todas las actividades sociales, por lo tanto su finalidad va cambiando con la sociedad, con la clase o grupo social al que se pertenece (Delval, 2010). Así mismo se debe tomar en cuenta que la educación no es sólo un proceso de reproducción de relaciones sociales, sino que también es el medio por el cual las sociedades cambian continuamente; así la educación funciona reproduciendo y transformando a la sociedad (Guzmán, 2012).

Sin duda, la consolidación de la educación formal fue un proceso arduo, complejo y necesario para los estados que planteaban la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se daban en las escuelas. Con la institucionalización de la educación se comenzó a comprenderla como un bien en sí mismo, como algo deseable ya que se consideraba que era el conocimiento que humanizaba al hombre.

Así mismo se vio a la escuela como la institución que garantizaba la formación moral, religiosa y patriótica que se consideraba como necesaria para evitar desviaciones dentro de la sociedad (Delval, 2010).

Se ha considerado la reforma de la escuela, como un mecanismo para lograr la mejora económica, la transformación cultural y la solidaridad nacional, también una de las principales instituciones que han permitido el establecimiento de orientaciones y de objetivos vinculados a la política, la cultura, la economía y el estado moderno. Ante esto cabe señalar que cuando se dio la Reforma Protestante de Lutero, las escuelas eran instrumentos para lograr el control moral y la disciplina individual; la infancia y la alfabetización eran estrategias que permitían oponer al desorden social una normatividad dotada de valores religiosos, sociales y morales. Así, la escolarización estatal fue surgiendo como una institución indispensable para lograr la transmisión de orientaciones, valores y estilos culturales de los enfoques cognitivos que se asociaban con la modernidad. Además la escuela estatal daba respuesta a la intensa preocupación social que había respecto a la armonía y la estabilidad. La escolarización se institucionalizó como un organismo que mediaba las relaciones entre la familia, la cultura, la economía y el Estado (Popkewitz, 2000).

Las instituciones escolares poco a poco se van considerando como instancias socializadoras que se encuentran después de la familia. Una institución “es fundamentalmente un conjunto estructurado de comportamientos sociales, regulados por normas y sanciones, los cuales se reproducen de manera constante por medio de una organización definida” (Guzmán, 2012: 13). Así que se consideraban el lugar adecuado para homogeneizar a los estudiantes y hacer que adquirieran los valores que eran deseados por los gobiernos para lograr un orden social (Delval, 2010).

Pero en lugar de que la escuela contribuyera a la creación cultural y al florecimiento de las artes, la educación escolarizada se conceptualizó como el perfecto medio de control social, que en lugar de disminuir las diferencias sociales las agudizaba. Se llegó a argumentar que las escuelas contribuían a incrementar la riqueza y el poder de las clases dominantes. Sus funciones principales se dirigían a inculcar en los

estudiantes los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para ser parte activa de la sociedad y poder desempeñar un trabajo productivo, además se pretendía que inculcara creencias, valores y actitudes relacionados con una ideología que refuerza los atributos de la ciudadanía, otorgando ciertos rasgos y/o atributos personales necesarios para el trabajo. Todos estos rasgos iban dirigidos a la reproducción de la hegemonía y a legitimar el orden establecido (Ornelas, 2000).

A partir de la segunda mitad del siglo XIX los países más desarrollados comienzan a propagar la idea de proporcionar educación para todos, al menos la educación elemental (Delval, 2010), y a partir del siglo XX los sistemas de escolarización han sido de gran importancia para las naciones que se encuentran en desarrollo (Reid, 2002) y esto se refleja en el surgiendo de más escuelas públicas, pero, aun así, estas instituciones no eran para todos, sino para la elite de la sociedad. Que las escuelas públicas se constituyeran como se conocen actualmente fue todo un proceso que implicaba la conexión de las escuelas con el mundo real y por lo tanto que la teoría y la práctica estuvieran vinculadas (Delval, 2010).

Ante esto, las reformas comenzaron a considerarse como una estrategia para realizar la modernización de las instituciones; tanto así, que las reformas escolares que se dieron después de la Segunda Guerra Mundial hicieron muy evidente, aun hasta 1990, la ruptura en las prácticas sociales que se venían desarrollando respecto a la dirección estatal de la enseñanza. (Popkewitz, 2000). Pero las reformas también han propiciado que se considere a las escuelas como instituciones en constante crisis; esto debido a que se ha considerado necesario introducir de forma frecuente reformas que no siempre alcanzan los objetivos deseados (Delval, 2010).

Desde esta perspectiva, las políticas de descentralización van estando acorde a las demandas sociales, pero sobre todo, promueven el avance de las fuerzas neoliberales y el debilitamiento del Estado, para así lograr que el mercado sea uno de los principales mecanismo de regulación social. A pesar de esto, los estados siguen conservando la dirección de los sistemas educativos mediante los currículos nacionales obligatorios, las inspecciones y evaluaciones que son realizadas

constantemente, la elaboración de estándares curriculares, la elaboración de programas educativos, la actualización de los docentes y el control de recursos didácticos como los libros de texto (Torres, 2001); aspectos que forman parte de la educación formal.

3.1.1 La conformación del Sistema Educativo Mexicano

Respecto al Sistema Educativo Mexicano (SEM) su conformación ha pasado por varios procesos, pero aún es muy joven respecto a otros sistemas educativos, lo cual no implica que se hayan dejado de lado varios de los planteamientos que se han hecho para mejorar la educación escolarizada. El sistema educativo mexicano, ha estado en constantes transiciones y a pesar de todo, muchos de sus rasgos prevalecen y tal vez perduren por muchos años más. En 1978 con la desconcentración administrativa de la SEP comienza un periodo de transición que se orienta a la reconstrucción del sistema educativo a partir de dos posturas, una neoliberal y la otra democrático-equitativa (Ornelas, 2000), pero es la neoliberal la que persiste actualmente.

Una de las cualidades más importantes del SEM y que lo diferencia de otros países capitalistas, es la función que tiene el estado en cuanto a su institución y funcionamiento. En todos los países hay sistemas de educación pública y los gobiernos son los encargados de canalizar los recursos, pero el SEM ha dependido casi absolutamente del Estado, esto se debe a que a partir de 1917 debido a una confluencia amplia de intereses y después de la guerra revolucionaria se estableció el principio del Estado Educador no sólo en la Constitución Mexicana, sino también en la realidad. Así el artículo tercero, a pesar de sus reformas y adiciones hace legítimo este principio (Ornelas, 2000).

El desarrollo del SEM se dio bajo varias disputas no sólo respecto al ámbito educativo, sino también respecto a la creación de un proyecto de nación. Después de 1917 se pueden reconocer cuatro proyectos de nación, el primero fue el del Grupo Sonora, el segundo fue El Cardenista, el tercero fue el de Unidad Nacional y el cuarto

es el Neoliberal. En cuanto a la educación formal, en 1917 los radicales se opusieron a la influencia de la religión en la educación, con la creación de la SEP se pusieron las bases para centralizar las decisiones respecto a los contenidos y esto se consolidó en el artículo 3° constitucional, posteriormente los socialistas tuvieron hegemonía por cierto tiempo y se realizaron reformas en 1934. Una década más tarde, a pesar de que tuvo una gran influencia en la organización del sistema, la educación socialista estaba en declive y se transitó hacia la concepción de Unidad Nacional con las reformas de 1946 que mantenían la idea del Estado Educador y continuaban con la consolidación de un estado central. Ya en los años setenta y ochenta no se encontraba un ambiente favorable para modificar la constitución, pero se elabora la Ley Federal de Educación que dio paso a las modificaciones del presente (Ornelas, 2000).

Las funciones sociales de la escuela también fueron cambiando con el tiempo, ya a mediados del siglo XX se hablaba de que la escuela debía cumplir con cuatro funciones armónicas y coherentes: la primera era una función biológica mediante la cual se promovía la buena alimentación, la higiene y la salud; la segunda se relacionaba con el carácter nacional e integrador de la educación que permitiría preservar las culturas indígenas, reconocer su autonomía y respetar sus costumbres. La tercera función se refería a la integración nacional que debía lograrse mediante el desarrollo económico, con lo que la escuela cumplía una función económica relacionada con las actividades productivas; la cuarta era una función política donde se rescataba el laicismo y la cultura como medio para eliminar el fanatismo y los prejuicios religiosos (Ornelas, 2000). Pero sin duda, en el siglo XXI las funciones de la escuela no solamente son sociales, sino también económicas y políticas. Se rescatan algunos planteamientos del siglo pasado, pero también se le da una nueva dirección a la educación.

Los proyectos de nación, los planteamientos sobre la educación formal y las funciones de ésta se fueron reflejando en los seis proyectos socioeducativos que se han establecido y que han contribuido al desarrollo del SEM. Latapí (1998) habla de

cinco proyectos: el Vasconcelista, el Socialista, el Técnico, el de Unidad Nacional y el Modernizador, pero sin duda en este último proyecto socioeducativo se dio una ruptura y comenzó a establecerse el Proyecto Neoliberal, propiciando una nueva gestión y concepción de la educación formal mediante la influencia de la globalización y la ideología neoliberal.

Actualmente el sistema educativo es mucho más complejo que hace siete décadas, sin embargo aún hay insatisfacción social respecto a el ámbito educativo, aunque ahora esas inconformidades van dirigidas a la calidad de la educación y de los planteles, se dice que a pesar de que se producen millones de libros de texto, los contenidos educativos son obsoletos e irrelevantes para la sociedad actual y para las futuras generaciones. Por otra parte aunque se logró una gran cobertura en la educación nacional, aún hay un gran rezago sobre todo en las zonas rurales y las comunidades más pobres (Ornelas, 2000).

3.1.2. La necesidad de los planes y programas de estudio: su sistematización

La educación escolarizada y la conformación de sistemas educativos dieron paso a nuevas necesidades en el ámbito educativo, entre éstas se encuentra la utilización de planes y programas de estudio para organizar los contenidos y lograr, mediante las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, los objetivos que se proponían para los diferentes niveles educativos. Los planes y programas fueron implementándose poco a poco y pasaron de un diseño sencillo a uno que requería del desarrollo de varios aspectos pedagógicos y estructurales. Así bajo la necesidad de un mejor sustento para la práctica escolar, se fue incorporando la teoría curricular como fundamento del diseño del currículo en educación formal.

La sistematización del diseño curricular que se expresa en los planes y programas de estudio no habría dado si no se hubieran desarrollado varias propuestas curriculares como la de Ralph Tyler o Hilda Taba, esta última le da una mayor solidez conceptual al currículo esperando que las etapas para la elaboración de planes y programas de

estudio puedan articular la teoría y la técnica. Taba concibe a los programas escolares como planes de aprendizaje que deben representar una totalidad de forma no fragmentada, para lograr esto se debe tener una base sólida que desde su perspectiva solo puede garantizarse a partir de la incorporación de una teoría; así remarca la importancia de elaborar programas de estudio basándose en una teoría curricular. Así mismo el movimiento cognoscitivista de los años ochenta dio pie a nuevas ideas sobre la construcción de aprendizajes, tanto así que se generó una nueva perspectiva sobre el contenido y el desarrollo de diferentes formas de enseñanza y evaluación (Díaz-Barriga, 2002), lo que se vio reflejado en los planes y programas de finales del siglo XX y principios del XXI.

Un programa escolar es una propuesta de aprendizajes mínimos de un curso que forma parte de un plan de estudios y presenta estrategias de trabajo que deberán ser abordadas por las autoridades de la institución educativa, por los docentes y por los alumnos; es un punto de partida para el trabajo que se desarrollará en el aula. Este documento, también establece el nivel mínimo de aprendizaje que se requiere para acreditar una materia, aunque es bien sabido que en el aula se pueden dar aprendizajes más allá de lo planteado en un plan de estudios, se trata de aprendizajes que no son previstos y que se relacionan con el desarrollo humano, con lo cognitivo, con los valores, con la historia personal de cada sujeto y con la relación que se establece entre maestro y alumno. Así mismo los programas y los planes de estudio están muy relacionados con el sistema educativo en el que surgen y esto se debe a que expresan los propósitos de éste (Díaz-Barriga, 2002).

Los programas forman parte de un proyecto educativo que se expresa en los planes de estudio y que se fundamenta mediante investigaciones relacionadas con la sociedad, con los sujetos de la educación y con la evolución de los conocimientos. Los programas que surgen del plan de estudios se formulan cuando se realiza un plan y “es la expresión de una propuesta de contenidos para todo un sistema educativo” (Díaz-Barriga, 2002: 40).

De los planes de estudio surge el mapa curricular y de éste los programas de estudio. Un mapa curricular facilita la visualización de la integración de los diversos contenidos que se expresan en el plan de estudios, con esto se espera que los contenidos no se repitan y que haya una integración de los diversos aprendizajes. El mapa curricular se constituye de la descripción sintetizada de los contenidos que se encontrarán presentes en cada una de las asignaturas que integran el plan de estudios y permite conocer el tipo de contenidos a trabajar, la profundidad de éstos y la forma en que serán retomados posteriormente. Hay una necesidad de que los contenidos se presenten de forma clara y como propósitos de aprendizaje, que van estructurando e integrando aprendizajes en todos los niveles de conducta humana (Díaz-Barriga, 2002).

3.1.2.1 Los planes y programas de estudio en México

En México la consolidación de los planes y programas de estudio se fue dando paulatinamente y poco a poco se fueron incorporando aspectos nuevos. Se puede decir que surgen en los Congresos Higiénico Pedagógicos a principios del siglo XIX. Su estructura constaba de áreas o ramos. Ejemplo de esto es la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867 donde se establecen ciertos ramos que deben enseñarse de acuerdo al nivel de instrucción. Posteriormente con Justo Sierra los planes y programas comenzaron a formar parte del ámbito escolar con un reconocimiento más amplio, aunque las características eran las mismas. Poco a poco se fueron estableciendo también una serie de contenidos y ya en 1934 comienza a hablarse de objetivos que debían alcanzarse en la educación formal.

En los años setenta con la reforma curricular que se dio en el periodo de Luis Echeverría se dio una sistematización de los planes y programas que se fundamentaba en la Tecnología Educativa. Hasta que en el año 1980 comienza a haber cierta influencia de la teoría curricular que aunque llevaba varios años de desarrollo internacionalmente no se había tomado en cuenta para el diseño curricular hasta principios de esta década. Así los planes y programas se fueron desarrollando

a medida que se consolidaba el SEM y se fueron haciendo mucho más complejos, pasando de una organización por áreas o ramos a una con contenidos y objetivos.

En México el pensamiento tecnocrático se agudizó en los años setenta, dando por resultado el modelo de organización de programas escolares que se centraba en objetivos conductuales, es decir, los planes y programas comenzaron a presentarse bajo el tecnicismo de objetivos. Este modelo también propició que las planeaciones de los cursos fueran más cerradas y rígidas. Bajo estos planteamientos debe entenderse que realizar una programación tan rígida como la que se estipulaba sólo contribuía a la tecnificación del acto educativo (Díaz-Barriga, 2002).

Aunado a esto, la legislación de aprobación de planes y programas no se ha modificado, lo que hace que siga persistiendo la idea de diseñar programas a partir de objetivos terminales (Díaz-Barriga, 2002) a pesar de que la teoría curricular, la pedagogía, la psicología y la didáctica han proporcionado nuevas formas de diseñarlos y desarrollarlos. Aun así en el diseño curricular sigue imperando una mirada positivista que provoca el recorte interdisciplinar y una estructuración de asignaturas aisladas (Díaz-Barriga Arceo, 2012). A esto hay que agregarle las tensiones provocadas por las evaluaciones como medio para lograr la calidad de la educación y presión para lograr que los programas tengan uniformidad (Díaz-Barriga, 2002).

Se puede decir que el diseño del currículo ha estado dominado por conceptos que provienen de perspectivas administrativas y pragmáticas, ya que aunque muchas veces las teorías parecen venir del ámbito administrativo, no se dejan de lado elementos de pragmatismo retomando las experiencias sobre qué hacer, cómo hacerlo y que funciona. Además de estos conceptos, en el currículo se implican varias cuestiones relacionadas con valores, ideales e intereses, lo que hace que éste no sea completamente neutral en sus planteamientos (Reid, 2002). Así en las últimas décadas las teorías curriculares han sido mediadoras y expresiones entre el pensamiento y la acción en educación (Guzmán, 2012).

3.1.3. El currículo y su relación con la pedagogía

La palabra currículo está relacionada con la palabra “*currus*” que se utilizaba normalmente para indicar el paso del tiempo, poco a poco se le asoció con el tiempo ocupado en el estudio y a medida que esta noción se fue relacionando más con el aprendizaje se transformó en un tiempo estructurado con el que se podía tener cierta secuencia (Reid, 2002). Posteriormente se fue consolidando el campo del currículo como una disciplina que nació a la sombra del desarrollo de la ciencia de la educación estadounidense para atender la educación del hombre en la era industrial. Surgió a principios del siglo XX como resultado de nuevos aspectos en la dinámica social como: el establecimiento de legislaciones nacionales que regulaban la educación, el surgimiento de la sociedad industrial alrededor de la máquina, la producción en serie y el establecimiento de monopolios, el desarrollo de la psicología experimental, la generación de los principios de la administración científica del trabajo y el desarrollo del pragmatismo (Díaz-Barriga, 2003).

Esto hizo que currículo fuera teniendo importancia institucional. El currículo tenía una naturaleza ordenada desde su surgimiento, esto lo vinculaba con las estructuras jerárquicas que formaban parte de la escolarización. Ambos están relacionados y son instituciones y la razón de que existan estas instituciones es que se hace necesario organizar y sistematizar las prácticas (Reid, 2002).

Antes de la institucionalización del currículo no había una noción fija de lo que se debía estudiar, a quien iba dirigido, a qué edad era más conveniente y que metodología se debía seguir para alcanzar ciertos resultados. Pero factores sociales y técnicos, así como el abandono del feudalismo, la centralización del gobierno, la organización a gran escala del comercio y la industria y el desarrollo de formas de comportamiento más públicas y letradas contribuyeron a la idea que se venía formando del currículo, ya que éste también fue un motor para el desarrollo de diversos procesos sociales (Reid, 2002).

Algunos rasgos del currículo como la regulación, la uniformidad y la jerarquía estuvieron presentes desde su conformación, ya que eran las características que le

daban identidad y que lo diferenciaban de la docencia, posicionándolo como una práctica institucionalizada. Así a principios del siglo XIX, el currículo ya estaba bien establecido en las escuelas y universidades, del mismo modo, las ideas principales del currículo se expresaban de forma muy clara, ya que se pensaba que sin conceptos como la secuencia, la conclusión y la certificación sólo se podía tener educación, pero eran imprescindibles para tener currículo (Reid, 2002).

Algunos de los elementos del currículo formal son: la fundamentación, primera etapa de la metodología y mediante la cual se sustenta el proyecto curricular; los perfiles de ingreso, de egreso y el perfil profesional mediante los cuales se expresa el tipo de hombre y/o profesionalista que se quiere formar; los objetivos generales y los de aprendizaje donde se rescata el quien, el qué, el cómo y el cuánto del proceso educativo; el campo de trabajo donde se establece una relación con las necesidades del país; y los contenidos organizados mediante los cuales se establecen los conocimientos y habilidades que se proporcionarán a los estudiantes (Guzmán, 2012).

Además el currículo puede estar organizado por asignaturas, por áreas de conocimiento, por ejes de formación o por módulos, cada una de estas formas de organización lleva implícita una concepción de educación y de cómo debe ser el proceso de aprendizaje y de enseñanza (Guzmán, 2012).

El currículo establece la forma y el contenido de un grupo de conocimientos abstractos, de habilidades y destrezas prácticas, de forma ordenada que se concreta en un plan de estudios, el cual se organiza en unidades más pequeñas formalizando el currículo en programas de materias particulares que son partes muy pequeñas de todo el saber. Aunque el currículo es visto no sólo como un eje que organiza el aprendizaje de los alumnos sino como una relación socio-política que forma parte de la disputa constante por la hegemonía (Ornelas, 2000).

Un currículo puede concebirse desde sus aspectos estructurales y formales como las disposiciones oficiales, los planes y programas de estudio, la organización de una institución educativa o las legislaciones que marcan el desarrollo de la vida escolar;

pero como éste no se constituye solamente de estos aspectos, también puede entenderse desde su desarrollo práctico y procesal, ya que esto es fundamental para comprender su constitución. Además en el currículo se encuentran dimensiones generales y particulares; las primeras son las que son inherentes a cualquier currículo, es decir, lo conforman y lo determinan; las segundas hacen referencia a los aspectos que son propios de un solo currículo (De Alba, 1998).

Dentro de las dimensiones que forman parte del currículo está la dimensión social amplia, la institucional y la didáctica. La primera de ésta implica pensar la realidad desde una perspectiva compleja tratando de entender que está determinada por varios factores, por lo tanto deben tomarse en cuenta otras dimensiones como la cultural, la política, la social, la económica y la ideológica. Respecto a las otras dimensiones cabe señalar que son las instituciones educativas los lugares donde se concreta el currículo y los elementos culturales que forman parte de una propuesta académico-política. La tercera dimensión hace referencia al espacio en el que convergen el desarrollo y la concreción de propuesta curriculares a partir de la interacción entre profesores y alumnos (De Alba, 1998).

De aquí que el currículo tenga un carácter muy dinámico, puesto que en su desarrollo intervienen los seres humanos, dándole una concepción activa y reflexiva. Pero el currículo también puede entenderse como un sistema que se ha desarrollado bajo la influencia de diversas teorías y que se caracteriza por tener elementos constituyentes, así como metas orientadas a estos elementos. Cabe señalar que esto se enfatiza debido a que el currículo se encuentra inmerso en el sistema escolar, al relacionarse con el sistema educativo y con la realidad social (Pansza, 1988). El currículo representa la síntesis de una gran variedad de elementos culturales, de conocimientos, valores, costumbres, ideologías y formas de actuar, que son incorporadas en él a través de los aspectos formales, estructurales y en las relaciones sociales de la cotidianidad en las que se ve la práctica concreta del currículo formal (De Alba, 1998).

Desde esta perspectiva su relación con el ámbito educativo va más allá de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que uno de los objetivos del currículo es plasmar una concepción de educación, pero también conforma un marco de acción, una parte legal y normativa mediante la cual se regulan los niveles educativos, así como las etapas, ciclos y grados que conforman el sistema educativo (Guzmán, 2012). Esto se debe a que el currículo es una propuesta político-educativa, ya que se encuentra vinculado a un proyecto educativo nacional o global y a los proyectos políticos y sociales que se desarrollan por parte del estado. Por lo tanto el currículo es una práctica social y por lo tanto tiene una función social que puede dirigirse a la transmisión o reproducción de la cultura o de una ideología, pero que también puede presentarse como una resistencia en la que se lucha por la producción cultural (De Alba, 1998).

Ante esto, se puede ver que el currículo se ha desarrollado mediante procesos complejos en los que se ve involucrado su diseño y su puesta en práctica en diversas instituciones educativas. Es en la educación escolarizada donde éste se ve reflejado a través de la organización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pero que el currículo pueda estar presente en éstos no se debe solamente al desarrollo económico, político o social, sino también al progreso de algunas disciplinas como la psicología y la pedagogía, ya que éstas han hecho aportaciones valiosas que han permitido sustentar la estructuración de los conocimientos necesarios para la formación de los seres humanos.

Esta última tiene una gran relación con el currículo y es, de la misma forma, una disciplina polisémica, ya que se han desarrollado varias perspectivas respecto a ella. Sin embargo autores como Pasillas (2009), han mostrado que la pedagogía no puede ser una ciencia, ni un arte, ni una técnica, porque sus características teórico prácticas no le permiten ser concebida como tal; la pedagogía es una disciplina que critica y busca mejorar la práctica educativa actual mediante proyectos innovadores que contribuyan a atender las demandas sociales; tienen un compromiso con la práctica educativa. Por lo tanto “la pedagogía es una teoría práctica” (Pasillas, 2009:

39), es teorías porque estudia, fundamenta y argumenta y es práctica porque sugiere modos de acción, hace propuesta, organiza y tiene finalidades que desea lograr.

La pedagogía aunque no es una ciencia, ni un arte, ni una técnica, no puede ser irracional, ni puede carecer de rigor conceptual. Se puede decir que la pedagogía es una teoría práctica debido a que estudia, fundamenta, argumenta, propone, sugiere métodos de acción, formas de organización y propósitos a alcanzar. Además actúa bajo cierta normatividad respecto a las acciones y procedimientos de las propuestas pedagógicas, que deben mejorar la educación (Pasillas, 2009).

La pedagogía ha sido el medio mediante el cual se definen los conocimientos, los valores y los grandes campos de saber en términos educativos, pero también ha generado conocimientos que pueden aplicarse para resolver problemas sociales, y aunque no es el campo de aplicación de distintas ciencia orientadas a otras finalidades, si las transforma y las adapta para que puedan ser aprovechados y potenciar el ámbito educativo (Pasillas, 2009).

La expresión pedagógica es propiamente educativa, pero también tiene la intención de formar a los hombres de determinada manera a partir de procedimientos de enseñanza. Desde esta perspectiva se podría decir que la pedagogía es el mecanismo mediante el cual se organizan conocimientos, valores y campos de saberes históricamente consagrados, en términos propiamente educativos y mediante la elaboración de proyectos y programas educativos. Además se puede ver al campo de la pedagogía como un terreno que busca congruencia entre los ideales y las prácticas sugeridas, es decir, entre la teoría y la práctica (Pasillas, 2009).

Sin embargo, la pedagogía también ha sido un enlace con los problemas de la regulación social y ha vinculado las preocupaciones administrativas del Estado con el autogobierno de los sujetos. Así mismo constituye una forma de regulación social mediante la cual se vincula al ciudadano con el estado; tiene pues una doble cualidad ya que es reguladora social pero también reconoce el potencial de las capacidades humanas Por lo tanto, las formas pedagógicas que se asocian con el currículo han cambiado con el tiempo a medida que la pedagogía se relaciona con

modelos complejos tanto internos como externos a la escolarización (Popkewitz, 2000).

Ante esto, cabe señalar que la pedagogía es una teoría práctica que estudia la educación en general, sin limitarse al ámbito educativo, porque pretende mejorar y transformar lo social, pero también se encuentra vinculada con el currículo y con los proyectos educativos que no pueden elaborarse sin tomar en cuenta los cambios sociales y las implicaciones que estos tienen en las personas e instituciones. Así lo pedagógico implica tener en cuenta la concepción de educación, sus finalidades, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la relación que existe entre contenidos y método, por lo que va estableciendo una relación muy cercana con el currículo, ya que este último tiene la función de homogeneizar las condiciones de aprendizaje, así como de orientar la elaboración y puesta en práctica de programas educativos (Pansza, 1988) que retoman ciertos planeamientos pedagógicos.

Como se ha observado, el ámbito de la pedagogía es muy amplio, pero una de sus particularidades es que se encarga de la elaboración de proyectos o programas educativos que deben estar bien fundamentados y que debe estructurar de forma coherente esos fundamentos que pueden llegar a ser de naturaleza y magnitud distinta. Ante esto las teorías pedagógicas deben encontrar la forma más adecuada, eficaz y pertinente de actuar y de proceder en el ámbito educativo, esto es necesario porque la educación es uno de los medios para que los seres humanos se incorporen a su cultura (Pasillas, 2009).

3.2. La formación del sujeto neoliberal a partir de la educación escolarizada

Los planteamientos globales y neoliberales no sólo se han interiorizado en el ámbito económico de cada país, sino que se expresan implícita y explícitamente en los planteamientos relacionados con la educación escolarizada. Desde las políticas educativas hasta los planes y programas de estudio se va estableciendo el tipo de hombre y mujer que se requiere en la actualidad; un ser humano que debe tener

ciertas características que le permitan incorporarse a la vida productiva y que pueda cumplir con las demandas de una sociedad neoliberal.

La educación formal ha sido una de las instituciones sociales más importantes, ya es esencial en la formación del ser humano. Cabe señalar que en la actualidad la educación formal es necesaria y no puede ser prescindible si se quiere formar a un ser humano para participar en la vida social (Delval, 2010), y ante esto se plantea que el currículo y las ideas que se plasmen en él, así como el perfil e egreso de educación básica, deben de contribuir al tipo de hombre que se quiere formar. La formación puede ser entendida como algo propio de los sujetos; como el resultado de los aprendizajes logrados a través de la educación formal y de las experiencias (Zarzar Charur, 2004); pero también puede entenderse como “un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo...” (Ferry, 1990: 52).

La educación formal puede verse como el acto de enseñar, pero sin duda va más allá debido a que es una actividad que lleva un cierto orden, que es amplia, de suma importancia, ya que representa una institución social con objetivos y compromisos específicos. Es una actividad social que desde la pedagogía se ve como una acción de intervención que permite configurar la formación de los seres humanos (Pasillas, 2009).

3.2.1 La formación del ser humano neoliberal: la educación escolarizada y la influencia de los organismos internacionales

Las instituciones educativas han sido una clave en la formación de seres humanos globalizados, es decir, con habilidades, conocimientos y aptitudes similares en todos los países, sin embargo al tomar en cuenta las cualidades de cada contexto se puede ver que esto no se logra del todo, pero los planteamientos siguen planteándose de forma internacional tratando de que haya cierta uniformidad, ya que

se ha establecido un tipo de hombre necesario en la sociedad actual. Éste se expresa claramente en los planes de estudio a partir del perfil de ingreso y sobre todo del de egreso, donde puede verse la homogeneización en el desarrollo de los seres humanos. Estos planteamientos se encuentran presentes en las propuestas que se hacen para mejorar la educación del siglo XXI, ya que algunos de los textos difundidos por organismos internacionales se muestra claramente una concepción de ser humano que se ha venido interiorizando en varios países gracias a que éstos pertenecen a organismos internacionales.

Las grandes organizaciones internacionales e intergubernamentales (FMI, BM, OMC, OCDE, UE, UNESCO) desempeñan un papel clave estimulando el modelo educativo neoliberal, haciendo el espíritu emprendedor, el éxito y la calidad una prioridad en los sistemas educativos en los países occidentales (Díez, 2014: 41). Y aunque se valora más el FMI o el BM que la ONU y la UNESCO (Plá, 2012) los planteamientos que estos organismos hacen son de suma relevancia para la educación actual.

Ejemplo de esto es el documento *Los cuatro pilares de la educación*, emitido por la UNESCO y que tiene reconocimiento internacional. En él se plantea que los seres humanos deben contar con cuatro pilares básicos para su desarrollo personal, profesional y social. Estos son aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Cada uno de estos pilares debe estar presente en un sistema de enseñanza bien estructurado y deben estar presentes de forma igualitaria, ya que son necesario para que educación del ser humano sea una experiencia que perdure cognoscitiva y prácticamente (Delors, 1996).

Cada uno de estos pilares de la educación contribuye a desarrollar habilidades, actitudes y destrezas específicas, por ejemplo aprender a conocer se orienta a que cada sujeto pueda asimilar el mundo que lo rodea, de tal manera que pueda vivir de forma digna desarrollando las capacidades que le permitan comunicarse con los demás y desempeñarse profesionalmente. Esto implica que cada sujeto debe saber cómo se lleva a cabo su aprendizaje al mismo tiempo que instruye su atención, la memoria y el pensamiento (Delors, 1996).

A pesar de estos planteamientos parece que las instituciones educativas se centran en una enseñanza guiada esencialmente al aprender a conocer y en ocasiones al aprender a hacer, dejando de lado los otros saberes siendo que estos están muy vinculados con el desarrollo personal de los alumnos.(Delors, 1996).

Siguiendo la línea del desarrollo humano, aprender a vivir juntos podría considerarse como uno de los aprendizajes indispensables en la educación contemporánea, ya que cada vez son más frecuentes los actos egoístas y de violencia; aunque la historia de la humanidad siempre ha sido conflictiva pareciera que actualmente los conflictos están a la vuelta de la esquina. Es por esto que aprender a vivir con los otros, comprender a los que nos rodean y entender las diferencias culturales puede contribuir a solucionar los problemas sociales que emergen día a día. Así mismo ser empático con los otros puede ser un factor importante para dejar de lado la individualidad y comenzar a pensar de forma colectiva. Por último, aprender a ser engloba los anteriores ya que se relaciona con el desarrollo global de los seres humanos, teniendo en cuenta el cuerpo, la mente, la inteligencia, el sentido ético y estético y la responsabilidad individual (Delors, 1996).

Pero la educación que se plantea para los seres humanos del siglo XXI se torna más compleja ya que debe irse adaptando a los cambios constantes que se dan en el mundo. Respecto a esto el documento *Los siete saberes necesario para la educación del futuro*, que también tiene reconocimiento internacional, rescata la idea de un mundo en constante cambio, lleno de incertidumbre respecto a las sociedades futuras y se expresa que el pensamiento cambia de la misma forma que se transforma el entorno, los conocimientos se organizan de forma distinta, por lo tanto la educación debe cambiar aportando nuevos saberes a los seres humanos, aprendizajes que le permitan desarrollarse y comprender su contexto. Así en la formación de hombres y mujeres se hace necesario saber distinguir entre los conocimientos que sirven y los que no, los que son el resultado de errores, ilusiones o mitos y hacen que se tengan concepciones e interpretaciones falsas sobre el entorno (Morin, 1999).

Así mismo, la educación debe garantizar los conocimientos pertinentes para los seres humanos, aquellos que le den sentido al todo en el que se desarrollan los sujetos, que les permitan ver lo global y comprender lo complejo; de esta manera entre mayor sea su inteligencia mejor podrán resolver los problemas que surjan. En la actualidad los seres humanos deben poder modificar lo que saben sobre el mundo sin dejar de utilizar los conocimientos existentes, deben ser creadores y destructores de saberes (Morin, 1999), aunque en la práctica pareciera que solamente se quiere que sean reproductores.

Como ya se dijo la educación es fundamental en el desarrollo de hombres y mujeres, ya que ésta debe enseñarlos a cuestionarse sobre su condición como seres humanos, es decir sobre su situación en el mundo. Esto contribuirá a que cada sujeto pueda comprender que es parte de un cosmos, de un universo y de un planeta y que se han constituido a partir de un proceso evolutivo en el que han desaparecido otras especies para dar paso al ser humano y a la cultura como se conocen actualmente. Esto contribuye a uno de los pilares de la educación ya que permite que los seres humanos puedan entender la diversidad humana pero también que al pertenecer a un mismo planeta se comparte un mismo lenguaje aunque las lenguas de cada cultura sean diferentes (Morin, 1999).

Así mismo la globalización ha permitido que cada vez sea más frecuente el mestizaje de culturas, ya que compartir tradiciones, expresiones y conocimientos permite una integración de características culturales sin importar la distancia entre países. A pesar de esto muchas veces la comprensión entre los seres humanos no se da de la mejor manera, pero la comunicación debe contribuir a eliminar los obstáculos que se presentan en la interacción cotidiana con los otros. Mediante la educación los sujetos deben enajenarse de todas las ideas que propicien el racismo, el etnocentrismo y la incomprensión (Morin, 1999).

Desarrollar un espíritu crítico y analítico implica enfrentar las incertidumbres sociales e históricas, implica ver el desarrollo de la humanidad como algo complejo que se da de forma ordenada pero también de forma desorganizada, dando por resultado un

mundo incierto en el que las acciones, los fines y los medios que se utilicen pueden traer diversas consecuencias. Enfrentar las incertidumbres también debe llevar a pensar lo impensable, ya que esto puede contribuir a transformaciones internas (Morin, 1999).

A pesar de que estos planteamientos van encaminados a la formación de seres humanos reflexivos, críticos, solidarios, empáticos y activos. Se puede afirmar que la enseñanza que se proporciona en varias instituciones educativas va orientada a la formación de sujetos sumisos, preparados para un trabajo dependiente y que limita los cambios sociales y la creatividad de los seres humanos, para lograr mantener el orden social (Delval, 2010) Pero a pesar de las ideas neoliberales que se encaminan a la reproducción social, se impulsa la idea de propiciar que los seres humanos comprendan que son más que un producto de la reproducción de la especie humana y que su presencia en el mundo se debe a la interacción entre individuos, al surgimiento de la sociedad y a la influencia que ésta tiene en cada sujeto social (Morin, 1999). Este es uno de los grandes retos de la educación actual, que debe luchar ante el establecimientos de ideologías de corte neoliberal.

Tal parece que en el siglo XXI la educación y específicamente la educación escolarizada tiene una doble exigencia, ya que se plantea que debe transmitir a gran escala y eficazmente una gran cantidad de conocimientos teóricos y técnicos, ya que éstos se ven como una base para el desarrollo de competencias necesarias para el futuro; pero también se plantea que la educación debe dar a los estudiantes una brújula y un mapa que les permitan guiarse un mundo complejo y en constante cambio. Pero también la educación debe enseñar la diversidad, fomentando que se tomen en cuenta las semejanzas y diferencias entre los seres humanos; y debe contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y autónomo que permita a hombres y mujeres actuar ante diversas circunstancias o problemas (Delors, 1996).

Por otra parte, mediante la pedagogía, el currículo, la didáctica, la psicología y los organismos internacionales se moviliza una concepción humana donde se rescata la idea de que los seres humanos pueden ser activos o pasivos respecto a su realidad,

pueden estar determinados por el medio o ser transformadores del mismo; si es un ser individualista o sociable por naturaleza, etc. Así ha habido ciertos dilemas respecto al ámbito educativo, donde se retoman los planteamientos anteriores para estructurar diversas perspectivas respecto a la educación formal y donde se plantea un doble dilema: si la educación debe adaptar a los seres humanos a las necesidades e imposiciones de la sociedad o si debe transformar o ayudar a cambiar la sociedad actual. Si se debe capacitar a los estudiantes para el empleo o si se debe orientar su formación para lograr la conformación de un ciudadano (Pasillas, 2009).

Por lo tanto la educación formal puede reproducir o transformar ideologías, intereses y comportamientos que forman parte de la sociedad y que son de sumo interés para las clases dominantes (Pasillas, 2009). Pero ante esto cabe señalar que la educación por sí misma no es ni conservadora ni transformadora, la consecuencia o el carácter de ésta depende de su vínculo con los proyectos socioculturales y político-económicos que se desarrollan dentro de una sociedad determinada (De Alba, 1998).

3.2.3. Las competencias como parte del currículo y su relación con la formación de un ser humano neoliberal

Como se ha visto la formación del ser humano depende de varios factores como el contexto en el que se desarrolla, la sociedad a la que pertenece y el tipo de educación que recibe. Así los cambios realizados a principios del año 1990, con la puesta en práctica de reformas curriculares y nuevos modelos educativos se han visto reflejados en la formación del ser humano. El modelo que sea incorporado en el currículo expresa no solo una concepción sobre la educación, el ser humano, la enseñanza y el aprendizaje, sino que también plantea la forma en que los procesos educativos deben llevarse a cabo (Díaz-Barriga Arceo, 2005).

Actualmente se trabaja bajo el enfoque por competencias, y en los últimos años éste a determinado en gran medida el desarrollo de la educación formal. Si bien las competencias se han abordado en el mundo y en la educación desde diversos

enfoques como el conductista, el funcionalista y el constructivista (Tobón, 2008), esto no ha contribuido a formar una postura única respecto al tema, sino que ha complejizado su conceptualización.

Existen varias consideraciones sobre las competencias y se puede decir que las competencias se abordan desde el proyecto ético de vida de las personas; buscan reforzar y contribuir a que las personas puedan ser emprendedoras en lo social y en lo laboral-empresarial, para que puedan mejorar su realidad; se abordan en los procesos formativos mediante fines claros, compartidos y asumidos por las instituciones educativas; se dan desde el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento. Pero la educación escolarizada no se reduce sólo a la formación de competencias (Tobón, 2008), sino que es un proceso mucho más complejo que se encuentra profundamente relacionado con la formación de los seres humanos en sus diversos ámbitos.

Este autor dice que las competencias son un enfoque y no un modelo pedagógico, puesto que no tratan de ser una expresión ideal para todo el modelo educativo y no pretende determinar al ser humano que se desea formar, ni la concepción curricular, didáctica o epistemológica, sino que se enfoca solamente en algunos aspectos conceptuales y metodológicos de la educación (Tobón, 2008). Pero sin duda el trabajo por competencias puede ser tomado como un enfoque desde la teoría, sin embargo en la práctica se utiliza más como un modelo bajo el cual se desarrolla la educación escolarizada en varios niveles y que además determinan a los hombres y mujeres que se quieren formar en la actualidad al influir en el currículo, en las estrategias didácticas y en la metodología bajo la que trabajan los planes y programas de estudio.

Así en términos generales las competencias “describen comportamientos integrados por habilidades cognoscitivas, disposiciones socioafectivas, destrezas motoras e información que permiten llevar a cabo adecuadamente una función, actividad o tarea” (Garduño, 2008: 82). Y ante la gran relación que existe entre estas y la formación de seres humanos se han establecido competencias para la vida, las

cuales implican que los sujetos vinculen sus saberes, los conceptos que adquiere, sus habilidades, destrezas, actitudes, valores y sus propias estrategias para solucionar los problemas que se presenten en su vida cotidiana (Garduño, 2008).

El enfoque por competencias ha tomado gran impulso en los últimos años y mediante éste se ha pretendido establecer una forma de trabajo homogénea, que permita diseñar y desarrollar los planes y programas de estudio bajo ciertas características de tal manera que sea más fácil identificar y evaluar si los alumnos han desarrollado las competencias que se plantean como necesarias para desarrollarse académicamente y personalmente. Así el enfoque por competencias no solamente ha sido una incorporación novedosa para mejorar los aprendizajes y la formación de los sujetos que requieren las sociedades del siglo XXI, sino que se ha convertido en un proceso que norma la forma de proceder en las instituciones educativas y en los organismos encargados de evaluar los aprendizajes.

El desarrollo de competencias ha contribuido a formar a un ser universal, que pueda ser competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de la vida. Así mismo, mediante el perfil de egreso y los estándares curriculares se establece un cierto tipo de ciudadano global que le permita al país ingresar a la economía del conocimiento y ser parte de las naciones que establecen su desarrollo y su avance en los procesos educativos (Plá, 2012).

Sin embargo las dimensiones globales de los programas de estudio están impregnadas de una noción de competitividad de los mercados internacionales y es esta competencia la que obliga a los sistemas educativos a formar jóvenes con un cierto número de características que le permitan desenvolverse en el mundo, en la sociedad y en el trabajo de forma eficiente (Plá, 2012).

3.2.3 La formación del ser humano en una época neoliberal

El desarrollo de los seres humanos ha cambiado con el paso del tiempo, se han constituido a partir de la sociedad en la que se desarrollan, a partir de la educación que reciben y de la ideología bajo la cual se va transformando su contexto. Así en las últimas décadas el avance del capitalismo expresado en la globalización y el neoliberalismo han repercutido en el tipo de hombre que se quiere formar no sólo nacionalmente sino desde una perspectiva internacional que se va incorporando en cada uno de los países desarrollados y subdesarrollados.

Se puede afirmar que el neoliberalismo no solamente ha tenido logros respecto al desarrollo económico y social, sino que también ha propiciado la producción de sujetos neoliberales. La globalización neoliberal capitalista ha instaurado nuevas formas de vida, de relacionarse socialmente, de comprender el mundo y el imaginario social; con lo que se ha logrado transformar a los propios sujetos (Díez, 2014).

Así mismo, las corporaciones transnacionales y estatales han impuesto gustos, modas, ideologías, formas de vida, de comportamiento y de organización política; que vienen determinadas por las principales potencias económicas a partir de proyectos que ejercen cierto control en los países menos desarrollados. Esto sólo ha provocado una fragmentación social, ya que cuando se quiere imponer una ideología sobre otra se da un choque entre lo global y lo local, esto sucede aunque muchas veces, más actualmente, los seres humanos se encuentran en un constante ir y venir entre lo local, lo nacional y lo global. Pero la globalización ha pretendido uniformar y estandarizar a las sociedades, mediante los valores y el consumismo (Flores & Mariña, 1999).

Y aunque en teoría se hacen planteamientos dirigidos hacia el desarrollo de valores que permitan convivir a unos sujetos con otros; a ser empáticos, respetuosos y reconocer al otro, la realidad es que las prácticas cotidianas perpetúan cada vez más el individualismo y la competitividad entre hombres y mujeres. Sin duda el siglo XX ha propiciado un gran desarrollo del ser humano, ya que se ha transformado debido

a la rapidez con que se dan los cambios, los avances de la ciencia y el desarrollo de la tecnología (De Alba, 1998).

La realidad política y económica que se vivía a finales del siglo XX se reflejó en el sistema educativo viéndolo como el instrumento central para formar a un nuevo ciudadano y a un nuevo trabajador, es decir, para crear a un ciudadano competitivo (Plá, 2012). Pero los seres humanos no se han visto influenciados solamente por la educación que reciben en las instituciones educativas, sino que los medios de comunicación y las grandes corporaciones también han transmitido cierta información (Díez, 2014) que de alguna manera contribuye al desarrollo de los seres humanos en esta época neoliberal.

Mediante los contenidos que se transmiten en la educación formal, en las películas, en los videojuegos y hasta en las normas y costumbres que se socializan día con día se establece en los sujetos un modelo de consumo y de vida. Así todo el contexto en el que se desarrollan los seres humanos permite crear, justificar y mantener un pensamiento único. Pero este pensamiento también está determinado por un supuesto espacio de libertad, que lo que hace es dejar que las personas se sometan por si mismas a normas y creencias que están determinadas desde la perspectiva neoliberal y que se van arraigando de forma profunda con el paso del tiempo (Díez, 2014).

Aun que las instituciones educativas y los medios de comunicación se han declarado al margen de la socialización, diciendo que son neutrales ante esta, la realidad es que en la escuela se pueden encontrar un currículo; que mediante su organización, metodología, prácticas y políticas educativas va construyendo una red en la que impera el sistema social actual. Además estas instituciones ya sean formales o informales contribuyen a civilizar la sociedad, inculcándole ciertos hábitos capitalistas, los cuales van conformando un imaginario colectivo que se ve reflejado en la forma en que se concibe el mundo (Díez, 2014).

Se crea pues una subjetividad neoliberal en la que se potencializa el individualismo y el egoísmo frente a lo colectivo. Además se considera el desarrollo de competencias

como una forma de conducta universal que debe estar presente en todas las personas y que se ve reflejado cuando éstas intentan superar a los demás o cuando ven oportunidades de ganancia frente a los otros. Así se establece una de las finalidades del ser humano neoliberal: realizarse a ellos mismos frente a los demás, adaptándose a condiciones que cada vez son más duras pero que ellos mismos han producido (Díez, 2014).

Actualmente se hace responsable de lo que sucede a los mismos sujetos y la acumulación parece una ley que se ha generalizado y que forma parte de la supervivencia. Esta es una estrategia neoliberal que va de la mano con la libertad de elegir de acuerdo a los intereses de cada sujeto. Pero estas pautas de conducta no se han quedado solamente en los sujetos sino que han pasado a formar parte de las instituciones educativas; se introducen nuevas formas de gestión, pero también las escuelas van individualizando los objetivos y las competencias (Díez, 2014).

Con esta nueva perspectiva neoliberal deja de considerarse que las personas sean un producto de su entorno y se les ve como los únicos responsables de sus elecciones; así todas las desigualdades sociales pasan a ser resultado de las decisiones individuales. Ante esta idea la explotación del ser humano resulta mucho más efectiva, ya que es él mismo el que se explota de forma voluntaria, lo que da por resultado individuos depresivos y cansados, pero también un constante estado de incertidumbre y riesgo (Díez, 2014). Se ha fomentado la formación de ciudadanos que puedan justificar desde la perspectiva histórica, geográfica y moral que la desigualdad económica es una consecuencia del mérito individual. Los sujetos se van constituyendo como humanos, nacionales, universales y competitivos; componentes que se ven como principales en un ser humano democrático, crítico y creativo (Plá, 2012).

Así, el nuevo ser humano debe ser un sujeto que pueda estar en constante competencia, que sea emprendedor, que rinda, pero también debe dominar y operar varias cosas, es decir, debe tener movilidad, tendencias al desapego e indiferencia ante lo grupal, por lo cual el éxito es una parte esencial del ser humano neoliberal, ya

que éste le da valor como persona. Desde esta perspectiva el neoliberalismo ha convertido a los seres humanos en ciudadanos consumidores de servicios que solamente ven por su satisfacción de forma egoísta (Díez, 2014).

Se puede decir que el tipo de hombre que se está formando en la actualidad es un sujeto neoliberal, porque ha desarrollado una serie de características que lo definen como tal: el desapego a los problemas sociales, la preocupación por ser el primero en todo, la necesidad de reconocimiento a partir del éxito alcanzado, la búsqueda del trabajo mejor remunerado; que le permita seguir siendo consumidor de objetos y servicios que cree necesarios para su desarrollo personal y profesional y sobre todo la incorporación de ideas masivas que muchas veces son transmitidas por los medios de comunicación y hasta por las instituciones educativas.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Queda claro que el desarrollo del currículo formal se ha venido dando mediante un proceso arduo en el que han influido organismos internacionales, teorías pedagógicas y curriculares, factores sociales, económicos y políticos, ideologías neoliberales, necesidades sociales y educativas, pero sobre todo la educación formal, ya que sin esta no se requeriría un currículo como se conoce actualmente.

La institucionalización de la educación fue y ha sido de suma importancia para el desarrollo de las sociedades, ya que en ésta se ha ido plasmando una ideología política, económica, social y educativa, que se ve reflejada en los procesos que se dan dentro de las escuelas. La educación formal ha servido como medio de control pero también como resistencia a ciertos planteamientos; ha sido pues intermediario entre el desarrollo de sociedades críticas y de sociedades sumisas que acatan y reproducen. Su función social ha cambiado con el paso del tiempo, porque al modificarse las sociedades las necesidades también cambian y los objetivos que deben ser alcanzados mediante la enseñanza y el aprendizaje que se imparte en la educación escolarizada se adecuan a las necesidades globales.

El vínculo que el currículo formal ha tenido con otras disciplinas ha permitido que su interiorización en las instituciones educativas esté bien fundamentada. Sin embargo, no se puede negar el papel que juegan los gobiernos de cada país ya que al establecer un proyecto educativo se plasma, en los planes y programas de estudio, no solamente teorías, conceptos, contenidos, estrategias didácticas, objetivos, competencias, etc., sino también una gran carga ideológica y política. Aunque ésta no aparezca de forma explícita sí se encuentra implícitamente en los procesos de socialización que se dan en el aula y muchas veces esta ideología es interiorizada por los sujetos de la educación.

Se debe tener en cuenta que la orientación del currículo depende de muchos factores sociales, políticos, educativos y económicos, ya que éstos van determinando el tipo de educación que se impartirá en los centros educativos, el tipo de hombre a formar y la ideología bajo la cual se formará, la sociedad que se requiere para el desarrollo del país, las necesidades locales, nacionales y globales que se tienen y que debe trabajarse para que haya un progreso educativo, social y económico.

Como puede verse hay muchos factores que tienen una gran influencia en el currículo y su relación con la formación de seres humanos. Así, desde los organismos internacionales y la educación escolarizada hasta la puesta en práctica de los planes y programas de estudio se maneja una idea de ser humano, la cual sin duda también ha cambiado con el paso del tiempo, porque no siempre se requieren seres humanos con las mismas características. En la actualidad aunque en la práctica se esté tratando de formar un sujeto de corte neoliberal, en la teoría persiste una lucha contra un tipo de hombre individualista, por lo que se sigue resaltando la importancia de reconocer al otro y de reconocerse como seres sociales que no podrían desarrollarse sin ayuda de los demás.

Desde esta perspectiva la educación actual, plasmada en un currículo, se encuentra en un gran dilema porque debería posicionar lo social sobre lo individual, dejando de lado lo que la globalización y el neoliberalismo han representado en la formación de seres humanos. En las instituciones educativas se dan ambos procesos, por una

parte se trabaja lo individual y muchas veces se fomenta la formación de sujetos que compiten por una posición en un cuadro de honor o por tener la mejor calificación, pero también se trabaja lo social y se contribuye a la formación de sujetos críticos y reflexivos que en lugar de reproducir comportamientos e ideas crean sus propias formas de pensar a partir de su convivencia con los otros.

CAPITULO CUARTO. LAS REFORMAS CURRICULARES DE 1993 Y 2011: LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

En el mundo se han producido un gran número de cambios en las últimas tres décadas, desde el neoliberalismo como fase actual del capitalismo, hasta el avance de la globalización gracias a las tecnologías y las comunicaciones. Debido a esto, varios países se han transformado; avanzado o retrocedido económicamente, adquiriendo nuevas formas de pensar y han necesitado incorporarse a organizaciones internacionales para poder competir con países más avanzados en diversos ámbitos, o al menos para no estar tan rezagados respecto a éstos.

Sin duda las transformaciones mundiales y estatales han tenido una gran influencia en la forma en que se organizan los países y México no ha estado exento de esto, como ya se vio, organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO y el Banco Mundial han repercutido en el ámbito económico y educativo principalmente. Respecto a este último, el país ha pasado por varios procesos de reestructuración del sistema educativo, pero a principios del año 1990 éste comienza a orientarse hacia una perspectiva neoliberal y globalizada que propició el cambio del proyecto socioeducativo que se tenía hasta el momento; pasando de un proyecto modernizador a uno neoliberal, que se expresaba en las reformas educativas y curriculares que se llevaron a cabo en esa década.

La política educativa comenzó a expresar su interés por un sistema educativo moderno a partir del ANMEB y de la reforma del plan y los programas de estudio de educación primaria y secundaria. En estos documentos comienza a plantearse la necesidad de que los alumnos estuvieran preparados para las exigencias del siglo XXI: para esto era necesaria una gestión educativa descentralizada, la renovación de los programas de estudio y la incorporación de nuevos conceptos y enfoques al ámbito educativo.

Ante esto se establece que el SEM debe trabajar para alcanzar una educación de calidad, que se sustente en el derecho a la educación y en las necesidades básicas de aprendizaje, por lo que en el nuevo plan de estudios de 1993 se debían establecer ciertas metas que al lograrse contribuirían a la calidad de la educación. Entre estas finalidades se encontraba la formación de estudiantes que pudieran adquirir conocimientos de forma rápida para posteriormente ponerlos en práctica en el mundo laboral y como la preparación de los estudiantes resultaba de gran relevancia para el desarrollo del país, se puso un gran énfasis en el estudio de asignaturas que pudieran contribuir a ello, entre estas se encuentra la asignatura de español y la de matemáticas, que de acuerdo a la distribución de tiempo de trabajo para educación primaria, tenían un mayor peso curricular a comparación de otras disciplinas.

Alcanzar la calidad en el ámbito educativo siguió siendo un eje para reformas posteriores, así en 2011 y en los ajustes que se realizan en años anteriores a través de los diversos acuerdos secretariales que pretenden articular la educación básica, ésta se establece como uno de los temas principales y una de las principales metas a alcanzar. Pero la reforma curricular de este año no solamente planteaba esto, sino que incorporaba aspectos nuevos al currículo, con la finalidad de que el nuevo plan y los programas de estudio pudieran responder a las necesidades del país y de la sociedad mexicana.

Para lograr esto se plantea que estos documentos se elaboren incorporando el enfoque por competencias, por lo que también se presenta la necesidad de articular éste con el enfoque psicopedagógico mediante el cual se trabajaría: el constructivismo y los otros componentes del currículo oficial. Así el desarrollo de competencias comienza a ser parte del quehacer educativo, de la formación del ser humano y de la organización de los contenidos que se trabajarían para lograr que los alumnos perfeccionaran todas sus facultades.

Al currículo se incorporan componentes que no sólo contribuirían al desarrollo de los sujetos sino también del país, algunos de estos fueron los estándares curriculares

que permitirían implementar evaluaciones de forma más rápida y sencilla; la organización de las asignaturas a través de campos formativos que facilitarían la enseñanza, el aprendizaje y la articulación de la educación básica.

La organización de las asignaturas y la implementación de estándares curriculares dejó ver la prioridad que se le daba a algunos de los contenidos que se abordaban en educación primaria; ejemplo de esto es que Español y Matemáticas recibían un mayor tiempo de trabajo y tenían estándares bien definidos, ya que son las asignaturas representativas en evaluaciones como PISA. Pero asignaturas como Historia tienen un tiempo de estudio por debajo de la mitad de horas que se le proporcionan a las dos mencionadas anteriormente; esto a pesar de que en ambos planes de estudio se expresa la importancia de ésta en la formación del ser humano, al dotar a éste de una conciencia histórica y sobre todo fortalecer su identidad nacional.

Es por esto que en este apartado se explicará que es una reforma curricular y se analizarán los principales antecedentes, características y planteamientos de cada una de las reformas curriculares, con la finalidad de tener un panorama general del desarrollo de ambas. A partir de esto se pretende hacer un análisis comparativo del perfil de egreso y la organización temporal de las asignaturas, ya que aunque son diferentes representan componentes comunes de los planes de estudio, permiten comprender los cambios y continuidades de los planes de estudio y ofrecen un antecedente para poder abordar posteriormente el análisis de los programas de estudio y construir una visión clara de los cambios que se dieron en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia no sólo a partir de las reformas curriculares sino también desde las reformas educativas desde las que surgieron cada una de ellas.

4.1 Las reformas curriculares

Para comprender las reformas curriculares, es indispensable abordar las políticas públicas y las políticas educativas. Las políticas públicas hacen referencia a los objetivos, acciones y decisiones que desarrolla un gobierno para solucionar problemas que en determinado momento son una prioridad social, es decir, son estrategias de acción para modificar situaciones sociales, económicas, políticas o educativas consideradas como problemas públicos (Merino, 2013). Se pueden encontrar cinco fases dentro del proceso de las políticas públicas, estas son: la formación de la agenda, el diseño, la implementación, la evaluación y la terminación. Además existen dos estrategias de diseño e implementación de estas; una es de arriba abajo y la otra es de abajo hacia arriba (García Garduño & Hernández Reyes, 2013).

Figura 3.0 Estrategias de diseño e implementación de las políticas públicas



Al ser la educación un problema público que atañe a todos los mexicanos, las políticas educativas se derivan de las políticas públicas, ya que surgen desde el gobierno y pueden presentarse de forma implícita o explícita, además son recreadas constantemente por los actores políticos y sociales con la finalidad de cumplir

objetivos que el estado va estableciendo respecto a la educación. Así mismo las políticas educativas se expresan a través de las políticas curriculares y por lo tanto mediante reformas curriculares. Las políticas curriculares hacen referencia a los planes y programas de estudio ya que éstos representan ciertas leyes y reglamentos respecto a lo que se debe enseñar en las escuelas, su objeto de estudio se relaciona con cursos de acción que afectan al currículo de manera directa o indirecta (García Garduño & Hernández Reyes, 2013).

La política educativa es de suma importancia en la realización e implementación de reformas curriculares, ya que establece la manera en que se seleccionaran y ordenarán los componentes necesarios para lograr cambiar el currículo dentro del sistema educativo. Así, se clarifica el poder y la autonomía que tienen algunos agentes sobre el diseño curricular, interviniendo no solamente en su elaboración sino también en su desarrollo y en la distribución de conocimientos dentro del sistema escolar; no se puede dejar de lado el hecho de que todos estos cambios repercuten en la práctica educativa, ya que la política educativa es uno de los principales condicionantes del currículo, puesto que lo regula (Guzmán, 2012).

La política educativa interviene en el ámbito educativo a partir de diversos aspectos, entre ellos: regula e impone una determinada forma de repartir los conocimientos dentro del sistema educativo; estructura las decisiones, ya sea que las centralice o las descentralice; vigila que los objetivos y los aprendizajes estén organizados y se cumplan a partir de la sistematización del proceso pedagógico, para lo cual utiliza medios didácticos; hace uso de mecanismos explícitos e implícitos para ejercer control sobre las prácticas educativas y la evaluación de la calidad del sistema educativo; y establece políticas de innovación curricular, de mejora a los centros educativos y de actualización docente como estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza (Guzmán, 2012).

Una reforma se asocia a un cambio, un avance o una mejora; así se reforma o cambia para mejorar algo que ya estaba establecido. Pero normalmente lo que para unos constituye un avance para otros representa un retroceso (Viñao, 2006), por lo

que las reformas son procesos complejos y polisémicos. Ante esto, una reforma educativa puede ser entendida como un proceso gubernamental e institucional que es asumido por dependencias gubernamentales educativas que se enfocan en mejorar la enseñanza pública. En cuanto a los procesos de reforma curricular pueden entenderse “como mecanismos complejos que implican un cambio sistemático en las instituciones educativas” (Díaz-Barriga Arceo, 2012: 26), pero estos cambios también pueden darse en el currículo oficial y sobre todo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Las reformas educativas y curriculares se han vuelto parte de los sistemas educativos desde hace décadas, no solamente porque se ha pensado que pueden ser una buena alternativa para lograr la mejora de la educación, sino también porque son el resultado de la volatilidad, la incertidumbre, la complejidad y la ambigüedad características de un mundo global. Ante el cambio constante en varios ámbitos del mundo, la educación no ha sido inmune a esto, dando por resultado una gran variedad de cambios dentro y fuera de los sistemas educativos tradicionales. Algunos de estos cambios han sido: el aprendizaje en línea, la certificación de competencias, la necesidad de aprender a aprender y de tener una educación adecuada para una vida cambiante (Reimers & Chung, 2016).

En los últimos años ha habido un gran interés por incorporar ciertos modelos educativos que se sustentan en la necesidad de cambio de las instituciones educativas nacionales y se expresan a través de las reformas curriculares impulsadas por políticas educativas que provenían de organismos nacionales e internacionales (Díaz-Barriga Arceo, 2012). Por lo que la reforma de educación primaria que se llevó a cabo en los años noventa constituye un eje que detonaría cambios curriculares en años posteriores, ya que sentó las bases respecto a la formación de competencias básica mediante las cuales se ofrecerían nuevos saberes y habilidades a la sociedad para mejorar su productividad, para que fueran competentes y para que se formará una nueva ciudadanía guiada por la democracia (Miranda, 2010).

Así a partir del contexto globalizado y neoliberal, se plantean metas para dar dirección a los esfuerzos colectivos que se han establecido en las últimas décadas. En el ámbito educativo la definición de metas normalmente afecta a quien debe aprender y lo que se debe aprender (Reimers & Chung, 2016), pero también tiene repercusiones en el cómo se debe aprender y para qué se deben aprender ciertos contenidos. La forma en que se establecen y enseñan las metas de aprendizaje corresponde al currículo, al ser un instrumento para organizar y llegar a finalidades concretas, que puedan propiciar oportunidades de aprendizaje en el aula (Reimers & Chung, 2016). Por lo que el acontecer diario del aula y las prácticas que se dan dentro de ésta se encuentran condicionadas por varios factores; entre ellos se encuentran los planes y programas de estudio (Quiroz, 1998).

Las reformas curriculares que se han implementado en el país se pueden agrupar en dos categorías: la primera es respecto a sus objetivos pedagógicos y la segunda es por su orientación política. Las reformas del primer grupo se pusieron en práctica en la era posrevolucionaria y en ese momento el currículo nacional era visto como un instrumento ideológico que contribuía a los proyectos políticos de esas décadas. En cuanto a las reformas del segundo grupo, éstas se implementaron a partir de la década de los noventa y fueron consideradas como una respuesta ante las demandas de una sociedad globalizada que veía como necesidad introducir en el ámbito educativo innovaciones y recomendaciones formuladas por las organizaciones internacionales (Cárdenas, 2016). Así, a diferencia de otros países, en México, “el currículo nacional tiene un nivel de especificidad mucho mayor” (Reimers & Chung, 2016: 16), tanto así que se ha llegado a prescribir de forma minuciosa cómo dar las clases y lo que debe verse en éstas. Con esto se ha traducido el currículo en una serie de pasos rutinarios para llevar a cabo una enseñanza prevista, cuando en realidad el currículo es mucho más que una guía de acción.

4.2 Las reformas curriculares en México: El proceso de cambio

El diseño y el desarrollo de los planes y programas de estudio ha sido un proceso complejo, donde no solamente han influido los cambios en el SEM, sino sobre todo las transformaciones económicas, sociales y políticas; de tal manera que si el mundo va cambiando y se va orientando hacia perspectivas neoliberales, la educación también se va transformando con las sociedades que se van incorporando a la globalización. Todos estos cambios se han ido reflejando en los modelos educativos implementados por diferentes países y México no es la excepción; en el currículo se ha expresado una ideología o diversas formas de pensar respecto a la formación de seres humanos que contribuyan a las necesidades del país.

Ante esto también cabe señalar que en los últimos treinta años ha habido un descontento generalizado respecto al desempeño del SEM, esto ha propiciado un entorno político cada vez más favorable para que se pongan en marcha reformas. Las reformas educativas que se implantaron en 1993 y 2011 no solamente se dirigían a lograr una educación de calidad, sino que también pretendían reducir la influencia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y transformar la manera en que se había gestionado el sistema de educación pública, el cual está conformado por más de 250 000 escuelas; tres niveles de educación: básica, media y educación superior; y cuatro modalidades: escolarizada, no escolarizada, mixta y a distancia (Cárdenas, 2016).

Así que era necesario contar con una serie de metas y finalidades que permitirán alcanzar un mejor desarrollo económico mediante una educación de mayor calidad y a través de la formación de sujetos que cuenten con las herramientas necesarias para afrontar los problemas que el siglo XXI puede traer consigo debido a los constantes cambios que se dan en el mundo. Estas finalidades se han plasmado en los planes y programas de estudio de 1993 y 2011, que aunque tienen una serie de característica que los conforman, éstas no siempre han sido las mismas; han cambiado con el paso del tiempo hasta llegar a especificarse mucho más aquellos aspectos que deben estar presentes para que éstos puedan ponerse en práctica de

la mejor forma posible y contribuyan a lograr los objetivos deseados no solo por las instituciones educativas sino sobre todo por organizaciones nacionales e internacionales, que se supone representan y exponen las necesidades de las diferentes sociedades.

Se puede decir que su desarrollo ha dependido de varios factores que han ido dando forma a la organización de cada uno de sus aspectos hasta hacer su estructura más compleja y elaborada, fundamentada en teorías pedagógicas, la teoría curricular y en las necesidades globales de desarrollo. La organización de un currículo a partir de un modelo determinado, influye considerablemente en el tipo de aprendizaje que se implementará en el aula, en la evaluación que se realizara por parte de otras instituciones y de los maestros hacia los alumnos, del tipo de docentes que son necesarios para desempeñar su labor acorde a las necesidades del modelo y también determina el tipo de materiales (Guzmán, 2012) y recursos didácticos que serán necesario en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

4.2.1 La reforma curricular de 1993: Sus antecedentes, características y planteamientos principales

Las transformaciones que ha experimentado el país desde la incorporación de políticas neoliberales y globalizadas también han tenido influencia en la política educativa. Esto se expresa en la necesidad de tener una formación más sólida y flexible para poder adquirir conocimientos nuevos de forma más rápida y aplicarlo de forma creativa. Así se plantea que los procesos de trabajo serán cada vez más complejos, que habrá mayores necesidades respecto a la productividad y que se deberá hacer frente a las nuevas demandas educativas que plantee el futuro; por lo que la preparación de los estudiantes es de suma relevancia para el desarrollo del país y ante esto es necesario contar con un modelo educativo que permita la mejora continua respecto a los aprendizajes, las finalidades educativas y la selección de contenidos (SEP, 1993).

Desde esta perspectiva se hacía necesario que la política y el ámbito educativo establecieran un vínculo más cercano que permitiera crear condiciones no sólo para lograr la calidad de la educación, sino también para continuar con la modernización de la educación básica, que hasta ese momento hacía indispensable el cambio y fortalecimiento de conocimientos, de habilidades básicas y de los contenidos que integraban la educación primaria (SEP, 1993).

La reforma curricular de 1993 se implementó a partir del ANMEB, que se instauró no solamente como una política educativa, sino también como una política pública a partir de la cual la administración del sistema educativo se constituyó formalmente como descentralizada aun que en la práctica el gobierno federal ha mantenido su control sobre “la contratación de docentes, los salarios, el diseño curricular, la formación docente, el diseño de materiales educativos y la evaluación de los estudiantes” (Cárdenas, 2016: 168). Pero que también planteaba la necesidad de reformular los planes y programas de estudio que se encontraban vigentes hasta este momento para educación básica (Ruiz Cuéllar, 2012) y que no se habían modificado desde 1972.

La modificación de los planes y programas de estudio de 1993 se lleva cabo en momento crucial para el país, ya que comenzaba a incorporarse al proceso de globalización y a fortalecerse una ideología y política neoliberal que posteriormente abarcarían todos los ámbitos de desarrollo en México. El sistema educativo estaba en transición de un proyecto educativo modernizador a un modelo neoliberal; esto marcó las pautas no sólo para el desarrollo de los nuevos planes y programas sino también para transformaciones posteriores en el ámbito educativo. Además esta reforma se estableció en un contexto internacional y nacional muy cambiante. Las políticas educativas que se proponían a partir de organismos internacionales se iban incorporando cada vez más en el proceso de cambio curricular, es más, algunos organismos como la UNESCO, la OCDE o el Banco Mundial determinaban estos cambios.

Esto puede verse en la incorporación de conceptos como derecho a la educación y necesidades básicas, calidad de la educación, pero también se expresa a través de la modificación al artículo tercero constitucional, en la modificación de los elementos que conforman los planes y programas de estudio y en la forma en que se abordaran los contenidos. Todos estos conceptos, modificaciones constitucionales y transformaciones curriculares forman parte de los principales planeamientos de la reforma de 1993, por lo que es necesario abordar cada uno de ellos de forma puntual.

El derecho a la educación comenzó a incluirse como parte de los derechos humanos después de la Segunda Guerra Mundial, ya que comenzó a plantearse que todos los seres humanos, al menos en la infancia, pudieran recibir educación fundamental (Reimers & Chung, 2016), pero se fue incorporando al ámbito educativo desde inicios de la década de 1990, bajo el auspicio de la UNESCO, el BM y otros organismos internacionales, pero sobre todo a partir de que se celebra la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990, la cual fue emitida por la Declaración Mundial sobre Educación para Todos; declaración que reiteró la importancia de que todos los seres humanos pudieran tener acceso a la educación (UNESCO, 1990).

En esta declaración se hace un gran énfasis en la preocupación que existe respecto a las carencias de los sistemas educativos de todo el mundo y en la necesidad de la educación básica para lograr el progreso social. Por lo que prestar tanta atención al desarrollo social a partir de los niveles básicos de educación hace necesario retomar la Declaración Universal de Derechos Humanos donde se estableció que todos los seres humanos tienen derecho a recibir educación y se hace necesario retomar este derecho como un precursor del desarrollo de los sistemas educativos; esto resulta indispensable debido a los grandes índices de desescolarización que persisten en algunas regiones del mundo. Por esto se plantea que si las condiciones sociales cambian, los planes y objetivos también deben ser revisados (UNESCO, 1990).

En el marco del desarrollo curricular que se planteaba con esta reforma se reconoce la importancia del derecho a la educación como parte del engranaje que hará posible contar con un sistema educativo de calidad. Esto se sustentó en la reforma al artículo 3° constitucional al incorporar la educación secundaria como parte de la educación obligatoria y al establecerse que todos los mexicanos tienen derecho a acceder a la educación y que el estado debe garantizarla y ofrecerla. Así, la incorporación y obligatoriedad de la educación secundaria como parte del nivel básico de estudios no sólo representó otro de los planteamientos principales de la reforma curricular de 1993 sino que también propició que fuera necesario tener una mejor articulación, congruencia y continuidad entre los niveles educativos (SEP, 1993).

Así a partir de la Conferencia Mundial sobre educación de 1990 y la modificación del artículo tercero constitucional comienza a hablarse de necesidades básicas de aprendizaje no sólo para el logro de la calidad, sino también para mejorar el desarrollo de los sujetos y de los países subdesarrollados. Estas necesidades básicas abarcan las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas), los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) que sin duda son indispensable en la vida de los seres humanos y para que puedan desarrollar de forma plena sus capacidades (UNESCO, 1990).

Por lo que se establecieron una serie de metas que deberían ser seguidas por los países menos desarrollados para alcanzar niveles de escolarización más altos y para que sus sistemas educativos fueran de calidad y satisficieran las necesidades básicas de aprendizaje como: la asistencia y desarrollo para los niños, la enseñanza primaria de calidad, la alfabetización, los conocimientos básicos y la capacitación respecto a las competencias para la vida (UNESCO, 1990). Además se hicieron recomendaciones para alcanzar los objetivos internacionales y nacionales respecto a la educación primaria y entre éstas se encuentra la elaboración o actualización de planes de acción a largo plazo, ya que esto podría mejorar las condiciones bajo las cuales se desempeña el sistema escolar.

Ante esto la reforma curricular de 1993 se estableció con una finalidad fundamental: mejorar la calidad de la educación. Así la calidad educativa sería uno de los planteamientos principales de esta reforma y para alcanzarla era necesario contar con una mejor articulación entre el trabajo que desarrollan los docentes, los conocimientos de los alumnos y lo que se aprendería en otros grados o niveles escolares. A partir de esto la modificación de los planes y programas de estudio se expresó como un medio que permitiría mejorar la calidad y atender las necesidades básicas de aprendizaje necesarias para que los estudiantes interactuaran en la sociedad mexicana; cada vez más compleja y demandante (SEP, 1993).

La reforma al plan y a los programas de estudio en 1993 implicó una serie de cambios respecto al modelo educativo que se venía manejando hasta ese momento, sobre los elementos curriculares que forman parte de ellos, sobre la organización de contenidos, ya que el estudio de éstos se llevará a cabo por asignaturas y no por áreas como estaba anteriormente; un ejemplo claro es la asignatura de historia que deja de pertenecer al área de ciencias sociales y comienza a estudiarse de forma sistemática y respecto a la distribución de tiempo de trabajo, que pasa de 650 a 800 horas anuales de actividad efectiva (SEP, 1993).

Respecto a los planes de estudio en 1993 estos se conformaban a partir de una presentación, antecedentes, propósitos de la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, el tiempo asignado anualmente, las principales características de la organización de las asignaturas y las horas asignadas a cada una de ellas (SEP, 1993). Con relación al programa de estudios de 1993, éste se encuentra organizado a partir del enfoque de cada asignatura, propósitos generales y la descripción de los contenidos que se abordaran en ellas.

Con esta estructura se pretende que se expongan los propósitos formativos de las asignaturas, las características principales del enfoque pedagógico que utilizan y los contenidos de aprendizaje, como una forma de evitar que se mencione una gran cantidad de objetivos de aprendizaje; ya que en los programas anteriores aparecían aprendizajes generales, particulares y específicos (SEP, 1993). Un ejemplo de esto

es el libro para el maestro de ciencias sociales, ya que en éste se abrevia el programa a través de una serie de objetivos:

Esquema 3.1 El estudio de la historia a partir de objetivos (SEP, 1974: XIX)

OBJETIVO PARTICULAR 7. Conocerá las causas y el desarrollo de la Revolución Mexicana. OBJETIVOS ESPECÍFICOS El alumno: 7.1 Explicará las causas económicas y sociales que dieron origen a la revolución de 1910. 7.2 Entenderá el postulado maderista “Sufragio Efectivo, no Reelección”.
--

Esta nueva organización tanto de los planes y sobre todo de los programas de estudio marcaba la transición de un modelo educativo caducado a otro que permitiría al país lograr la tan anhelada modernización no sólo económica sino también educativa, a través de elementos que comenzaban a posicionar al alumno como un sujeto activo ante su aprendizaje y a partir de bases psicopedagógicas orientadas al constructivismo.

4.2.2 La reforma curricular de 2011: Sus antecedentes, características y planteamientos principales

Ante el avance económico, social, político y educativo de otros países, se comenzó a ver como indispensable contar con escuelas mejor preparadas, además la expansión y cobertura que había alcanzado el servicio educativo hasta ese momento, la creación de instituciones relacionadas con el ámbito educativo, las transformaciones sociales, políticas, culturales, tecnológicas y sobre todo económicas que propiciaron el agotamiento del modelo educativo que se propuso en 1993, dieron pie a que se

creyera que para que las instituciones educativas funcionaran con más eficiencia y ofrecieran un servicio de calidad era necesario mejorar todos los componentes del sistema educativo. Así que la elaboración de nuevos planes y programas se hacía una necesidad latente para renovar la escuela pública mexicana (SEP, 2011a).

La reforma curricular para educación básica del año 2011 fue la última en implementarse hasta la de este año y sus planteamientos principales se relacionan con la modificación del artículo tercero constitucional, la articulación de la educación básica, la mejora de la calidad educativa, la modificación de los elementos curriculares y sobre todo la incorporación del modelo por competencias. Estas ideas sustentan los cambios realizados en los planes y programas, por lo que es necesario abordar cada uno de ellos y comprender su relación.

En el año 2002 se realizó una reforma al artículo tercero constitucional donde se reafirma que todos los mexicanos tienen derecho a recibir educación y se establece que la educación básica estará constituida por la educación preescolar, primaria y secundaria; por lo que la reforma de 2011 fue una respuesta ante la necesidad de vincular el currículo y los métodos pedagógicos para lograr la articulación de la educación básica (Cárdenas, 2016). El proceso de articulación de la educación básica requirió de varios años, ya que aunque la reforma se implementó en los diversos niveles educativos, se realizó en diferentes momentos. Así en el año 2004 se inició la reforma en preescolar, en 2006 se continuó con secundaria y a nivel primaria se realizaron cambios curriculares en 2009 y 2011 (Ruiz Cuéllar, 2012).

Esta reforma curricular, que se desprende de la RIEB, no sólo se planteó debido a la creciente preocupación por definir un currículo que incluyera el trayecto formativo de los tres niveles que integraban la educación básica, sino también por la necesidad de que ese currículo estuviera acorde con los cambios que estaba experimentando la sociedad mexicana. Por lo que su desarrollo fue un proceso complejo que implicó una serie de ajustes curriculares con la finalidad de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, pero también la modificación de la estructura bajo la cual se

organizaban y se relacionaban los espacios educativos para propiciar el logro de objetivos curriculares y de competencias de aprendizaje (Ruiz Cuellar, 2012).

La modificación de planes y programas de estudio se sustentó en el desarrollo de políticas públicas orientadas a elevar la calidad de la educación en el país (SEP, 2011), ya que esta seguía siendo uno de los ejes principales en el desarrollo de políticas educativas; adquiriendo con el paso de los años mayor apoyo y difusión por parte de organismos internacionales y nacionales. Para lograr una articulación de la educación básica que se encaminará a mejorar la calidad de la educación en el país, se llevaron a cabo varias fases o etapas de desarrollo sobre todo de los programas de estudio, lo cual se expresó en los acuerdos: 494, donde se ponen a prueba los programas de primer y sexto grado; 540 donde se establecen los programas de estudio para segundo y quinto grados; y por último en el 592 en el que se incorpora lo establecido en los dos anteriores y se establecen las principales características de los planes y programas.

En los componentes curriculares se van incorporando aspectos nuevos como un perfil de egreso bien definido, un mapa curricular de toda la educación básica, la incorporación de una asignatura de lengua adicional; estableciendo que sería el idioma inglés el que se enseñaría en la mayoría de las escuelas pertenecientes al sistema educativo mexicano; se establecieron aprendizajes esperados, por asignatura, para trabajar los contenidos y una serie de estándares curriculares que contribuirían a mejorar el proceso de gestión de la educación básica y que proporcionarían ciertas orientaciones respecto a la organización escolar. Pero también se llevó a cabo la actualización de enfoques y materiales educativos; la organización de contenidos; la incorporación de recomendaciones emitidas por organismos internacionales y la introducción de actividades de evaluación relacionadas con pruebas masivas como PISA y ENLACE. Pero sobre todo se sustentó el plan de estudio de educación básica en principios pedagógicos, que guiarían la puesta en práctica del currículo en primaria y secundaria (SEP, 2011a).

Los principios pedagógicos son considerados como aspectos que pueden dar paso a que el currículo sea implementado, a la transformación de las prácticas de los docentes para que se logren los aprendizajes y se mejore la calidad, ya que fundamentan el plan de estudios bajo el cual se trabaja en todas las instituciones educativas del país (SEP, 2011a). En general se podría decir que los principios pedagógicos que sustentan este plan de estudios, se fundamentan en la educación progresista, ya que se encuentran centrados en el alumno y se retoman planteamientos de Jean Piaget, David Ausubel, John Dewey, Ovide Decroly, Johann Pestalozzi y Antón Makárenko.

Por lo que es importante tener en cuenta que en el plan y los programas de estudio se pone en el centro al alumno, al logro de aprendizajes, a los estándares curriculares y al desarrollo de competencias, ya que serían los principales aspectos del currículo que contribuirían al logro del perfil de egreso. Del mismo modo sus fundamentos no se orientan sólo en la necesidad de contar con un sistema educativo de calidad sino también hace hincapié en una educación que sea más equitativa, por lo que se incluyen ciertos valores como: la igualdad, la legalidad, la tolerancia, la libertad, la participación, el dialogo, la inclusión y la pluralidad (SEP, 2011a); estos valores se incorporan en el plan de estudio porque se cree que contribuirán a la formación de los alumnos como seres sociales y al logro del perfil de egreso.

Respecto al desarrollo de competencias, cabe señalar que este fue el principal planeamiento de este plan y programas de estudio, ya que se constituyó como el eje por y para el que se organizaron los recursos didácticos, el enfoque de las asignaturas, los contenidos y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así el cambio en los elementos curriculares que forman parte del plan de estudios se plantea como importantes para el logro de las competencias que deben desarrollarse a lo largo de la educación básica para que los alumnos cuenten con las características establecidas en el perfil de egreso.

Sin duda la incorporación de las competencias a los planes de estudio en México no ha sido una tarea sencilla, ya que requiere de un trabajo arduo que permitiera

fundamentar al menos de manera sencilla su necesidad para el desarrollo de los seres humanos en la sociedad mexicana. Así a partir de varios acuerdos internacionales y nacionales se estableció la importancia del desarrollo de competencias no solamente para el progreso en la formación de los alumnos que cursan educación básica, sino también para que el país pudiera avanzar en diversos ámbitos como el educativo, el político, el cultural, el social y sobre todo el económico.

Pero antes de abordar este tema es necesario mencionar que las competencias implican una serie de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, conceptos, destrezas y estrategias que permitan enfrentar retos de la vida cotidiana. Estas pueden ser competencias cognitivas, afectivas, de comportamiento (Garduño, 2008), sociales, psicológicas, sensoriales y actitudinales, pero sobre todo deben plantear al conocimiento como una herramienta para la resolución de problemas, por lo que los saberes que cada sujeto va construyendo deben movilizarse y ponerse en práctica cuando sea necesario.

Al abordar los aprendizajes desde la perspectiva de las competencias se pretende luchar contra los saberes que no se utilizan y la fragmentación de los conocimientos que puede darse al trabajar por asignaturas. Por lo que plantear la movilización de conocimientos es de suma importancia ya que es bien sabido que hay una gran dificultad para poner en práctica los saberes adquiridos en las escuelas para solucionar situaciones concretas de la vida cotidiana (Feito, 2010).

Así, de acuerdo con Tere Garduño (2008) las competencias deben organizarse de acuerdo a cinco ejes fundamentales: aprender a aprender, el pensamiento lógico-matemático, la comunicación, las actitudes y valores para la convivencia y la comprensión del medio natural, social y cultural. Cada uno de estos ejes permite articular el desarrollo de competencias, de tal manera que funcionan como si fueran engranes que no funcionarían si uno de estos ejes no se desarrollará, este sistema de engranes permite movilizar un sinnúmero de conocimientos, ya que como se verá a continuación, el desarrollo de cada eje implica una serie de procesos:

Figura 3.2 Organización de las competencias



Cada uno de estos procesos se encuentra relacionado con la formación de seres humanos, ya que le permite al sujeto desenvolverse en el mundo actual, pero además están vinculados con algunas de las asignaturas que se retoman en educación básica. El primer eje, aprender a aprender está relacionado con asignaturas como historia, ciencias naturales, español y matemáticas; el eje lógico-matemático tiene relación con matemáticas y geografía; el eje de comunicación se asocia con asignaturas como español y educación artística; el eje de actitudes y valores para la convivencia se relaciona con educación cívica y educación física; y por último el eje de comprensión del medio natural, social y cultural incorpora asignaturas como historia, ciencia naturales y geografía.

Como puede verse el desarrollo de competencias es un proceso complejo que implica la recuperación de los conocimientos de las diversas asignaturas que se abordan no sólo en educación primaria, sino en toda la educación básica. Ante esto cabe señalar que para que haya un buen proceso de construcción y desarrollo de competencias es indispensable abordar cada eje con la misma importancia, ya que si uno no funciona bien no habrá un sistema de competencias y el sujeto sólo tendrá

una serie de habilidades, destrezas, valores o actitudes que se desarrollarán de forma aislada.

Así mismo la incorporación del enfoque por competencias permite replantearse el sentido del quehacer educativo, de lo que se espera de una persona después de diez años de escolaridad, cuales son las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes, conceptos y valores imprescindibles que debe haber adquirido el sujeto para desenvolverse como trabajador, como ciudadano y como miembro de una comunidad (Feito, 2010).

4.2.3 Las competencias a desarrollar en el siglo XXI y su relación con la reforma curricular de 2011

La consolidación de las competencias que se requieren en los seres humanos para su desarrollo en este siglo ha sido un trabajo arduo y un proceso que sigue en construcción. Desde la declaración mundial sobre educación para todos se estableció un marco de acción que permitiría a todos los países satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y comienza a hablarse de competencias para la vida; aunque no se establece a que se hace referencias cuando se habla del desarrollo de competencias (UNESCO, 1990).

La UNESCO y la OCDE han tenido una relación muy cercana con la educación en los años recientes; este último organismo se ha centrado sobre todo en las competencias y en definir cuáles son las que deben ser desarrolladas por las escuelas en este siglo. Así mismo, informes como *enGauge* destacan cuatro competencias para el siglo XXI y en cada una de ellas se hayan múltiples campos: la primera es la alfabetización digital, la segunda es el pensamiento inventivo o creativo, la tercera es la comunicación efectiva y la cuarta es la alta productividad (Reimers & chung, 2016).

Ante esto, el Consejo Nacional de Investigación reunió a un grupo de expertos para elaborar un informe donde se resumieron una serie de habilidades como:

competencias cognitivas, que incluyen procesos y estrategias cognitivos, conocimientos y la creatividad; competencias interpersonales donde se puede encontrar la apertura intelectual, la ética y espíritu concienzudo en el campo laboral y la autoevaluación positiva; por último las competencias interpersonales en las que se incluye el trabajo en equipo, la colaboración y el liderazgo (Reimers & chung, 2016).

Así mismo, un departamento del Foro Económico Mundial realizó un informe donde se sintetizaron varios textos sobre las habilidades necesarias para el siglo XXI y se rescataron las que se relacionaban con la alfabetización, las competencias y las cualidades de carácter. Así tanto las competencias como las habilidades expuestas en los informes han contribuido a establecer criterios normativos que sirvan de referencia para examinar las metas y los sistemas educativos nacionales (Reimers & Chung, 2016).

Ante esto los líderes educativos, tanto internacionales como nacionales, se han concentrado en crear metas de aprendizaje que sean más complejas por lo que la elaboración del currículo debe tomar en cuenta las exigencias para la vida, la comprensión del conocimiento científico, social, económico, escolar y cognitivo. Para logra esto se han tomado en cuenta las aportaciones de pedagogos, psicólogos y educadores como Pestalozzi, Jean Piaget, Howard Gardner y John Dewey, además se estableció una profunda necesidad en tener un respaldo teórico para el diseño del currículo. A pesar de esto no se ha logrado una completa conexión entre las competencias y las teorías psicológicas sobre el aprendizaje (Reimers & Chong, 2016), por lo que los enfoques bajo los cuales se implementan los planes de estudio muestran muy poca articulación entre el desarrollo de competencias y el enfoque constructivista que es el que se ha tratado de implementar en las últimas reformas.

Sin embargo, que ciertos modelos pedagógicos sean parte de las sociedades neoliberales, no sólo se debe a la influencia de los organismos internacionales o los gobiernos estatales; las cualidades que son consideradas importantes por parte de los adultos también se ven reflejadas en la educación que se quiere para los niños, así los padres de familia, los profesores, los administrativos y directivos escolares se

ven involucrados en el hacer cotidiano de las instituciones y plantean una idea de lo que debe ser enseñado en las instituciones escolares, esto se hace a partir del nivel de satisfacción que los padres de familia tienen respecto a la escuela y al trabajo escolar (Reimers & Chang, 2016). Así las competencias se fueron constituyendo como metas que para ser alcanzadas debían ser trabajadas y desarrolladas de forma colectiva en las instituciones educativas, a pesar de que éstas planteaban nuevos retos para su organización (Miranda, 2010).

El introducir una serie de competencias al ámbito educativo ha propiciado un debate sobre la forma en que se deben preparar a los estudiantes para que puedan tener una participación social y económica activa, ya que este siglo requiere de competencias que permitan aprender una gran cantidad de habilidades (Reimers & chung, 2016) en poco tiempo. Se ha consolidado la educación escolarizada como una acción que permiten lograr ciertas metas y las escuelas adquieren mayor relevancia para los estados al ser el lugar donde se pueden incorporar y poner en práctica conceptos, como el de competencias, que cada vez es más populares dentro del ámbito educativo, debido al apoyo que tiene el enfoque por parte de estados e instituciones nacionales e internacionales.

La intervención en las escuelas públicas de organizaciones privadas como la Confederación Patronal de la República Mexicana (Coparmex) o Mexicanos primero, ha promovido la adquisición de competencias cognitivas, la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad, la innovación y las competencias no cognitivas. Pero también han intervenido en el diseño y promoción de materiales educativos que se dirigen a fomentar la innovación y la creatividad de los sujetos a partir de los planteamientos en el currículo nacional. Contemplar esto permite ver la importancia y la influencia que tienen otros actores sobre el currículo en general, aunque en el país la formación basada en competencias ha tenido una implementación muy lenta (Cárdenas, 2016).

El enfoque por competencias comenzó a utilizarse en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), como alternativa para ofrecer un mejor servicio a las

poblaciones alejadas y a los niños migrantes que trabajaban con un plan de estudios que no les era útil debido a que tenían que migrar constantemente. Se plantea que este primer currículo por competencias que se estableció en el país, se mostró posteriormente en educación básica pero de una forma desarticulada, donde los programas no obedecen a la lógica del desarrollo integral, Así se plantea que el programa por competencias comenzó como una propuesta razonable en preescolar, pero se fue perdiendo en los siguientes niveles. (Garduño, 2016).

Respecto a esto, en el plan de estudio de 1993 no se habla de competencias, aunque se hace mención del desarrollo de competencias en la asignatura de español, sin embargo, y a pesar de que ya se hablaba en el ámbito internacional de competencias para la vida, no hay una noción de competencias como la que se tiene ya en el plan de 2011 y solamente se hace hincapié en el desarrollo de habilidades.

Aunque términos como competencias para la vida comienzan a ser parte del ámbito educativo a partir de 1990, en el plan de estudio de 1993 no se hace referencia a tales competencias, pero si se habla de competencias en relación a la asignatura de español. En cambio en el plan de 2011 ya se habla de competencias para la vida y se establecen las que son necesarias para que los seres humanos se desarrollen en el siglo XXI. Para principios de este siglo ya se tiene un discurso más elaborado respecto al desarrollo de competencias, no solamente en organismos internacionales, sino que a nivel nacional ya se tiene una idea más clara, aunque no unificada, respecto a lo que implica este término.

Ya en el plan de estudio de 2011 se hace un gran énfasis en el desarrollo de competencias que sirvan para resolver problemas de la vida diaria, estas competencias para la vida deben ser desarrolladas en la escuela para propiciar la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan lograr objetivos concretos. Para lograr esto se presentan una serie de competencias que deben ser desarrolladas en toda la educación básica (SEP, 2011a):

1. **Competencias para el aprendizaje permanente.** Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita,

comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.

2. **Competencias para el manejo de información.** Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.
3. **Competencias para el manejo de situaciones.** Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.
4. **Competencias para la convivencia.** Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.
5. **Competencias para la vida en sociedad.** Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo (SEP, 2011a: 38-39).

Estas competencias se ven como la base que permitirá a los alumnos desarrollar todas las características que se plantean en el perfil de egreso, ya que se trabajan de forma simultánea con los aprendizajes esperados y los contenidos que se establecen en cada asignatura. Pero si dejamos de lado el modelo por competencias se podría decir que esta reforma curricular no es una reforma radical, ya que algunos de los planteamientos de ésta se encontraban presentes, aunque de forma muy sutil, en la

reforma educativa de 1993 (Ruiz Cuéllar, 2012), por lo que sin duda la implementación de un modelo tan aceptado y exigido, internacionalmente, es el punto fuerte del nuevo plan y programas de estudio para educación básica.

Sin embargo y a pesar de que se han implementado varias reformas curriculares en las últimas décadas, sigue sin haber una investigación sólida que permita definir las competencias que son requeridas en los diferentes sectores sociales del país, para que los sujetos puedan sobrevivir ante su contexto globalizado. Pero no sólo es importante comprender las necesidades de los sectores sociales del país, sino también es indispensable saber cuál es la percepción que tienen las comunidades escolares respecto a las competencias que consideran como fundamentales para desarrollarse en el contexto actual (Cárdenas, 2016).

4.3. El perfil de egreso

El termino perfil ha sido utilizado en el ámbito educativo para identificar las capacidades con las que deben contar los sujetos que ingresan y egresan de un programa educativo. Así cuando se habla del perfil de ingreso se hace referencia a los conocimientos y experiencias que son indispensables para que un sujeto sea admitido en un programa educativo determinado. En cambio cuando se habla del perfil de egreso se hace referencia a capacidades del ámbito profesional y/o laboral donde el egresado podrá desarrollarse (Guzmán, 2012).

El perfil de egreso rescata los conocimientos que debería de tener un profesional que se ha formado mediante los planteamientos de un plan de estudios específico y además permite hacer conjeturas respecto a la preparación necesaria para incorporarse al mercado de trabajo en el mundo actual (Guzmán, 2012). Estos conocimientos hacen referencia a cierta información o saberes que son requeridos para llevar a cabo tareas específicas. Éstos pueden ser saberes teóricos o prácticos que permiten actuar ante una realidad determinada para solucionar principalmente problemas sociales o laborales. Ante esto se hace necesario aplicar ciertas

habilidades psicomotrices y mentales, pero también valores y creencias que van conformando patrones de comportamiento en los seres humanos (Guzmán, 2012).

Sin embargo, un perfil de egreso va más allá de la preparación de sujetos para el mundo laboral, también es un recurso importante para el diseño del currículo, ya que facilita la tarea de definir objetivos curriculares. El perfil de egreso puede caracterizarse por tener dos dimensiones: la primera es el perfil académico, que establece las facultades que debe tener un estudiante para trascender en su aprendizaje y el segundo es el perfil profesional, que se establece a partir de las necesidades sociales y las expectativas que se tengan de los profesionales a formar (Guzmán, 2012).

El desarrollo del perfil de egreso requiere del planteamiento de los objetivos de aprendizaje. Estos objetivos deben tomar en cuenta el quién, a quien va dirigido; el qué, lo que se espera que los alumnos puedan realizar; el cómo, las condiciones para lograr cierto comportamiento; y el cuánto, que son los criterios de desempeño con los cuales se evaluará el logro del perfil, pero también el para qué, es decir, las finalidades de lo que se quiere que se aprenda. Así mismo es necesario conocer el tipo de profesional que se demanda por parte de la sociedad, porque esto permitirá conocer si se cuentan con las posibilidades de formarlo y para esto se deben realizar análisis de mercado de trabajo, no sólo para comprender el tipo de profesional que se requiere, sino también para saber si en un futuro tendrán la posibilidad de ingresar al ámbito laboral de acuerdo a sus características (Guzmán, 2012).

El establecimiento de un perfil de egreso es de suma importancia para las instituciones educativas, ya que la escuela es una empresa educativa donde el hombre representa el centro del sistema educativo, transformándose de tal manera que con la educación recibida puede producir a corto, mediano o largo plazo bienes y servicio, pero también puede consumirlos para satisfacer sus necesidades. Así, en un mundo globalizado, las escuelas justifican su existencia y sus acciones educativas mediante la producción de capital humano que contribuya a elevar la calidad de vida

de su comunidad u otras comunidades a partir de sus recursos, los cuales puede transformar en trabajo, en vienes y en servicios para su comunidad (Guzmán, 2012).

Es importante mencionar que las habilidades, destrezas y conocimientos que posea un estudiante al finalizar un nivel educativo puede coincidir o no con el perfil establecido durante su proceso de formación. Por esto el alumno también es un factor importante a considerar al elaborar un perfil de egreso, ya que posee ciertos elementos culturales y sociales que deben ser considerados por los encargados del diseño de éste en un plan de estudios (Guzmán, 2012).

En el plan de estudios de 1993 no se habla de un perfil de egreso como tal, pero si se muestran una serie de propósitos de enseñanza y de aprendizaje con los que debe contar el alumno al egresar de la educación primaria (SEP, 1993). En cambio en el plan de 2011 el perfil de egreso se encuentra bien definido y una de sus principales finalidades es articular los tres niveles que comprenden a la educación básica. Así mismo, se establecen una serie de rasgos deseables en los estudiantes, la primera es para definir un tipo de hombre, la segunda es porque es un referente común para definir componentes curriculares y la tercera es porque es un indicador que permite valorar la eficacia de los procesos educativos (SEP, 2011a).

En el siguiente cuadro comparativo se expresaran los perfiles de cada uno de los planes de estudio para posteriormente poder identificar sus rupturas y continuidades:

Tabla 3.1 Perfil de egreso, (SEP, 1993:6 & SEP, 2011a: 39-40)

Plan de estudios 1993	Plan de estudios 2011
1) Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y	1) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.

<p>con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.</p> <p>2) Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.</p> <p>3) Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.</p> <p>4) Desarrollen actitudes propias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.</p>	<p>2) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.</p> <p>3) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.</p> <p>4) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.</p> <p>5) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.</p> <p>6) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.</p> <p>7) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros,</p>
--	--

	<p>y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.</p> <p>8) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.</p> <p>9) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.</p> <p>10) Reconoce diversas manifestaciones de arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.</p>
--	---

Así ni el perfil de egreso ni los rasgos que aparecen en cada uno de los planes mencionados han sido los mismos y sin embargo sí se pueden expresar algunos elementos similares respecto a la formación de los estudiantes. En ambos perfiles se encuentran puntos en común como: la importancia que se le da a la lectura; la escritura; la expresión oral; el conocimiento de los derechos humanos; el cuidado de la salud; la protección del ambiente; la búsqueda y selección de información.

Sin embargo, hay un cambio importante, ya que el plan de estudios de 2011 en su perfil de egreso incorpora aspectos que no son tomados en cuenta en el plan anterior, como: la utilización del lenguaje materno como medio de comunicación e interacción, el estudio de un idioma extranjero, que en este caso es el inglés; la necesidad de comprender y explicar procesos y no fenómenos; la apreciación de la dimensión estética respecto a las manifestaciones de arte y que los alumnos se expresen artísticamente.

En este perfil de egreso se pueden encontrar otros aspectos que cambian respecto al plan anterior en el que se hablaba de tener una visión clara y organizada respecto a

asignaturas como historia y geografía de México, pero ahora éstas van implícitas en los procesos sociales, económicos, políticos y culturales. Respecto al arte se expresaba que los alumnos debían desarrollar actitudes que les permitirán disfrutar y apreciar el arte; ahora se habla de reconocimiento de manifestaciones artísticas y de expresarse artísticamente. Además se incorporan procesos como: argumentar, razonar, analizar, comunicar, explicar, evaluar, emitir juicios, proponer soluciones y tomar decisiones, las cuales están muy relacionadas con la formación de sujetos críticos, con el saber hacer y con las características que se creen necesarias para hombres y mujeres del siglo XXI.

A partir de esto se puede decir que los rasgos que aparecen en el plan de 1993 se orientan más a la adquisición de conocimientos, al desarrollo de habilidades, a la preservación del medio, a la comprensión de fenómenos naturales y a una formación ética que permita establecer relaciones con los demás. Todos estos aspectos debían ser desarrollados y puestos en práctica por los estudiantes para poder incorporarse posteriormente al ámbito educativo en otros grados o al ámbito laboral en el momento que fuera necesario.

Por otra parte el perfil de egreso que está presente en el plan de 2011 se orienta más a que los sujetos puedan expresarse mediante su lenguaje materno, un idioma adicional y diversas manifestaciones del arte, para que puedan ser críticos ante diversas situaciones y ante diferentes fuentes de información con las que interactúan diariamente. Así se espera que los alumnos y las alumnas puedan comprender mejor los procesos que se dan en el contexto en el que se desarrollan y puedan poner en práctica sus derechos, los derechos humanos en general, la interculturalidad y el cuidado de la salud por lo que deben ser conscientes de que no todos los seres humanos tienen y desarrollan las mismas capacidades ni las mismas condiciones económicas o sociales, por lo que es indispensable que los seres humanos que se están formando aprovechen las herramientas y recursos tecnológicos no sólo para construir nuevos conocimientos, sino también para propiciar un mejor desarrollo del país.

4.4 La estructura curricular

La estructura del currículo ha cambiado con el tiempo. En los dos planes antes mencionados se expresan de diferente manera tanto la organización de contenidos, como la organización de los tiempos y las asignaturas, aunque persisten asignaturas que podrían considerarse como la base del aprendizaje, ya que han estado presentes en la educación escolarizada y se consideran de suma importancia para la formación del ser humano, algunas de estas son: el español, las matemáticas, las ciencias naturales, la historia y la geografía.

En el plan de 1993 se expresa que el calendario escolar será de 200 días laborales, con 800 horas anuales y cuatro horas de clase al día (SEP, 1993). Respecto a la organización del tiempo escolar, este se agrupa por grado, por una parte se encuentran primero y segundo que comparten la misma distribución de tiempo de trabajo y por otra parte se encuentran los grados de tercero a sexto que tienen la misma estructura respecto al tiempo que se asigna a cada asignatura, puesto que en los cuatro grados se llevan las mismas asignaturas. Esto se puede ver a continuación:

Tabla 3.2 Distribución del tiempo de trabajo para primero y segundo grados (SEP, 1993:11)

Asignatura	Horas anuales	Horas semanales
Español	360	9
Matemáticas	240	6
Conocimiento del medio: Ciencias naturales, historia, geografía y educación cívica	120	3
Educación artística	40	1
Educación física	40	1
Total	800	20

**Tabla 3.3 Distribución del tiempo de trabajo de tercero a sexto grados
(SEP, 1993: 12)**

Asignatura	Horas anuales	Horas semanales
Español	240	6
Matemáticas	200	3
Ciencias Naturales	120	3
Historia	60	1.5
Geografía	60	1.5
Educación cívica	40	1
Educación artística	40	1
Educación física	40	1
Total	800	20

La propuesta curricular que se hace en este plan de estudios regresa a una estructura por asignaturas; sustituyendo la forma de trabajo por áreas que se venía manejando en el currículo de educación primaria desde principios de los años setenta (Miranda, 2010).

Respecto a la organización de las asignaturas se puede ver que español tiene un mayor peso respecto a otras asignaturas, sobre todo en los primeros grados. Así mismo matemáticas forma parte de una cuarta parte del tiempo que se le asigna a las asignaturas, ésta se encuentra organizada a partir de líneas temáticas. En este plan de estudio la asignatura de ciencias naturales es integrada a los dos primeros años de estudio y forma parte del conocimiento del medio junto con asignaturas como historia, geografía y educación cívica; pero a partir de tercer grado se le otorgan 3 horas semanales de estudio y se divide en ejes temáticos (SEP, 1993).

Así mismo, se dice que las asignaturas de historia, geografía y educación cívica se ven de manera separada a partir de cuarto grado, suprimiendo el área de ciencias sociales y con la finalidad de dar cierta continuidad a la formación (SEP, 1993). Sin embargo, esto no coincide con la distribución de tiempo ya que en ésta se especifica

que a partir de tercer grado se verán estas asignaturas por separado y no como parte de un grupo.

Por otra parte, se le otorga espacio de estudio a educación física y artística, al considerarse importantes para lograr una formación integral. Por último las asignaturas se encuentran integradas por ejes temáticos y por temas; español, matemáticas y ciencias naturales pertenecen al primer grupo y son las asignaturas que se abordaran durante los seis grados que comprenden la educación primaria, por otra parte geografía educación cívica, educación física, educación artística e historia pertenecen al segundo grupo porque por no se abordan en los seis grados que conforman la educación primaria.

En cuando al plan de estudios de 2011 la estructura curricular varía considerablemente respecto al plan anterior, sobre todo porque se encuentra organizado a partir del enfoque por competencias y este determina en gran parte la distribución de contenidos, los objetivos de aprendizaje, los estándares curriculares y el enfoque psicopedagógico bajo el cual se trabaja, por lo cual también tiene influencia en la distribución del tiempo de trabajo.

En este plan de estudios se hace un gran esfuerzo por tratar de articular los tres niveles educativos que conforman la educación básica; se espera que a partir de éste se establezca un trayecto formativo más congruente que dé paso al desarrollo de competencias y a la preparación de los estudiantes. Para logra esto los contenidos se organizan a partir de cuatro campos formativos lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia. Estos se encuentran presentes a lo largo de preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2011a).

A diferencia del plan de 1993 en este se establecen estándares curriculares, los cuales se encuentran organizados en cuatro periodos y cada uno comprende tres grados escolares. Estos estándares son un referente para las evaluaciones que se hacen de manera externa, sobre todo de pruebas como PISA o ENLACE, sin embargo también tienen la función de formar una ciudadanía que se articule de manera global y que sea el resultado de la apropiación de ciertas herramientas y

lenguajes reconocidos internacionalmente y necesarios para que todos los países formen parte de la economía del conocimiento (SEP, 2011a).

La distribución del tiempo de trabajo para la escuela primaria también se presenta de forma diferente, ya que se plantean varias modalidades respecto a la jornada escolar. Por una parte se encuentran las escuelas de tiempo completo en la que se maneja un total de 1400 horas anuales; 35 horas semanales y 7 horas al día. La organización del tiempo por asignaturas cambia de acuerdo a los grados (SEP, 2011a):

Tabla 3.4 Distribución de tiempo de trabajo para primer y segundo grados (SEP, 2011a: 73)

Asignaturas	Horas semanales	Horas anuales
Español	12	480
Segunda lengua: Inglés	5	200
Matemáticas	9	360
Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	3	120
Formación cívica y ética	2	80
Educación física	2	80
Educación artística	2	80
Total de horas	35	1400

Tabla 3.5 Distribución de tiempo de trabajo para tercer grado (SEP, 2011a: 73)

Asignaturas	Horas semanales	Horas anuales
Español	8.5	340
Segunda lengua: Inglés	5	200
Matemáticas	7.5	300
Ciencias Naturales	4	160
La entidad donde vivo	4	160
Formación cívica y ética	2	80

Educación física	2	80
Educación artística	2	80
Total de horas	35	1400

Tabla 3.6 Distribución de tiempo de trabajo para cuarto, quinto y sexto grados (SEP, 2011a: 74)

Asignaturas	Horas semanales	Horas anuales
Español	8	320
Segunda lengua: Inglés	5	200
Matemáticas	7	280
Ciencias Naturales	4	160
Geografía	2.5	100
Historia	2.5	100
Formación cívica y ética	2	80
Educación física	2	80
Educación artística	2	80
Total de horas	35	1400

Otra de las modalidades de jornada de trabajo es la escuela de jornada amplia, en la cual se destinan un total de 1200 horas anuales con 30 horas semanales y 6 horas diarias de trabajo; su distribución varía respecto a las horas que se destinan para cada asignatura y se agrega la materia de *Asignatura Estatal. Aprender a aprender con TIC*. Respecto a esta modalidad, se hace un esquema de distribución de tiempo de trabajo que es propio de la Ciudad de México y que tiene la finalidad de propiciar un estudio más profundo del currículo, el aprendizaje de otro idioma, que haya una mayor relación entre los estudiantes y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y por último, que los sujetos puedan desarrollar una vida saludable (SEP, 2011a), por lo que se pone un gran énfasis en asignaturas que permitan alcanzar estas finalidades.

**Tabla 3.7 Distribución de tiempo de trabajo para primero y segundo grados
(SEP, 2011a: 77)**

Asignaturas	Horas semanales	Horas anuales
Español	11	440
Segunda lengua: Inglés	3	120
Matemáticas	7	280
Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	3	120
Formación cívica y ética	1	40
Educación física/ vida saludable	2	80
Educación artística	1	40
Asignatura estatal. Aprender a aprender con TIC	2	80
Total de horas	30	1200

Tabla 3.8 Distribución de tiempo de trabajo para tercer grado (SEP, 2011a: 78)

Asignaturas	Horas semanales	Horas anuales
Español	8	320
Segunda lengua: Inglés	3	120
Matemáticas	6	240
Ciencias Naturales	4	160
La entidad donde vivo	3	120
Formación cívica y ética	1	40
Educación física/ Vida saludable	2	80
Educación artística	1	40
Asignatura estatal. Aprender a aprender con TIC	2	80
Total de horas	3	1200

**Tabla 3.9 Distribución del tiempo de trabajo para cuarto, quinto y sexto grados
(SEP, 2011a: 78)**

Asignaturas	Horas semanales	Horas anuales
Español	8	320
Segunda lengua: Inglés	3	120
Matemáticas	6	240
Ciencias Naturales	4	160
Geografía	1.5	60
Historia	1.5	60
Formación cívica y ética	1	40
Educación física/ vida saludable	2	80
Educación artística	1	40
Asignatura estatal. Aprender a aprender con TIC	2	80
Total de horas	30	1200

La tercera modalidad es la de escuelas de medio tiempo. Ésta cuenta con un tiempo total de 900 horas anuales, 22.5 horas semanales y 4.5 horas al día, aquí no se incorpora la asignatura estatal, las asignaturas que conforman esta modalidad son las mismas que en la escuela de tiempo completo, pero las horas que se le otorgan a cada una cambian (SEP, 2011a):

**Tabla 3.10 Distribución del tiempo de trabajo para cuarto, quinto y sexto grados
(SEP, 2011a: 82)**

Asignaturas	Horas semanales mínimas	Horas anuales mínimas
Español	9	360
Segunda lengua: Inglés	2.5	100
Matemáticas	6	240
Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	2	80
Formación cívica y ética	1	40
Educación física	1	40
Educación artística	1	40
Total de horas	22.5	900

Tabla 3.11 Distribución de tiempo de trabajo para tercer grado (SEP, 2011a: 82)

Asignaturas	Horas semanales mínimas	Horas anuales mínimas
Español	6	240
Segunda lengua: Inglés	2.5	100
Matemáticas	5	200
Ciencias Naturales	3	120
La entidad donde vivo	3	120
Formación cívica y ética	1	40
Educación física	1	40
Educación artística	1	40
Total de horas	22.5	900

**Tabla 3.12 Distribución de tiempo de trabajo para cuarto, quinto y sexto grados
(SEP, 2011a: 83)**

Asignaturas	Horas semanales mínimas	Horas anuales mínimas
Español	6	240
Segunda lengua: Inglés	2.5	100
Matemáticas	5	200
Ciencias Naturales	3	120
Geografía	1.5	60
Historia	1.5	60
Formación cívica y ética	1	40
Educación física	1	40
Educación artística	1	40
Total de horas	22.5	900

Como se puede ver la estructura curricular varía mucho entre un plan y otro, sobre todo porque en el plan de 2011 ya se establecen cuatro campos formativos, una serie de estándares curriculares, aprendizajes esperados y tres modalidades respecto al tiempo que se dedicará a la jornada escolar, ante esto cabe destacar que el total de horas destinado a educación primaria aumento respecto al plan anterior donde se manejaba un total de 800 horas, en cambio ahora el tiempo oscila entre 1400 y 900 horas, siendo este último el tiempo mínimo de estudio, por lo que se puede decir que aumento cien horas la jornada base de trabajo escolar. Sin embargo, en ambas distribuciones de tiempo se establece una mayor cantidad de horas anuales para asignaturas como español y matemáticas.

4.5 La historia expresada a través de las reformas curriculares

Los planes de estudio de 1993 y 2011 se encuentran relacionados con la historia de diversas formas, ya que en ellos se establece explícita e implícitamente la

importancia del estudio de la historia en educación primaria y se plantea su relación con la formación de seres humanos. Así las reformas que se le han hecho al currículo en las últimas dos décadas han tenido repercusiones importantes respecto al posicionamiento de la historia dentro del currículo escolar, lo que no quiere decir que se le haya otorgado la importancia y la función que ésta asignatura amerita en el siglo XXI.

La reforma curricular de 1993 plantea un cambio importante respecto a esta asignatura, ya que se establece su estudio de forma sistemática a partir del cuarto grado de educación primaria. Algunos contenidos relacionados con esta asignatura son incorporada a los tres primeros grados de educación primaria; pero en estos tres primeros ciclos escolares se retomaba la historia de la localidad y del estado donde residen los estudiantes. Así mismo este cambio es relevante porque en planes anteriores se estudiaba la historia como parte de las ciencias sociales y no como una ciencia social específica.

Por otra parte en los propósitos de enseñanza y de aprendizaje que se plantean en el plan de 1993 se propone el desarrollo de conocimientos que permitan tener una visión organizada de la historia. En la organización de contenidos, tiempos y asignaturas, la historia forma parte del conocimiento del medio en los primeros tres grados, pero en cuarto y quinto grados ya se plantean contenidos relacionados con historia de México y en sexto grado se abordan contenidos de historia universal (SEP, 1993).

En este plan de estudios de 1993 se promueve el estudio de la asignatura de historia bajo un enfoque que se sustenta en cinco rasgos principales:

- 1) *Se organizan los temas de forma inductiva; de lo particular a lo general.*
- 2) *Se estimula el desarrollo de nociones como el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico.*
- 3) *Se diversifican los objetivos de conocimiento histórico.*

- 4) *Se fortalecen los conocimientos de esta asignatura mediante la educación cívica.*
- 5) *Se articula el estudio de la historia con el de la geografía. (SEP, 1993)*

Respecto al enfoque mediante el cual se aborda la asignatura de historia, en la reforma curricular de 2011 se plantea la necesidad de que la historia sea formativa y se evite la memorización de nombres, fechas y datos. Por lo que se le da mayor prioridad a la comprensión del tiempo, el espacio y los procesos históricos. Además se reafirma la importancia de esta asignatura, ya que se reconoce que contribuye a la valoración de legado histórico, al desarrollo y fortalecimiento de valores y reafirma la identidad nacional, pero también permite analizar y comprender procesos en ámbitos como el económico, el social, el político y el cultural (SEP, 2011a).

Para lograr que los alumnos puedan desarrollar ciertas habilidades, actitudes y formas de pensar respecto a la historia, se articuló esta asignatura con el desarrollo de competencias, por lo que se establecen algunas competencias que deberán adquirir las alumnas y los alumnos de educación básica:

- a) *Comprensión del tiempo y el espacio histórico.*
- b) *Manejar información histórica.*
- c) *Formar una conciencia histórica para la convivencia. (SEP, 2011a)*

El desarrollo de estas competencias debe verse reflejado en el perfil de egreso, y aunque en éste no se habla de la asignatura como tal, ésta se encuentra implícita en el perfil de egreso mediante el desarrollo de la comprensión de procesos sociales, económicos, políticos y culturales así como a través de la selección, organización, búsqueda y análisis de información. Se dice que la historia está relacionada con el desarrollo de estos rasgos en el alumno porque aporta conocimientos que le sirven a los sujetos para comprender ciertos procesos y para poner en práctica habilidades relacionadas con el discernimiento de información procedente de diversas fuentes.

Por otra parte los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la historia también se ven reflejados en la distribución de tiempo de cada una de las asignaturas, ya que a partir de la organización de las asignaturas se establece también la distribución del tiempo de trabajo para cada grado y la asignatura de historia ha tenido ciertas modificaciones respecto al tiempo que se le asigna para estudiar los contenidos que se creen necesarios para la formación de los estudiantes en educación primaria. Así en el plan de estudio de 1993 se planteó que el estudio de la historia tendría un total de sesenta horas anuales, es decir, una hora y media por semana; esta distribución de tiempo se hace para tercero, cuarto, quinto y sexto grados (SEP, 1993), aunque en tercero no se estudia esta asignatura de forma sistemática.

Por otra parte en el plan de estudios de 2011 el tiempo que se le otorga a la asignatura de historia varía de acuerdo a cada modalidad, por ejemplo: en la escuela de tiempo completo esta asignatura tiene un total de 100 horas anuales y dos horas y media a la semana para su estudio, para las escuelas de jornada amplia se establece un total de sesenta horas anuales y una hora y media a la semana, por último para las escuelas de medio tiempo se establece un total de sesenta horas anuales y una hora y media a la semana para el estudio de la historia.

Y aunque pareciera que los espacios curriculares para el estudio de la historia iban mejorando con las reformas, en la educación secundaria se puede ver que este proceso no es así, ya que en 1993 la historia abarcaba los tres años con un total de tres horas semanales para su estudio, pero ya en 2011 el estudio de la historia está presente en los últimos dos años de estudio con cuatro horas de estudio a la semana y aunque las horas anuales que se dedican a esta asignatura son más, no pasa lo mismo con las horas destinadas a todo el proceso de formación en secundaria, ya que el tiempo que abarca el estudio de la historia en este nivel disminuye 40 horas respecto al tiempo establecido en 1993.

Por lo tanto se puede decir que en la educación secundaria se da una interrupción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la historia y que el número de horas que se destinan para el estudio de la asignatura de historia, sigue siendo inferior al

compararlo con el que se destina para otras asignaturas como español, matemáticas o ciencias naturales. Estos son factores que influyen en los contenidos que se abordan en cada grado, en los medios que se utilizan para la comprensión de la historia y en los métodos utilizados para que los procesos de enseñanza y de aprendizaje repercutan en la formación de los estudiantes.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Para comprender los planes de estudio y sus planteamientos principales, se requiere saber su contexto de origen, aquello que propicio su diseño y que determino el currículo que se expresaría a partir de las reformas educativas de 1993 y 2011. Ante esto, estas reformas curriculares se han visto reguladas por la política educativa nacional e internacional, ya que ésta interviene en el diseño y desarrollo del currículo al mismo tiempo que regula el SEM. La política educativa se ha expresado a través de éstas reformas y ha planteado la necesidad de que el país tenga una educación que ante las evaluaciones internacionales demuestre su eficacia y que pueda formar sujetos de acuerdo a las necesidades del país, aunque éstas se orientan principalmente al ámbito económico.

En el discurso que se planteó para el cambio de los planes y programas no se plantea abiertamente que la principal función de la educación es formar seres humanos que contribuyan al desarrollo económico del país, aunque si se dice que se orienta al ámbito económico, sino que se expresa que los procesos de enseñanza y de aprendizaje permitirán que los estudiantes puedan utilizar todas sus facultades para mejorar personalmente, construir nuevos aprendizajes, poner en práctica las competencias adquiridas y desempeñarse laboralmente.

Desde principios del año 1990 se incorporaron conceptos nuevos al ámbito escolar, pero estos no se incorporaron del todo al currículo hasta los ajustes que se hicieron de 2004 en adelante para tratar de organizar y articular la educación básica. El derecho a la educación, las necesidades básicas de aprendizaje, la educación de

calidad, la educación integral, el desarrollo de competencias o estándares curriculares son sólo algunos de los conceptos que aparecen en el plan de estudios de 1993 y 2011, los cuales sin duda modificaron el discurso que se venía manejando respecto a la educación, poniendo un gran énfasis en el acceso a la educación por parte de todos niños y a las evaluaciones como parte de la mejora continua de las instituciones, los planes y los programas de estudio, pero sin duda esto no garantiza que se haya transformado la forma en que se ponen en práctica los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro del aula.

Además el paso de un sistema escolar centralizado a uno descentralizado se presentó como la alternativa para lograr una gestión educativa diferente, que diera paso a la mejora de todos los componentes del sistema educativo. Pero esa federalización no se ha logrado aún, ya que el diseño y el desarrollo de planes y programas, la elaboración de libros de texto y el diseño de materiales de aprendizaje sigue llevándose a cabo en el centro del país y los estados tienen que utilizar documentos o materiales que en ocasiones no van acorde con su contexto. Aunque sin duda esto ha sido algo en lo que se ha trabajado, la gestión escolar se da bajo un proceso de descentralización centralizada, que solamente ha dado margen de acción a los actores educativos ya en la práctica del currículo en el aula.

A partir de esto, se puede decir que el ANMEB constituyó la base para el desarrollo de ambas reformas y para el cambio en la organización escolar, influyendo no sólo en la política educativa o en el currículo que se implementaría en educación primaria, sino que también repercutió en los acuerdos que el estado haría posteriormente con empresarios y organizaciones nacionales.

La incorporación del enfoque por competencias al ámbito educativo no ha sido tarea fácil, primero porque no se ha establecido una definición generalizada de lo que es una competencias, lo que ha propiciado que se entiendan y pongan en práctica de diversas maneras, y segundo porque es indispensable que exista una articulación entre estas y los componentes que estructuran el currículo, especialmente con el enfoque psicopedagógico mediante el cual se trabajan los procesos de enseñanza y

de aprendizaje. Sin embargo, varios autores coinciden en que deben desarrollarse competencias personales, sociales, emocionales y laborales.

Respecto a las competencias que se plantean en el plan de estudios de 2011, estas se encuentran muy relacionadas con los cuatro pilares de la educación, ya que las competencias para el aprendizaje permanente, para el manejo de información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para vivir en sociedad se centran en la comunicación, en el manejo de la información, en la solución de problemas; en el reconocimiento de los otros y en la puesta en práctica de los derechos humanos para convivir e interactuar con otros seres humanos.

No cabe duda que la organización del currículo a partir de un modelo educativo o un enfoque determinado influye en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en los contenidos que se abordaran durante la educación primaria, en el tipo de docente que se requiere para poner en marcha ciertos conocimientos y sobre todo en el tipo de ser humano que se está formando. Pero sobre todo cabe destacar que el perfil de egreso ha sido un determinante para la organización de otros componentes del currículo, ya que al establecer las características con las que debe contar el estudiante al egresar de la educación primaria o básica, se fija un camino que debe seguirse para formar a un cierto tipo de sujeto que cuente con las competencias necesarias para afrontar los problemas que el mundo globalizado trae consigo.

Aunque se supone que el perfil de egreso debería garantizar que los estudiantes estén preparados para ingresar a otros niveles educativos o al ámbito laboral, es bien sabido que muchas veces no se logra formar estudiantes bien preparados o que aunque el sujeto haya desarrollado la mayoría de las características planteadas en éste, factores como la condición socioeconómica, la gran demanda para ingresar a instituciones públicas o la carencia de empleos afectan la incorporación de éste a niveles educativos superiores o a trabajos para los cuales está bien preparado.

Por otra parte en ambos planes de estudio las necesidades básicas de aprendizaje están centradas en asignaturas como español y matemáticas y se hace una casi nula relación con otras asignaturas como historia, geografía, formación cívica y educación

artística. Esto se puede ver expresado en el número de horas que se le asignan a cada asignatura, ya que a algunas se les otorga un mayor número de horas para el estudio de sus contenidos. Ante esto cabe mencionar que las necesidades básicas de aprendizaje no siempre son las mismas y pueden variar de acuerdo al contexto, al desarrollo de los países o a las necesidades globales, pero también que hablar de aprendizajes básicos debe implicar la vinculación y misma importancia de todas las asignaturas que formarán parte del desarrollo de los estudiantes.

La asignatura de historia ha estado presente en ambos planes de estudio pero su relevancia en la formación de los seres humanos está fundamentada en su contribución al reconocimiento del legado histórico, al fortalecimiento de la identidad nacional y posteriormente en el pensamiento crítico. Esto no quiere decir que no se haya trabajado para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la asignatura, ya que se ha tratado de que el estudio de la historia se lleve a cabo bajo un enfoque menos memorístico, dirigido a la comprensión de procesos históricos; pero sin duda poner esto en práctica no ha sido tarea fácil, ya que requiere de una visión diferente respecto a la historia.

Tomando en cuenta los últimos dos proyectos educativos del SEM, el proyecto modernizador y el neoliberal, se puede decir que los planes de estudio que surgen de las reformas de 1993 y 2011 tienen una cierta continuidad respecto a la perspectiva de corte neoliberal bajo la cual se desarrollan. Pero a diferencia del plan de 1993 el de 2011 se fundamenta en una serie de principios pedagógicos que le permiten a este documento establecerse dentro del enfoque constructivista, esto debido a que se incorporan ideas de autores que hicieron aportaciones a la escuela nueva, posicionando el conocimiento como un proceso que se construye y no que se adquiere.

CAPÍTULO QUINTO. LA HISTORIA EN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO: ¿PARA QUÉ Y POR QUÉ ENSEÑAR Y APRENDER HISTORIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA?

En este capítulo se analizan los programas de historia de educación primaria, sin dejar de lado los planteamientos expresados en los planes de estudio del mismo nivel escolar de los años 1993 y 2011 respecto a la asignatura de historia; ya que ambos documentos complementan la visión que se tiene desde el currículo respecto a la concepción de historia y los procesos de enseñanza y aprendizaje de ésta. Pero sobre todo, analizar los programas de estudio contribuye a identificar el enfoque historiográfico y el modelo pedagógico mediante los cuales se estudia la historia en educación primaria, así como debieron de seleccionarse y organizarse los contenidos presentados para que las y los estudiantes puedan lograr comprender la historia y por lo tanto la realidad en la que se desarrollan.

La enseñanza y el aprendizaje de la historia son procesos complejos en los que se ven involucrados varios factores, desde el desarrollo cognitivo de los estudiantes hasta la forma en que se organiza la asignatura en un currículo, es por esto que a partir de un análisis comparativo de los programas de estudio pueden irse estableciendo los principales cambios que se han dado en las dos últimas reformas curriculares, pero también, se puede ver que persiste dado que ambas reformas responden a un contexto globalizado donde la educación mexicana se ha visto influenciada por políticas neoliberales, las cuales también determinan el por qué y para qué estudiar historia en educación primaria.

Estos cambios o persistencias en los programas de estudio se ven expresados en los diferentes componentes del currículo de historia, por lo que para lograr este análisis se retoman, en primer momento, componentes teóricos que ayudarán a comprender mejor lo que son los procesos de enseñanza, los procesos de aprendizaje, un enfoque historiográfico positivista u orientado a una corriente crítica y el enfoque

pedagógico que se encuentra presente en cada programa, para a partir de esto, continuar con un análisis más detallado de la selección de contenidos, su organización, la presentación de cada hecho o proceso histórico en los programas de estudio y la temporalidad necesaria para abordar cada una de las temáticas que se consideran como necesarias para estudiar historia en educación primaria.

5.1 La enseñanza y el aprendizaje de la historia en educación primaria

Actualmente los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia deben verse bajo un contexto globalizado en el que se establecen conexiones culturales, sociales, económicas, políticas y educativas en todo el mundo (Carretero & Montanero, 2008). Abordar la historia desde esta perspectiva no solamente es un medio para comprenderla, sino que representa una necesidad, ya que ambos procesos se llevan a cabo en un país donde la globalización y el neoliberalismo repercuten en el estudio formal de la historia.

El aprendizaje de la historia es un proceso complejo que no sólo debe verse como un fin, sino sobre todo como un medio para que los estudiantes puedan comprender el presente a partir de los hechos y procesos que se dieron en el pasado (Pagés & Santisteban, 2010). Este proceso requiere de un cierto nivel de organización, ya que la elaboración de conocimientos implica la puesta en práctica de ejercicios intelectuales que varían en su complejidad de acuerdo al sujeto y sus conocimientos previos (Gimeno, 2010).

El aprendizaje de la historia, como todo aprendizaje, implica un esfuerzo; es decir, la concentración de todas las fuerzas mentales, pero como todo aprendizaje es meticuloso y gratificante (Heller, 1989). Por lo tanto se puede decir que la apropiación del conocimiento histórico requiere de la puesta en práctica de diversas capacidades cognitivas entre las que se encuentran la comprensión, la reflexión y el pensamiento complejo (Valverde, 2010), capacidades que deben estar presentes en

los planes y programas de estudio para que posteriormente se pongan en práctica en el aula.

La enseñanza y el aprendizaje de la historia se encuentran definidos por el currículo y por las condiciones que definen a las instituciones educativas, así debe entenderse que la enseñanza no solamente es el producto de las decisiones que toman los docentes también exige la interacción de diversos niveles que no son solamente didácticos, sino políticos, administrativos y jurídicos (Gimeno, 2007).

Sin embargo, es bien sabido que los docentes juegan un papel importante en el proceso de enseñanza, pero sin duda, también en los de aprendizaje, ya que al darle mayor importancia a la transmisión de conocimientos comunica a los alumnos que es más importante acumular información que comprender realmente. Por otra parte, si se da una mayor importancia a la comprensión dejara ver que es indispensable que los sujetos puedan estructurar su pensamiento y desarrollar habilidades cognitivas que les permitan comprender el mundo (Escobedo, Jaramillo & Bermúdez, 2004), con lo que contribuyen a la instauración de un modelo psicopedagógico que determina el cómo enseñar y el por qué y para qué aprenden los estudiantes.

Así dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la historia, la didáctica ha sido una herramienta útil en la comprensión de la historia, ya que ésta aborda fenómenos y problemas que se dan durante la apropiación y la puesta en práctica de los conocimientos históricos, así mismo, estudia el significado que tiene el pasado en el presente y como las habilidades para pensar el pasado posibilitan la construcción de un futuro determinado. La didáctica de la historia, en su práctica, se centra específicamente en los problemas de enseñanza y de aprendizaje de la historia que se dan en el ámbito escolar (Plá & Pagés, 2014).

La didáctica no sólo ha sido un medio para mejorar la educación, sino que se ha presentado como una herramienta para que los procesos de enseñanza y de aprendizaje sean más fructíferos, sin embargo, su implementación de forma explícita en los planes de estudio es muy reciente. Ejemplo de esto, es que en el de 1993 no se hablaba del papel del docente ni se ofrecían orientaciones didácticas para la

enseñanza y en el plan de 2011 ya aparecen planteamientos mediante los cuales los docentes pueden orientar su práctica, así como una serie de recursos didácticos a utilizar para la enseñanza de la historia, aunque algunos de estos recursos sí se encuentran presentes en el plan anterior.

5.2 El modelo pedagógico y el enfoque historiográfico de la asignatura de historia a partir de los programas de estudio

La asignatura de historia como se presenta en los programas de estudio, se encuentra definida por modelos y enfoques que determinan su análisis, su interpretación y su estudio. Por ello, para comprender la historia y cómo se presenta en el currículo formal, es indispensable conocer el modelo pedagógico que fundamenta su elaboración y el enfoque historiográfico bajo el cual se comprende la historia, ya que ambos son necesarios para entender los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la historia en la educación formal, por lo que se abordará cada uno de ellos.

El enfoque historiográfico tiene relación con el modelo pedagógico que determina los procesos de enseñanza y a aprendizaje en general y por lo tanto de la historia, ya que de alguna manera también determina la puesta en práctica de este enfoque en el aula, ya que la concepción que se tenga de la forma de enseñanza marca también el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes, por lo tanto determina la concepción y percepción que desarrollaran de los procesos históricos.

Ante esto cabe señalar que los procesos de enseñanza y de aprendizaje han oscilado principalmente entre dos posturas que han marcado su desarrollo y puesta en práctica, la primera viene del modelo pedagógico tradicional; su principal objetivo es el desarrollo de conductas observables por parte de los estudiantes. El segundo modelo es el constructivista o progresista, que tiene como meta principal el desarrollo intelectual de los estudiantes a partir de la construcción de conocimientos nuevos que se cimentan en aprendizajes ya adquiridos (Posner, 2005).

Los modelos anteriores corresponde a la escuela tradicional y a la escuela nueva, también conocida como progresista y se expresan claramente en la teoría del péndulo planteada por George Snyders (1972) donde menciona que el hacer educativo oscila entre la escuela tradicional y la escuela nueva, las cuales se encuentran posicionadas en polos opuestos, por lo que cualquier propósito, aspecto, actividad de enseñanza o aprendizaje y enfoque bajo el cual se trabaje el currículo siempre pertenecerá a una u otra escuela. Sin embargo es importante señalar que en los planes y programas de estudio pueden estar presentes de forma simultánea las posturas de cada una de las escuelas, lo que puede ocasionar un choque entre teorías, pero si se trabajará con lo mejor de ambas se podría propiciar la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A partir de esto se puede decir que en el plan de estudio de educación primaria y programa de historia de 1993, se presenta un modelo psicopedagógico constructivista, por los planteamientos que se hacen respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la historia a partir de la comprensión de hechos históricos. Así ambos procesos se ven desde su complejidad al requerir del desarrollo de habilidades, conocimientos y nociones históricas que permitan a los estudiantes entender su realidad y sentirse parte de la historia como sujetos que repercuten en ella.

En cuanto al plan y programa de 2011, se puede decir que este cuenta con mayores características que orientan la enseñanza y el aprendizaje de la historia hacia un modelo constructivista, ya que se le da una gran importancia al estudio de la historia como proceso, la construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias que permitan a los sujetos comprender la realidad a partir del estudio de la historia.

Antes de plantear el enfoque historiográfico de la historia en educación primaria, es necesario mencionar que un enfoque hace referencia a una perspectiva, es decir, a una forma de ver un problema, un tema, un proceso o un acontecimiento, por lo que una perspectiva “se basa más en el acuerdo profesional acerca de qué es posible, relevante y valioso que en la convergencia científica a propósito de que es verdad” (House, 1988: 8). Por lo tanto, el enfoque historiográfico representa una perspectiva

acordada sobre cómo se concibe la historia. Pero la perspectiva de la historia que maneja cada plan y programa de estudios no es el mismo, antes de la reforma de 1993 se había retomado un enfoque totalmente positivista para la enseñanza y el aprendizaje de la historia, pero con ésta reforma y la de 2011 éste enfoque se orienta hacia una historia crítica perteneciente a la corriente francesa de los Annales.

El positivismo había sido uno de los posicionamientos históricos más relevantes para la enseñanza y el aprendizaje de la historia, a pesar de ofrecer una versión empobrecida de la historia al limitarse al trabajo de las fuentes escritas y de los documentos. Este tipo de historia se define como la ciencia que estudia el pasado y que la considera como una disciplina terminada, precisa y cerrada; ofreciendo una descripción simple de datos comprobados y verdaderos que se verifican a partir de la existencia de los datos. Además, el tiempo es visto desde la perspectiva newtoniana de la temporalidad física desplegada en un solo sentido reconociendo el paso del tiempo a partir de los calendarios y relojes (Aguirre, 2011).

Ha presentado una actitud acrítica, donde se toma una actitud pasiva respecto a los testimonios, documentos, resultados y hechos históricos, lo que ha pasado a legitimar o establecer como verdaderas algunas de las falsas percepciones sociales, donde la historia parecía estar enamorada de los grandes hechos políticos y militares, de las acciones de los estados y de los datos duros. Por lo que a lo largo de varios años se ha impuesto una imagen de la historia como algo aburrido, que se basa en la memorización y en el estudio de cosas viejas y personas muertas que son lejanas para los estudiantes (Aguirre, 2011).

Sin duda esta perspectiva de la historia, no ha contribuido a que las y los estudiantes comprendan realmente los procesos históricos que estudian. Ante esta visión muy limitada de la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos es necesario dejar de lado el positivismo y plantear otro tipo de historia con características muy diferentes, donde los procesos de enseñanza y de aprendizaje se tornen más complejos al requerir no sólo la memorización de hechos y procesos históricos, sino su reflexión y comprensión.

Este nuevo tipo de historia nace en 1929 y procede de la corriente francesa de los Annales, la cual a partir de 1968 se orienta hacia un modelo materialista y profundamente social. Esta nueva perspectiva de la historia es conocida como historia crítica; se caracteriza por comprender a la historia como algo vivo que se enfoca en la dialéctica de permanencia y transformación de todos los objetos que estudia, esto implica alejar las explicaciones que se presentan como hechos verdaderos y construir diferentes interpretaciones de los hechos y procesos históricos (Aguirre, 2011).

Considera que la historia no se construye solamente a partir de los documentos escritos, ni tampoco con los testimonios que se encuentran en los archivos históricos, sino que las fuentes necesarias para que se estudie la historia abarcan todas las huellas humanas que permitan descifrar y reconstruir los problemas históricos de los que formamos parte. Por lo que se reivindica la perspectiva social de la historia; recuperando a las clases populares u oprimidas como protagonista de la historia; que requiere de la visualización de los múltiples contextos sociales en los que se desarrollan los sucesos históricos (Aguirre, 2011).

Desde este enfoque la historia crítica tiene diversas características: es vista como total por lo que puede incluir en su análisis todo aquello que haya sido transformado, resignificado, producido o concebido por los seres humanos y debe ser interpretativa; por lo que la historia debe partir siempre del problema que va a abordar, pero también se hace necesario comprender que la historia es una disciplina en vías de construcción y se sigue definiendo con el paso del tiempo (Aguirre, 2011).

Aunque el plan y programas de estudio de 1993 y 2011 van en un mismo rumbo, porque tienen planteamientos similares y pretenden alejarse de la historia positivista, el enfoque que se maneja en cada uno es diferente. El enfoque bajo el que se trabaja la historia a partir de la reforma de 1993 es un enfoque formativo-narrativo; es formativo porque plantea dejar de lado la mera información de hechos históricos para contribuir a la comprensión de hechos y procesos históricos, a partir de la historia crítica. Es narrativo porque las narraciones tienen una gran importancia para el

estudio de la historia en educación primaria, ya que representan una de las principales herramientas a utilizar para que los estudiantes puedan aprender historia.

Desde esta perspectiva las narrativas pueden ser una buena herramienta, tanto para la enseñanza de la historia como para su aprendizaje, pero éstas deben contribuir a que los alumnos no solamente sean espectadores de los acontecimientos que estudian, sino que comprendan que pueden ser autores y actores de estos, como sujetos de la historia (Valverde, 2010).ya que permiten la construcción de la temporalidad.

Aunque a partir del establecimiento de la enseñanza de la historia de forma sistemática comienza a considerarse como inconveniente ésta privilegie datos, fechas y nombres a partir del aprendizaje memorístico y narrativo (SEP, 1993), se sigue rescatando la importancia del conocimiento y la reflexión sobre la personalidad y las figuras que contribuyeron a la conformación de la nacionalidad mexicana a partir de su participación en hechos clave para el desarrollo de México, ya que se considera como un aspecto necesario para la formación de la identidad nacional.

Así aunque se orienta a la construcción de conocimientos a partir del desarrollo de habilidades y nociones históricas, se rescatan ciertos aspectos positivistas al dar importancia a los hechos y las fechas a partir de las conmemoraciones cívicas, pero también por el gran énfasis que se pone en sujetos de la historia en los contenidos; por lo que aunque no se quiere centrar el estudio de la historia en grandes procesos políticos y militares, estos siguen siendo los temas centrales el estudio de la historia de México y de ahí se desprenden subtemas relacionados con otros ámbitos.

En cambio, a partir de la reforma de 2011, la historia se ve desde un doble enfoque: por competencias y formativo. Es por competencias debido a que durante toda la educación primaria y todo el proceso de estudio de la historia se plantea el desarrollo de competencias básicas; en este caso se habla de tres competencias: la comprensión del tiempo y el espacio históricos, el manejo de información histórica y la formación de una conciencia histórica para la convivencia. Las cuales no sólo representan un punto de partida para estructurar los bloques sino que se espera que

a partir del estudio de los temas de cada bloque se puedan ir desarrollando estas competencias.

Es formativo porque plantea que el aprendizaje y la enseñanza de la historia debe permitir a los estudiantes el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que propicien la búsqueda de respuestas a las diversas interrogantes del mundo. Así que para lograr esto se debe tomar en cuenta que el conocimiento histórico está sujeto a diversas interpretaciones debido a que se renueva de forma constante al tener como objeto de estudio a la sociedad (SEP, 2011b, 2011c & 2011d).

Este enfoque se orienta hacia la historia crítica propuesta por la corriente francesa de los Annales, ya que sus características se reflejan en el plan y programas de estudio, que pretende promover la comprensión de nociones temporales y espaciales de los sucesos, hechos y procesos históricos, reconociendo que los contenidos históricos no son una verdad única y absoluta, sino que plantea que existen diversos puntos de vista respecto a un mismo acontecimiento; por lo que la historia se abarcara de forma total, teniendo en cuenta sus relaciones económicas, políticas, sociales y culturales, así como la multiplicidad de protagonistas que participan en los hechos y procesos a estudiar, los cuales van desde la gente del pueblo hasta los grandes personajes.

Desde la visión de la historia que se presenta en educación primaria, esta disciplina debe verse desde su relación con otros ámbitos como el económico, el social, el cultural y el político, por lo que la cronología debe ser un soporte de los hechos históricos y no el eje que rige su estudio. Por otra parte las nociones de tiempo y duración deben verse como procesos complejos que abarcan los avances, retrocesos y estancamientos que se dan en la historia, tomando en cuenta que existen diferentes y múltiples tiempos históricos que se expresan en acontecimientos de tiempo corto, coyunturas o fenómenos de tiempo medio y procesos de larga duración (Aguirre, 2011).

5.2.1 La concepción de historia

Tomando como referencia el modelo pedagógico, pero sobre todo el enfoque historiográfico, la historia expresada en los planes y programas de 1993 y 2011 se concibe de una determinada manera, pero para comprender la concepción de historia que se encuentra inmersa en estos documentos, es necesario tomar en cuenta que existen diversos posicionamientos respecto a la historia.

Desde aquí se deja claro que la historia representa un proceso complejo porque trata asuntos humanos y no humanos como un proceso continuo e irreversible en el tiempo, por lo que es necesario comprender que la historia es más que un ordenamiento y una narrativa de los hechos históricos, ya que implica la comprensión más que la explicación (Sánchez Jaramillo, 2005), pero también se debe tomar en cuenta que la historia no es inmovilidad ni sólo cambio, sino el estudio de los cambios más significativos para el ser humano (Le Goff, 2005). Por lo que se podría decir que la historia es cambio y permanencia, es triunfos y fracasos, un sinfín de realidades sociales, la historia es dialéctica entre objeto y sujeto; no objetiva ni subjetiva en su totalidad, es total, es historia de las masas pero también de los individuos, con múltiples miradas de los hechos y procesos históricos, es una relación entre lo local y lo general (Aguirre, 2011).

Sin embargo, estos elementos que deberían conformar la historia no siempre se encuentran presentes en el currículo oficial, a partir de esto se puede decir que en los planes y programas de estudio que se analizan, se encuentra presente una concepción de historia, ya sea que ésta se exprese de forma explícita o que a partir de los componentes del currículo pueda darse a entender la idea que se tiene respecto a la historia en general.

Así, en el programa de 1993, la historia se concibe como una ciencia que se encarga del estudio, a partir de una gran cantidad de contenidos, de grandes hechos históricos en los que han participado personajes que se consideran de suma relevancia social, que contribuyen a que los estudiantes se formen una identidad nacional y a que comprendan de forma reiterativa los hechos y procesos a estudiar.

Aunque el enfoque que se maneja para el estudio de la historia no marca esta concepción respecto a ella, cuando se analizan los componentes del currículo, su presentación y su organización puede verse que la orientación del estudio de la historia es positivista pero con algunos rasgos de la historia crítica, ya que pretende que los estudiantes comprendan los procesos históricos y no sólo los memoricen.

En cambio, a partir del programa de estudios de 2011 la historia se concibe como una ciencia que estudia el hacer de los seres humanos, enfocándose en grandes procesos históricos y en las ideas de algunos de los principales sujetos de la historia. Pero también en procesos relacionados con la vida cotidiana, donde no sólo se retoma el hacer de grandes personajes, sino que pretende incorporar a las minorías que también son parte de la historia, para que los estudiantes puedan comprender mejor su realidad; por lo que se presentan temas como: la presencia indígena en la actualidad, las mujeres en el movimiento de independencia y la vida cotidiana en el campo y la ciudad. Así, desde la teoría y a partir de algunos de los temas que se presentan, se puede decir que el enfoque que se maneja para estudiar la historia está orientado hacia una corriente crítica, sin embargo analizando otros temas presentes en los programas de historia, se puede decir que, se siguen teniendo matices de la historia positivista, ejemplo de esto, son temas como la Independencia y la Revolución Mexicana, ya que siguen siendo hechos y procesos históricos a los que se les da una gran relevancia como parte de la historia de México.

Estas concepciones de historia podrán quedar más claras a partir de lo presentado en los siguientes apartados, pero a pesar de que la historia en cada programa se concibe diferente, ésta sigue siendo una necesidad y casi un requisito indispensable para el ejercicio cotidiano de la ciudadanía y la libertad (Martínez-Shaw, 2004: 46), pero también para la comprensión del mundo que nos rodea; ya que puede ser un eje orientador y hasta un modelo para la acción humana (Heller, 1989).

5.3 El valor práctico de la historia en educación primaria: sus funciones y propósitos

La historia ha tenido un papel muy importante en la formación del ser humano, al ser necesaria en la construcción de habilidades de pensamiento y en el fomento de capacidades que permiten a los estudiantes aprender a aprender. Por lo que se dice que pensar históricamente implica el desarrollo y la puesta en práctica de varias habilidades, entre las que se encuentran: comprender el tiempo histórico, razonar a partir de las causas e interpretar y valorar de forma crítica las fuentes de las que proviene la información histórica (Carretero & Montanero, 2014).

La enseñanza y el aprendizaje de la historia ayudan a que los estudiantes comprendan la realidad en la que viven, por lo que se debe tomar en cuenta que la realidad implica lo que vemos, lo que pensamos, lo que sentimos y lo que no podemos percibir fácilmente (Escobedo, Jaramillo & Bermúdez, 2004), ante esto la comprensión de la realidad no es tarea fácil e implica la puesta en práctica de varias habilidades cognitivas mediante las cuales el sujeto interpreta todo lo que lo rodea.

Según la propuesta curricular de 1993, durante toda la educación primaria la enseñanza y el aprendizaje de contenidos relacionados con la historia debieron contribuir a que los estudiantes desarrollaran un conocimiento elemental de la historia; a la adquisición de esquemas de ordenamiento secuencial de las principales etapas que marcaron la formación histórica de la nación mexicana, por lo que se debían poner en práctica nociones de tiempo y cambio desde los primeros grados e ir avanzando poco a poco en la comprensión del conocimiento histórico (SEP, 1993).

Mientras que en la propuesta del 2011, se espera que el aprendizaje de la historia permita a los estudiantes comprender el mundo en el que viven para ubicar y dar importancia a acontecimientos de la vida diaria utilizando de forma crítica la información histórica. Con esto los estudiantes deberían aprender a convivir de forma plena y con una conciencia ciudadana que guíe sus acciones (SEP, 2011b, 2011c & 2011d).

El estudio de la historia contribuye al entendimiento y análisis del presente del mismo modo que facilita hacer planteamientos respecto al futuro, para que los estudiantes puedan comprender la realidad. Así la comprensión de la historia se presenta como una herramienta valiosa que permite reflexionar sobre la realidad y desarrollar habilidades de análisis, comprensión y pensamiento claro y ordenado (SEP, 2011b, 2011c & 2011d).

Pero también es un medio para el desarrollo de ciertas habilidades como: identificar procesos, hacer relaciones entre hechos de diferente ámbito, comprender las diversas causas que explican la evolución de la sociedad, identificar en el tiempo y el espacio los procesos históricos, adquirir una perspectiva global de la humanidad y aprender a buscar, seleccionar y comprender la información que se presenta en diversas fuentes.

Los propósitos del estudio de la historia en educación primaria se presentan de forma general y particular en ambos planes y programas, así con la reforma de 1993 y a partir de los principios pedagógicos que orientan el estudio de la historia en este nivel educativo los propósitos generales se orientan a:

- Que los estudiantes aprendan a cuestionar las versiones y la evidencia que se tiene para explicar sucesos y sobre todo procesos que ocurrieron en el pasado (SEP, 1993).
- La adquisición de esquemas de ordenamiento de forma progresiva, ya que esto hará que los estudiantes puedan organizar el aprendizaje de nuevos conocimientos históricos de una forma más fácil (SEP, 1993).
- Que los estudiantes desarrollen cierta curiosidad y la capacidad de percibir los procesos de cambio que han ocurrido en su entorno inmediato, así a partir de la reflexión histórica se puede contribuir a la capacidad de los estudiantes para utilizar los contenidos estudiados en el análisis de la vida social. (SEP, 1993).
- Fortalecer los contenidos de historia a partir de otras asignaturas como formación cívica y geografía ya que ambas asignaturas tienen un vínculo muy cercano con el conocimiento histórico aunque sin duda se ha resaltado más la

relación que tiene con la geografía por lo que se espera que el estudio de la historia este bien articulada con ésta y que así los estudiantes puedan reconocer la influencia que tiene el medio que los rodea en las posibilidades de desarrollo humano, al igual que la capacidad que tienen los seres humanos para aprovechar y transformar el medio dando por resultados una serie de consecuencias que pueden propiciar la del hombre y del medio que los rodea (SEP, 1993).

Los propósitos particulares se establecen por grado, así en los dos primeros grados de educación primaria se pretende que a partir del estudio de contenidos relacionados con la historia los alumnos puedan adquirir y explorar de forma elemental la noción de cambio a través del tiempo, utilizando como medio la transformación del niño y de su familia. Esto se ve como una primera fase de desarrollo para que en los siguientes grados les sea más sencillo abordar temas relacionados con su entorno cercano: escuela, comunidad y ciudad. Pero también se espera que los alumnos puedan realizar una primera reflexión respecto a los hechos centrales que conformaron el pasado de los mexicanos, por lo que en tercer grado el propósito principal es que los estudiantes aprendan los principales elementos de la historia y la geografía de la entidad federativa en la que viven, pero también se retoman algunas de las temáticas principales para comenzar a abordar la historia de México (SEP, 1993).

El cuarto grado pretende ser un curso introductorio pero general de la historia de México, en el que los estudiantes realicen una visión más precisa de la historia nacional, retomando su relación con procesos de la historia universal que le podrán servir en el estudio de la historia en los siguientes grados (SEP, 1993).

Los cursos de quinto y sexto grado pretender articular la historia de México haciendo un acercamiento a la historia universal, por lo que se pretende poner un gran énfasis en los procesos históricos que propiciaron transformaciones simultaneas e interdependientes entre los cambios culturales y políticos (SEP, 1993).

En cuanto al plan de estudios y programa de historia de 2011 el estudio de la historia se orientan a:

- Desarrollar nociones espaciales y temporales que permitan al alumno la comprensión de procesos y hechos históricos a partir de un proceso de aprendizaje amplio (SEP, 2011).
- Que los estudiantes se reconozcan como parte de la historia y como sujetos con una identidad nacional, que pueden participar de forma crítica, reflexiva, comprometida, democrática e informada en la solución de problema sociales (SEP, 2011).
- El desarrollo de un proceso de aprendizaje amplio donde los estudiantes puedan tomar conciencia del tiempo, del espacio histórico-geográfico y de la importancia de la participación de actores en los hechos históricos; que proporcionen a los estudiantes de esquemas mentales de ordenamiento cronológico para establecer relaciones causa-efecto (SEP, 2011).
- Que los estudiantes puedan establecer relaciones de secuencia, cambio y multicausalidad para que ubiquen temporal y espacialmente los procesos que acontecieron y acontecen en su localidad, en el país y en el mundo (SEP, 2011).
- Que los alumnos puedan consultar, seleccionar y analizar las diversas fuentes de información que les permitan resolver sus dudas sobre el pasado (SEP, 2011).
- Identificar los elementos más comunes entre los hechos del pasado y del presente, para que fortalezcan su identidad y para que conozcan y cuiden su patrimonio natural y cultural (SEP, 2011).
- La puesta en práctica por parte de los alumnos de acciones que fortalezcan una convivencia democrática en su escuela y comunidad (SEP, 2011).
- El desarrollo de tres competencias: la comprensión del tiempo y el espacio históricos, el manejo de la información histórica y la formación de una conciencia histórica para la convivencia (SEP, 2011).

En cuanto a los propósitos particulares, se espera que en los dos primeros grados los estudiantes desarrollen la noción de tiempo, ya que este es considerado como fundamental para comprender el acontecer de los seres humanos, por lo que también se hace hincapié en la noción de cambio, permitiendo que los estudiantes tengan referentes básicos para ordenar de forma cronológica (SEP, 2011b, 2011c & 2011d).

En tercer grado se pretende de los estudiantes avancen en el desarrollo de nociones y habilidades que les permitan ubicar espacialmente, hacer relaciones a través del tiempo y manejar información histórica, pero también se pretende fomentar en ellos valores y actitudes mediante las cuales respeten y cuiden su patrimonio cultural y se vean como sujetos de la historia (SEP, 2011b, 2011c & 2011d).

En cuarto y quinto grado se espera que los estudiantes puedan ordenar de forma secuencial acontecimientos y hechos, que distingan cambios y continuidades entre periodos y que establezcan relaciones de causa y efecto sencillas, para que puedan distinguir las múltiples causas de los procesos históricos (SEP, 2011b, 2011c & 2011d).

En sexto grado se espera que los alumnos reflexionen sobre los cambios y continuidades en las formas de pensar y en la organización socio-política de las sociedades a través del tiempo; comprendiendo las múltiples causas de un hecho o proceso histórico y explicando la vida cotidiana de los diferentes pueblos a estudiar (SEP, 2011b, 2011c & 2011d).

5.4 Los contenidos históricos en el currículo oficial de 1993 y 2011: ¿Por qué y para qué se seleccionaron ciertos contenidos para el estudio de la historia en educación primaria?

En los planes y programas de estudio se expresa el porqué de la selección de los contenidos de historia, esto puede darse de forma explícita señalando a qué responden los temas que van a ser estudiados en toda la educación primaria, pero

sobre todo en los últimos tres grados de este proceso de formación ya que en éstos se estudia de forma sistemática la historia, pero también pueden expresarse de forma implícita, donde se tiene que leer entre líneas para comprender por qué y para que se seleccionaron ciertos contenidos para el estudio de la historia.

En el programa de 1993 no aparece de forma clara el porqué de la selección de los contenidos de historia, sin embargo se entiende que éstos se consideran necesarios para lograr los principales propósitos y principios que orientan el estudio de la historia. Como los propósitos ya se presentaron, ahora se abarcarán los cinco principios a los que responde la selección de los contenidos y que también rigen su organización:

1. Los temas se organizan de forma continua de lo particular a lo general, para que los estudiantes pueda comprender de forma más sencilla los hechos históricos (SEP, 1993).
2. Mediante los contenidos presentados se busca estimular en los alumnos el desarrollo de nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico (SEP, 1993).
3. Se busca diversificar los objetivos de conocimiento histórico, para contar con más recursos para el estudio de la historia e incorporar contenidos que no sean sólo del ámbito político y militar a partir de grandes procesos.
4. Mediante el estudio de la historia se pretende fortalecer la función del estudio de la historia a partir de la formación cívica (SEP, 1993).
5. Los contenidos de historia se articulan, para su estudio, con la geografía con la finalidad de que sea más fácil comprender las nociones de tiempo y espacio (SEP, 1993).

Así mismo se expresa que los contenidos seleccionados deben permitir que las temáticas a estudiar no se centren en una enseñanza memorística, que privilegia el aprendizaje de datos, fechas y nombres. Por lo que se seleccionaron los temas para que pudieran organizarse de lo particular a lo general, tomando en cuenta otras disciplinas, que permitan a los estudiantes tener un mayor desarrollo cognitivo y una

mejor apropiación de las diversas fuentes de información, de conceptos históricos complejos y de nociones históricas que les permitan comprender no sólo la entidad donde viven sino el mundo que los rodea.

Como ya se dijo, los contenidos seleccionados deben ayudar a que los propósitos y los principios que rigen el estudio de la historia se logren, sin embargo esto puede ser una tarea ardua cuando los temas se siguen centrando en grandes procesos históricos y esto puede verse desde el programa de estudios donde se expresa que “se propiciará una primera reflexión sobre los hechos centrales que conforman el pasado común de los mexicanos [...] que los alumnos adquieran un esquema de ordenamiento secuencial de las grandes etapas de la formación histórica de la nación” (SEP, 1993:)

Ante esto los contenidos seleccionados siguen respondiendo a grandes acontecimientos históricos, sobre todo cuando se estudia historia de México, presentando poca concordancia con el enfoque establecido para su estudio, donde se expresa que la enseñanza de la historia no debe privilegiar los datos, fechas ni a sujetos de la historia que se consideran como primordiales. Ante esto cabe señalar que en este programa de estudio se da una gran importancia al conocimiento y la reflexión de las ideas de los sujetos considerados como centrales para la formación de la nacionalidad, tanto así que se ve su estudio como necesario para desarrollar identidad nacional.

Se debe tomar en cuenta que estas ideas se contraponen con algunos de los propósitos centrales del estudio de la historia y con las finalidades que deberían orientar la selección de contenidos para que la enseñanza y el aprendizaje de la historia permitan que los estudiantes se apropien del conocimiento histórico como un proceso complejo y no solamente como una conjunto de grandes hechos que marcaron el desarrollo del país. Esto no quiere decir que no deban verse procesos históricos que son de suma relevancia para comprender la historia, no sólo del país sino del mundo, pero sin duda la enseñanza no debe estar centrada en temáticas o

sujetos principales dejando de lado otros conocimientos históricos necesarios para que los estudiantes comprendan su realidad.

En contraste, los contenidos de historia que se presentan en el programa de estudio de 2011 muestran de forma explícita el para qué de su selección, para lograr el análisis de cuatro ámbitos, el económico que implica comprender la forma en que los seres humanos se han relacionado para producir, intercambiar, distribuir y consumir bienes; el político que se refiere a las transformaciones que se han dado en las distintas formas de gobierno, las leyes y las instituciones; el social que implica conocer las diversas formas en que los seres humanos se han organizado estableciendo una dinámica de la población en el espacio, así como las funciones e importancia de los diversos grupos sociales; y el cultural que contempla el hacer del ser humano en la vida cotidiana y en el mundo que los rodea (SEP, 2011b, 2011c & 2011d).

A partir de la selección de los contenidos, se busca que los estudiantes se desarrollen cognitivamente, por lo que el estudio de éstos debe propiciar el desarrollo de tres competencias:

La comprensión del tiempo y el espacio históricos.- Implica el desarrollo de las nociones de tiempo y espacio histórico, del desarrollo de habilidades para comprender, comparar y analizar diferentes hechos, así como reconocer el pasado y tener una actitud crítica respecto el presente y el futuro. El desarrollo de la noción de tiempo histórico propicia el entendimiento de la relación que existe entre el pasado, el presente y el futuro, del mismo modo está relacionada con la medición del tiempo, el establecimiento de relaciones entre procesos históricos, las construcción de esquemas de ordenamiento cronológico, las relaciones de cambio y permanencia, el uso de convenciones de tiempo, la ubicación de acontecimientos y procesos y la identificación, descripción y evaluación de las diversas causas de un acontecimiento histórico (SEP, 2011b, 2011c & 2011d).

El desarrollo de la noción de espacio histórico se trabaja de forma simultánea con la asignatura de geografía e implica la puesta en práctica de conocimiento cartográficos

y el desarrollo de habilidades de localización. Por lo que se pretende que los estudiantes puedan comprender el porqué de un acontecimiento o proceso histórico se desarrolló en un lugar determinado y el papel que jugaron los componentes geográficos (SEP, 2011b, 2011c & 2011d).

El manejo de la información histórica.- El desarrollo de esta competencia implica la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes para la selección, el análisis y la evaluación crítica de fuentes de información. Por lo que es necesaria la formulación y respuesta de diversas interrogantes, seleccionar, organizar y clasificar información, la utilización de conceptos históricos, la descripción, explicación y representación de conclusiones (SEP, 2011b, 2011c & 2011d).

La formación de una conciencia histórica para la convivencia.- Se orienta al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para comprender cómo las acciones, los valores y las decisiones del pasado se expresan en el presente. Esta competencia implica el análisis y la discusión de acontecimientos de diversos ámbitos, el desarrollo de la empatía respecto a otros seres humanos, la identificación de acciones que favorecen el desarrollo de la democracia, la igualdad, la justicia, el respeto y el cuidado del ambiente, la identificación de los intereses y valores que llevaron a los sujetos históricos a actuar de determinada forma, la valoración y puesta en práctica de acciones para mejorar la comunidad y por último, que los estudiantes se reconozcan como sujetos históricos (SEP, 2011b, 2011c & 2011d).

Estas tres competencias ya comenzaban a plantearse en el programa de 1993, aunque no se hacía referencia a ellas como se contemplan posteriormente; si expresa de forma implícita su desarrollo, al establecer que los estudiantes deben ejercitar las nociones de tiempo y cambio históricos, haciendo referencia a la primera competencia que se plantea en el programa de 2011.

En el estudio de la historia los estudiantes también deben de presentar mayores elementos de información y análisis, aunque una de las principales fuentes de información sigue siendo las narraciones, ya empieza a esbozarse la competencia del manejo de la información histórica; se expresa que esta disciplina favorece la

convivencia social al dar importancia a el desarrollo de la identidad y la reflexión histórica que permite desarrollar capacidades para analizar la vida social y comprender la capacidad que tienen los seres humanos para cambiar su entorno.

De aquí que los contenidos, no solamente se seleccionan para lograr los propósitos planteados en ambos programas de estudio, sino que mediante ellos se pretenden desarrollar las competencias necesarias para que los estudiantes puedan comprender la historia desde su contexto nacional y desde el internacional al mismo tiempo que reflexionan respecto a los hechos y procesos históricos, ya que esto permite a los alumnos poner en práctica sus conocimientos.

5.4.1 Principales temas presentes en los contenidos de historia

Como ya se vio, la selección de contenidos no es una tarea fácil, ya que éstos deben relacionarse con el enfoque seleccionado, con los propósitos del estudio de la historia y si es el caso con las competencias a desarrollar. Los contenidos presentes en el programa de estudio de historia muestran de forma clara como se está percibiendo la historia y sus procesos de enseñanza y de aprendizaje, debido a esto es necesario tomar en cuenta los principales hechos o procesos históricos que se presentan, en ambos programas, para estudiar la historia en educación primaria.

En el programa de 1993 se presenta una gran cantidad de contenidos por grado, así para cuarto, quinto y sexto grados de educación primaria se estudia la historia a partir de los siguientes temas:

Cuadro 4.1 Temas a estudiar en cuarto grado a partir de los programas de estudio de 1993 y 2011, (SEP, 1993 & SEP, 2011b).

	Temas del programa de historia 1993	Temas del programa de estudios 2011
CUARTO GRADO	<ul style="list-style-type: none"> • La prehistoria • El poblamiento de América • Las sociedades Mesoamericanas: olmecas, mayas, teotihuacanos, zapotecas y toltecas • Los mexicas • Aridoamérica: la civilización chichimeca • El descubrimiento de América: los viajes de Cristóbal Colon, y la caída del imperio mexica • La conquista: la religión y la resistencia indígena • La nueva España: sus bases económicas y su organización • La independencia: causas, Hidalgo y los primeros insurgentes, los ideales de Morelos • El primer imperio: Iturbide • La guerra con Estados Unidos y la pérdida de territorio • La intervención francesa • Las reformas liberales: la constitución de 1857 • La guerra de reforma y la restauración de la república • El Porfiriato • La Revolución Mexicana • La constitución de 1917 • México contemporáneo: las consecuencias de la Revolución Mexicana y el milagro mexicano 	<ul style="list-style-type: none"> • Los primeros pobladores de América • El surgimiento de la agricultura • Aridoamérica, Mesoamérica y Oasisamérica • Las civilizaciones mesoamericanas: olmecas, mayas, teotihuacana, zapoteca, mixteca, tolteca, mexica. • El encuentro de América y Europa • Mestizaje e intercambio cultural • Los viajes de Cristóbal Colon a América • La conquista: expansión y colonización • Consecuencias de la colonización • La nueva España: su organización económica, social, política y cultural • La iglesia novohispana • El virreinato en la Nueva España: motines, rebeliones y descontento social • La independencia: causas, principales sujetos históricos, las guerrillas y la consumación del movimiento insurgente. • El pensamiento ilustrado, las reformas borbónicas, la invasión de Napoleón a España y el nacionalismo criollo • El pensamiento social y político de Morelos

Cuadro 4.2 Temas a estudiar en quinto grado de primaria a partir de los programas de estudio de 1993 y 2011, (SEP, 1993 & SEP, 2011c).

	Temas del programa de historia 1993	Temas del programa de historia 2011
QUINTO GRADO	<ul style="list-style-type: none"> • La prehistoria: los orígenes del hombre americano desde el poblamiento de América y de México • La agricultura • Las civilizaciones del mediterráneo: los griegos y los romanos. • Las civilizaciones de Mesoamérica y Aridoamérica desde los andes hasta los mexicas: sus características religiosas, económicas, militares y de la vida cotidiana. • Olmecas, mayas, teotihuacanos, zapotecas, mixtecos, mexicas: elementos comunes • La edad media en Europa: invasiones bárbaras, la caída del imperio romano, el feudalismo, la expansión musulmana, el imperio bizantino. • El renacimiento: nuevos estados, la caída de Constantinopla • El descubrimiento de América: los viajes de Colón • La conquista: resistencia indígena • La nueva España y sus colonias: la conquista espiritual, las trece colonias • Los estados absolutistas • Los imperios coloniales y europeos • Los liberales • La ilustración • La independencia de México y de las colonias españolas 	<ul style="list-style-type: none"> • Los primeros años de independencia • Las luchas internas • La pérdida de territorio • Las diferencias entre la ciudad y el campo • México después de la independencia • La reforma • La república restaurada: los liberales, los conservadores y los aspectos culturales de México. • El Porfiriato • La revolución mexicana: el Maderismo, los movimientos armados, los caudillos, la creación de la constitución de 1917 y la cultura revolucionaria • Las instituciones de 1920 a 1982 • El México posrevolucionario • La rebelión cristera • La consolidación del PNR y otros partidos • La expropiación petrolera y el reparto agrario • La segunda guerra mundial • Las mujeres y el voto • La cultura y los medios de comunicación • La educación nacional • México a finales del siglo XX y principios del siglo XXI: los cambios políticos, económicos, sociales y tecnológicos, las protestas sociales, la alternancia en el poder y el cuidado del ambiente.

Cuadro 4.3 Temas a estudiar en sexto grado de educación primaria a partir de los programas de 1993 y 2011, (SEP, 1993 & SEP, 2011d).

	Temas del programa de historia 1993	Temas del programa de historia 2011
SEXTO GRADO	<ul style="list-style-type: none"> • Las primeras décadas de la Republica en México; la herencia colonial, centralistas y federalistas, Santana, las diferencias sociales • El país independiente y sus dificultades • Los conflictos internacionales. • La pérdida de territorio • La reforma liberal: la dictadura de Santana, el plan de Ayutla, la constitución de 1857, la guerra de reforma, Juárez y las leyes de reforma • La intervención francesa • El segundo imperio • Europa en el siglo XIX: avances científicos y técnicos, los conflictos entre las potencias • El Porfiriato: la dictadura • La revolución mexicana: el gobierno de Madero, el triunfo de Carranza, el reparto agrario, la expropiación petrolera • El contexto internacional durante la época revolucionaria: primera guerra mundial • México contemporáneo: la estabilidad política • El mundo a partir de 1940: la segunda guerra mundial, la guerra fría, el impacto en la vida cotidiana de los cambios científicos y técnicos 	<ul style="list-style-type: none"> • La prehistoria: los primeros seres humanos, las primeras sociedades urbanas, el origen del hombre, el poblamiento de los continentes, el sedentarismo y la invención de la escritura. • Las civilizaciones agrícolas de oriente • Las civilizaciones del Mediterráneo: los griegos, los romanos el nacimiento del cristianismo y su legado. • Las civilizaciones mesoamericanas y andinas: las civilizaciones anteriores a los Incas, los Incas y los mexicas • El preclásico, el clásico y el posclásico • La edad media en Europa • El desarrollo de oriente • La disolución del imperio romano • La monarquía • La importancia de la iglesia: las cruzadas • El islam y la expansión musulmana • El desarrollo de otros estados • La edad moderna • El renacimiento • Los viajes de exploración • Las repúblicas italianas • El comercio en Europa • Las monarquías • El humanismo • La concepción de Europa respecto al mundo y su encuentro con América

A partir de la presentación de los principales contenidos seleccionados en los programas de estudio de 1993 y 2011 para el estudio de la historia en educación primaria se puede ver que en cuarto grado se sigue retomando el estudio de temas como: el poblamiento de América, las civilizaciones Mesoamericanas, el encuentro de América con Europa, la conquista, la Nueva España y la Independencia. Con este último tema se concluye el estudio de la historia de México en cuarto grado, mientras

que en el programa de 1993 ese mismo grado termina con el estudio del México Contemporáneo.

Por otra parte, los programas de quinto grado no presentan similitudes en los temas seleccionados para el estudio de la historia, ya en el de 1993 se estudia desde la prehistoria hasta la Independencia de México y las colonias españolas; su periodo de estudio comprende desde la prehistoria hasta inicios del siglo XIX e incorporando contenidos de historia universal. Mientras que en el programa de 2011 se orienta al estudio de la Independencia, el Porfiriato, la Revolución Mexicana, el país después de la revolución y México en el siglo XX y principios del siglo XXI; por lo que su periodo de estudio abarca desde inicios del siglo XIX hasta principios del siglo XXI y retoma sobre todo contenidos de historia de México pero aborda también contenidos referentes al contexto internacional del periodo a estudiar.

Así mismo, en sexto grado los programas presentan contenidos diferentes para el estudio de la historia, de tal forma que en el de 1993 e abordan temáticas que comprenden al periodo histórico de inicios del siglo XIX hasta mediados del siglo XX; haciendo un mayor énfasis en contenidos de historia universal, pero sin dejar de lado la historia de México y en el programa de 2011 su estudio comprende desde la prehistoria hasta el siglo XIX, con una orientación hacia historia universal y temáticas relacionadas con Europa como las civilizaciones del mediterráneo, la edad media en Europa, la monarquía, el renacimiento y la concepción de Europa respecto al mundo.

Por lo tanto se expresa de forma clara que la selección de estos contenidos no se dio de la misma forma, ya que en el primer programa la elección responde a una visión cíclica de la enseñanza y el aprendizaje de la historia y en el segundo los contenidos corresponden a la historia vista como un proceso y por lo tanto a la enseñanza y el aprendizaje de ésta de manera progresiva, pasando del estudio de la historia de México a la historia universal.

5.5 La organización de los contenidos históricos en el currículo: La historia como proceso

Los contenidos de historia se encuentran organizados por temas debido a que no se quiere forzar el agrupamiento por ejes temáticos y aunque en el programa de 1993 se dice que los temas a estudiar se organizan de forma progresiva partiendo de lo particular a lo general, al revisar el programa de estudios se puede ver que la organización de los contenidos de historia se lleva a cabo de forma cronológica, identificando grandes procesos históricos para posteriormente establecer algunos subtemas que contribuyan al estudio del tema central. Para comprender mejor la organización de los contenidos se presenta un ejemplo de una de las temáticas establecidas para el estudio de la historia en cuarto grado:

La Independencia y el Primer Imperio

- *Causas de la independencia*
- *Condiciones de los criollos, mestizos, indios y castas*
- *El movimiento insurgente y su ideario*
- *Hidalgo y los primeros insurgentes. El grito de Dolores*
- *Las acciones militares y la derrota. Muerte de Hidalgo*
- *El ideario de Hidalgo*
- *Morelos y sus acciones militares*
- *Las ideas de Morelos*
- *El congreso de Chilpancingo*
- *Vicente Guerrero y la resistencia insurgente*
- *La consumación de la independencia y el Imperio de Iturbide*
- *La intervención francesa*
- *La deuda externa*
- *La invasión francesa*
- *Participación de los conservadores*
- *El Imperio de Maximiliano*
- *Su gobierno*
- *La vida cotidiana en el periodo de Independencia*

- *La época de la inestabilidad y la guerra con Estados Unidos*
- *El establecimiento de la República*
- *La debilidad de los gobiernos*
- *Los conflictos internacionales*
- *La separación de Texas*
- *La guerra con Estados Unidos*
- *La Reforma Liberal y las luchas por la soberanía de la nación*
- *La generación de los liberales*
- *Los liberales y la Constitución de 1857*
- *Los conservadores*
- *La guerra de Reforma*
- *Juárez, su ideario y figura*
- *Los liberales y la resistencia nacional*
- *La restauración de la República*
- *Algunos aspectos de la vida cotidiana y educación en el periodo*
- *La herencia liberal: soberanía y democracia*

(SEP, 1993: 96-97)

Como puede verse, se presentan una gran cantidad de contenidos, los cuales se organizan a partir de temas centrales y de subtemas que permiten el estudio del proceso o hecho histórico a estudiar; de la misma forma que se organiza este tema, se organizan los demás temas abordados en cuarto, en quinto y en sexto grado.

En estos últimos tres grados los contenidos se manejan de forma cíclica, regresando a los hechos y procesos históricos ya estudiados con la finalidad de que los estudiantes comprendan mejor. Al organizarse los contenidos de esta forma hay temáticas centrales que se repiten durante los tres últimos grados de educación primaria, lo que hace el estudio de la historia un tanto repetitiva.

Esquema 4.4 Organización cíclica de los contenidos en el programa de 1993



Así mismo, en este programa de estudio de historia se establece que los contenidos están organizados de forma progresiva a partir de una secuencia cronológica y no temática, por lo que puede parecer que los contenidos se presentan de forma fragmentada. Un ejemplo de esto, se presenta en cuarto grado, ya que se aborda el poblamiento de América, las grandes civilizaciones de oriente y del mediterráneo, las civilizaciones de Mesoamérica y el área andina y la edad media; pasando del estudio de acontecimientos históricos que se desarrollaron en América a hechos históricos que ocurrieron en Europa, por lo que estos contenidos se estudian de forma cronológica, tomando en cuenta el tiempo en el que se llevaron a cabo ciertos acontecimientos.

Por otra parte, aunque la historia se estudia de forma sistemática en los tres últimos grados de educación primaria, los contenidos de la asignatura de historia se encuentran presentes en los seis grados, aunque en los primeros solamente se hace énfasis en los hechos más cercanos a los alumnos como la familia y la comunidad, para en tercer grado hacer una introducción al pasado a partir de los hechos que se abordaran en los últimos tres años de educación primaria, pero se siguen retomando

temas en relación con el niño y su familia, el tiempo y la entidad donde viven, haciendo una referencia al pasado y a las relaciones entre este y la historia nacional. Esto se ve como referente para abordar el pasado de la entidad donde habitan, partiendo de la historia del México prehispánico hasta llegar a México contemporáneo (SEP, 1993).

En cuarto grado los contenidos se organizan desde la prehistoria hasta el México contemporáneo, todos estos temas permiten resaltar la importancia de los personajes y se espera que el curso concluya con una recapitulación que sirva como refuerzo de esquemas temporales y de secuencias históricas, así como ubicar los acontecimientos y los personajes principales de cada hecho histórico. Pero no se habla de procesos, sino que cada contenido está relacionado con un tema principal.

En quinto grado los contenidos abarcan desde la evolución humana hasta la independencia de México y de las colonias españolas. Comienzan a estudiarse temas relacionados con la historia universal, pero algunos de los temas que se retoman respecto a la historia de México ya han sido estudiados en grados anteriores. Los contenidos están organizados de lo general a lo particular y de lo particular a lo general, pasando del estudio del mediterráneo al estudio de las civilizaciones mesoamericanas. Los contenidos respecto a la independencia son repetitivos y sólo se agregan temas en relación a las influencias externas del movimiento de independencia, la constitución de Cádiz, el Plan de Iguala y el nacionalismo criollo.

En sexto grado, los contenidos están organizados retomando la historia de México y algunos aspectos de historia universal. Se retoman algunos temas abordados en los grados anteriores para continuar con su estudio como: la independencia, la pérdida de territorio, la reivindicación de personajes como Miguel Hidalgo, Santa Ana y Benito Juárez, el Porfiriato y la Revolución Mexicana; temas ejes en el estudio de la historia de México que en este grado se abordan desde subtemas idénticos a los de los otros grados de estudio, aunque se anexa el estudio de otros procesos históricos relevantes para comprender estos hechos históricos. Por lo que se puede decir que

los procesos y hechos históricos que deben ser aprendidos por los estudiantes reafirman la visión cíclica que se tiene de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en educación primaria.

Por último, al término de cada grado se hace un reforzamiento que va dirigido a las nociones de tiempo y secuencia histórica, así como a la ubicación de los acontecimientos y los personajes principales de los temas estudiados. No se hace un reforzamiento respecto a la comprensión de los contenidos, sino a la ubicación de algunas de sus características, además no se expresa si dentro de este reforzamiento se pretende que los estudiantes reflexionen respecto a los hechos y procesos históricos que se les presentaron en cada grado escolar.

Por el contrario, la asignatura de historia, de acuerdo con el programa de estudios de 2011, pertenece al campo formativo *Exploración y comprensión del mundo natural y social* y se encuentra organizada en cinco bloques, bimestrales, que se constituyen a partir de las competencias a desarrollar, los aprendizajes esperados y los contenidos que se establecen a partir de un criterio cronológico. Los temas de cada bloque están organizados a partir de tres apartados: el panorama del periodo a estudiar, donde se habla principalmente del lugar y el momento donde se desarrolló el hecho a estudiar; los temas y subtemas que permiten comprender el periodo, por lo que se abarcan los principales contenidos a estudiar por bloque y se hace una pregunta detonadora que debería ser respondida a partir del estudio de los temas establecidos y por último está el apartado de temas para analizar y reflexionar que pretende despertar el interés de los alumnos, a partir de dos temas entre los que puede elegir el estudiante para hacer investigación.

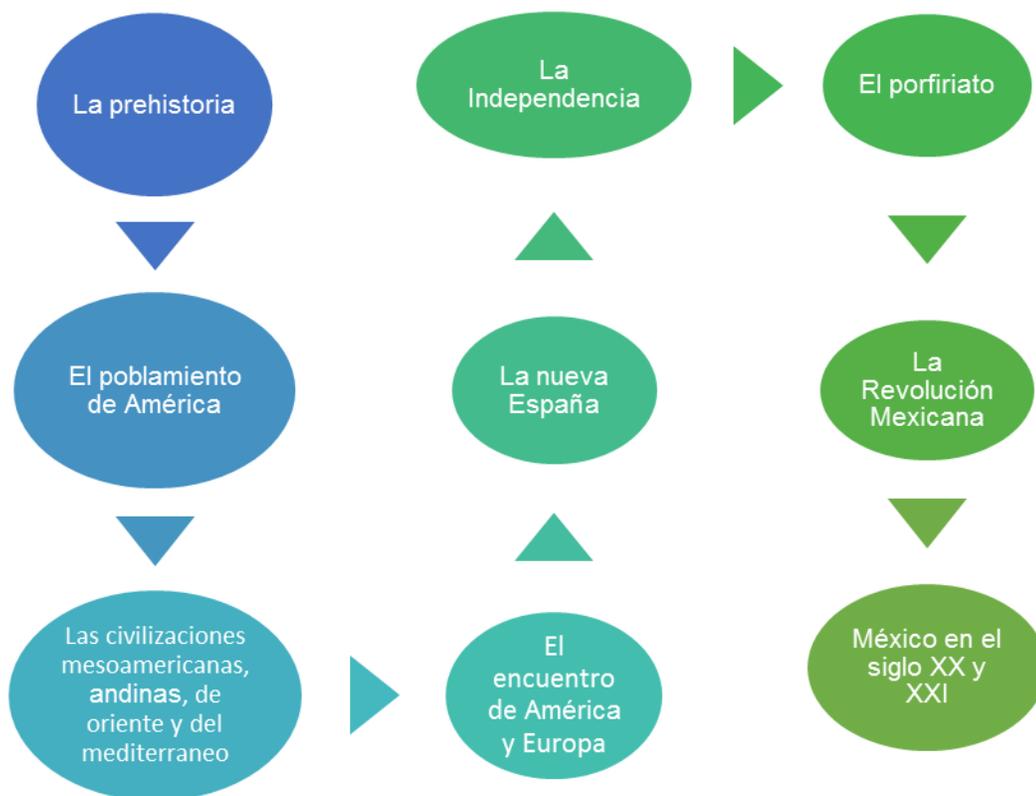
**Cuadro 4.5 La organización de los contenidos en el programa de 2011
Bloque V. El camino a la Independencia, (SEP, 2011b: 160).**

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Comprensión del tiempo y del espacio históricos Manejo de información histórica Formación de una conciencia histórica para la convivencia	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ordena cronológicamente los principales acontecimientos de la guerra de Independencia aplicando los términos año, década y siglo, y localiza las regiones donde se realizaron las campañas militares. 	<p>PANORAMA DEL PERIODO</p> <p>UBICACIÓN TEMPORAL Y ESPACIAL DEL MOVIMIENTO DE INDEPENDENCIA</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la multicausalidad del movimiento de Independencia. 	<p>TEMAS PARA COMPRENDER EL PERIODO</p> <p>¿Qué causas propiciaron el inicio y la consolidación de la Independencia?</p> <p>CAUSAS DE LA INDEPENDENCIA: El pensamiento ilustrado, Reformas borbónicas, invasión napoleónica a España, nacionalismo criollo, conspiración contra el Virreinato.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Distingue el pensamiento político y social de Hidalgo, Allende y Morelos para sentar las bases de la Independencia. 	<p>EL INICIO DE LA GUERRA Y LA PARTICIPACIÓN DE HIDALGO Y ALLENDE.</p> <p>EL PENSAMIENTO SOCIAL Y POLÍTICO DE MORELOS.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la importancia de las guerrillas para la resistencia del movimiento insurgente. 	<p>LAS GUERRILLAS EN LA RESISTENCIA INSURGENTE.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las causas internas y externas que propiciaron la consumación de la Independencia. 	<p>LA CONSOLIDACIÓN DE LA INDEPENDENCIA</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Investiga aspectos de la cultura y de la vida cotidiana del pasado y valora su importancia. 	<p>TEMAS PARA ANALIZAR Y REFLEXIONAR</p> <p>LA INDEPENDENCIA Y LA BUSQUEDA DE UNA SOCIEDAD MÁS IGUALITARIA</p> <p>LAS MUJERES EN EL MOVIMIENTO DE INDEPENDENCIA</p>

A lo largo de los tres últimos grados se espera que el estudio de la historia se vea como un proceso, por lo que en cuarto y quinto se pone un gran énfasis en el estudio de la historia de México, mientras que en sexto grado los contenidos se dirigen más hacia la historia universal, sin embargo a lo largo de este proceso de estudio se

encuentran presentes algunas temáticas principales que son desarrolladas por los docentes y estudiadas por los estudiantes, de tal manera que no sean tan repetitivas:

Esquema 4.6 Principales temáticas a estudiar en el programa de 2011



En la organización de estos temas los aprendizajes esperados son un factor muy importante, ya que determinan el desarrollo en los alumnos de ciertas nociones históricas, conocimientos, habilidades, actitudes, valores y competencias. Estos aprendizajes esperados se presentan de forma general, pero también de forma particular al estudiar algún tema determinado, por lo que a continuación se verá lo que se espera que los estudiantes hayan logrado al finalizar el estudio de la historia en educación primaria:

De forma general, se plantea que los estudiantes deben poder ubicar los procesos en el tiempo, así como, identificar geográficamente los acontecimientos, ordenar cronológicamente, reconocer causas y efectos, describir el origen del proceso o

hecho a estudiar, identificar la influencia de diversos ámbitos en los acontecimientos históricos, describir cambios y continuidades en los procesos históricos, reconocer las múltiples causas internas y externas que propiciaron el desarrollo de los hechos históricos, señalar y distinguir sus principales características, reconocer las aportaciones de los procesos históricos, investigar aspectos de la cultura y de la vida cotidiana.

De forma particular y por grado se espera que los estudiantes:

Puedan reconocer el idioma y las costumbres como legado de la época virreinal, distinguir los principales grupos que formaron parte de la consolidación de la Nueva España, distinguir el pensamiento político de los principales sujetos que participaron en la independencia, reconocer la importancia de las guerrillas en la resistencia del movimiento insurgente (SEP, 2011b).

Describan la situación económica y las formas de gobiernos que se establecieron a partir de la independencia, que exploren los intereses externos de otros países, expliquen la forma de pensar de liberales y conservadores, identifiquen las medidas económicas y la organización política que se dio en México durante la República, reconozcan los valores que fueron heredados por parte de los liberales, reconozcan el papel que jugaron las intervenciones extranjeras, describan las condiciones de vida de los diferentes grupos sociales, valoren las garantías que se establecieron con la constitución de 1917 y el legado de la revolución mexicana, reconozcan la participación de México en la segunda guerra mundial y los cambios de en la cultura, comprendan la importancia de la educación para el desarrollo del país, expliquen las causas de las situaciones económicas del país, valoren las reformas políticas, reconozcan las transformaciones de la ciencia y los medios de comunicación y las diferentes manifestaciones culturales (SEP, 2011b, 2011c & 2011d).

Expliquen la evolución del ser humano, comprendan las actividades y las formas de vida de los sujetos, reconozcan la importancia de la invención de la escritura y las características de las principales sociedades, describan los cambios en la vida cotidiana y la organización político-económica de las principales civilizaciones,

valoren el patrimonio cultural y material heredado del mundo antiguo, desarrollen nociones de duración y simultaneidad de las culturas de Europa y Oriente, reconozcan la importancia del espacio geográfico en el desarrollo de las culturas mesoamericanas y andinas, expliquen las semejanzas y diferencias que existen entre las principales culturas, analicen rasgos de la organización social, política, económica y religiosa, señalen el origen, las características, la expansión y los rasgos culturales de las civilizaciones, comparen las distintas concepciones que hay del universo, reconozcan la trascendencia del encuentro de América y Europa y expliquen la influencia del humanismo en la reforma religiosa (SEP, 2011b, 2011c & 2011d).

Así mismo, los contenidos de la asignatura a partir del programa de 2011, se organizan tratando de poner énfasis en el cómo, el qué enseñar; pero también para sensibilizar a los alumnos y propiciar su interés por el conocimiento histórico. Por lo que, los contenidos históricos se encuentran presentes en los seis grados, aunque en los primeros dos se orientan al desarrollo de la noción de tiempo, considerada como el principio del que se debe partir para comprender el acontecer de la humanidad, pero también se hace hincapié en la noción de cambio ya que permite tener referentes básicos para el ordenamiento cronológico (SEP, 2011b, 2011c & 2011d).

A partir de tercer grado se abordan nociones y habilidades para la ubicación espacial y la comprensión de sucesos y procesos, así como la interrelación de los seres humanos a través del tiempo, el manejo de información histórico, el fomento de valores y actitudes para el respeto y cuidado del patrimonio cultural, la identidad y el fomento de una conciencia responsable (SEP, 2011b, 2011c & 2011d).

En cuarto y quinto grados se estudian contenidos relacionados con la historia de México. Pero en cuarto grado se parte de la idea que los estudiantes ya tienen nociones sobre unidades de medición y ordenamiento del tiempo, de ordenamiento secuencial, de cambios y permanencias, así como del establecimiento de relaciones causales. A partir de esto los contenidos están organizados para que los estudiantes

puedan avanzar en la noción del tiempo histórico, profundizando en los cambios y permanencias de la vida cotidiana y deben lograr distinguir las causas de los procesos de estudio (SEP, 2011b, 2011c & 2011d).

En sexto grado de primaria se estudian contenidos relacionados con la historia del mundo y se continúa con el desarrollo de las nociones de cambio y permanencia, por lo que los alumnos reflexionan acerca de las transformaciones y continuidades en las formas de pensar y de organización social y política de las sociedades a través del tiempo (SEP, 2011b, 2011c & 2011d).

5.5.1 La organización del tiempo para el estudio de los contenidos de la asignatura de historia

Los contenidos seleccionados y organizados en los programas de estudio son muy extensos y deben ser abordados en un tiempo determinado; como se vio en el capítulo anterior, para el estudio de la historia en educación primaria se asigna tiempo anualmente, en el programa de 1993 son 60 horas anuales y en el de 2011 varía entre 100 y 60 horas anuales. En este tiempo se deben abordar todos los hechos y procesos históricos que se presentan para cada grado, por lo que cada tema y subtema debe ser estudiado en cierto tiempo, de tal manera que al finalizar el año los estudiantes hayan aprendido los contenidos históricos presentados en el programa de estudios de historia. Por lo tanto, se presenta a continuación el tiempo, que de acuerdo a las horas asignadas anualmente, que se necesitaría aproximadamente para estudiar cada uno de los temas por grado.

Cuadro 4.7 Tiempo necesario para el estudio de los contenidos expresados en el programa de historia de 1993. Fuente: SEP, 1993. Elaboración propia.

Grado	Temas principales	Subtemas	Tiempo asignado anualmente para el estudio de la historia	Tiempo necesario para el estudio de cada tema
Cuarto	7	117	60 horas	30 minutos
Quinto	12	100	60 horas	36 minutos
Sexto	10	85	60 horas	42 minutos

A partir de este cuadro se puede ver que aunque los temas principales son más en quinto y sexto grados, los subtemas que se estudian para comprender esos temas van disminuyendo a comparación de cuarto grado, por lo que de acuerdo al tiempo asignado para el estudio de la historia, el tiempo para el estudio de cada subtema va aumentando, ya que a menos subtemas más tiempo para su estudio.

Cuadro 4.8 Tiempo necesario para el estudio de los contenidos expresados en el programa de historia de 2011. Fuente: SEP, 2011b, 2011c & 2011d. Elaboración propia.

Grado	Temas principales	Subtemas	Tiempo asignado anualmente para el estudio de la historia	Tiempo necesario para el estudio de cada tema
Cuarto	9	54	100 horas	111 minutos
			60 horas	66 minutos
Quinto	8	60	100 horas	100 minutos
			60 horas	60 minutos
Sexto	9	80	100 horas	75 minutos
			60 horas	45 minutos

Como se puede ver, los temas principales a estudiar por grado son máximo nueve y a diferencia del programa anterior el número de subtemas para el estudio de los temas principales es menor, pero pasa lo contrario que en el programa de 1993, ya que éstos aumentan por grado y el tiempo necesario para abordar cada tema y subtema disminuye. Para conocer el tiempo necesario para el estudio de los

contenidos se debe tomar en cuenta el tiempo anual asignado para las escuelas de tiempo completo, que es de 100 horas y para las de jornada amplia y medio tiempo, que es de 60 horas.

El tiempo presentando es una aproximación al que se debe destinar para estudiar cada tema en cada uno de los grados, sin embargo conocer realmente el lapso necesario para su estudio implica varios factores, entre ellos: los recursos didácticos a utilizar para explicar el tema, las actividades que los estudiantes deben realizar dentro del aula, el tiempo que necesitan los estudiantes para llevar a cabo estas actividades y sobre todo, el proceso o procesos que deben seguir los estudiantes para comprender realmente la historia.

5.6 ¿Para qué y por qué enseñar y aprender historia en educación primaria?

A partir de lo presentado anteriormente, se puede decir que en educación primaria el aprendizaje de la historia es para que los estudiantes desarrollen una identidad nacional, se sientan parte de la historia del país como sujetos que pueden transformarla, que comprendan la realidad y el mundo en el que viven a partir de la comprensión de hechos y procesos históricos, pero también para que conozcan las principales ideas de los personajes que participaron en los hechos y procesos que se estudian durante los últimos tres años de educación primaria.

Desde el enfoque que se maneja en cada uno de los programas de estudio, la historia también debería contribuir a la formación de sujetos críticos y no sólo respecto a la información que manejan para estudiar algún tema, sino respecto a los acontecimientos diarios en su comunidad, país y en el mundo, esto es importante porque si se forman seres humanos que actúen de forma crítica respecto al mundo se puede contribuir a que todos aprendan a convivir en sociedad, al cuidado del medio, a la preservación de su patrimonio cultural y a la toma de decisiones que beneficien a todos y no solamente a unos cuantos.

Ante esto cabe señalar que la historia, se estudia en educación primaria porque se ve como necesaria para comprender el mundo y porque es necesario que al egresar de este nivel educativo, los niños hayan desarrollado nociones de tiempo y espacio que les servirán para continuar con su proceso de aprendizaje en educación secundaria. Pero también, se estudia historia desde su relación con otras disciplinas para que se comprenda que esta requiere de ellas para una mejor comprensión.

Por último, cabe señalar que ciertos hechos y procesos históricos se estudian porque los nombres, los datos y las fechas siguen considerándose como fundamentales en la comprensión de la historia y en la formación de una identidad nacional.

CONCLUSIONES

A partir de la realización de este trabajo se comprendió que es necesario conocer en qué contexto surgen los documentos que se van a analizar y estudiar, ya que esto determina en gran medida su elaboración y su implementación, así dentro del contexto deben comprenderse los factores que influyeron en el currículo y el proyecto socioeducativo que se encuentra vigente en el momento de su elaboración. Desde esta perspectiva se puede decir que los documentos analizados: planes de estudio, programas de historia y acuerdos secretariales del periodo 1993-2011, responden a un proyecto socioeducativo neoliberal que se orienta principalmente al logro de la calidad de la educación y a la formación de seres humanos que tengan bien incorporada una ideología neoliberal.

Así mismo, este proyecto socioeducativo pretende contribuir al desarrollo económico del país, pero además orienta a la educación hacia una perspectiva totalmente neoliberal donde la educación se va estableciendo como una mercancía accesible a unos cuantos. Para lograr esto se hizo cada vez más necesario incorporar políticas internacionales que contribuyeran al desarrollo económico y educativo, y que sentaran las bases para que el sistema educativo mexicano se orientara hacia una perspectiva globalizada y neoliberal. Pero lo que tuvo una mayor influencia, sin duda, fueron las recomendaciones emitidas por organismos internacionales y la incorporación de México a algunos de éstos, lo anterior marcó el punto de partida para la incorporación de acuerdos internacionales que se dirigían principalmente a lograr una educación de calidad para favorecer el desarrollo de los países, sin embargo también se comenzó a rescatar la necesidad de que hubiera educación para todos los seres humanos. Se fueron incorporando algunos aprendizajes básicos que debían ser desarrollados en la educación básica y sobre todo se estableció el enfoque por competencias, que más que darle solo una nueva perspectiva a la educación, planteo una nueva organización y diseño de los componentes curriculares.

Así, en la actualidad se hace necesario abordar el estudio de la historia, debido a que con la globalización es cada vez más constante el cambio, sobre todo los cambios tecnológicos, pero comprender las transformaciones sociales requiere de una perspectiva crítica y de la comprensión de los procesos históricos que han dado paso a la sociedad actual. Así la perspectiva crítica y la comprensión del mundo son habilidades que se desarrollan mediante el estudio del pasado, no como hechos y fechas, sino como procesos sociales, económicos, políticos, culturales, industriales y educativos que se encuentran relacionados y que se han expresado a través del tiempo de diversas formas.

Ante esto se puede ver la importancia de comprender los planes y programas de estudio, ya que permiten identificar los factores que influyen en una educación neoliberal y tratar como pedagogos y profesores, que a partir de estos documentos no se siga dando la reproducción de una ideología neoliberal que favorezca y privilegie a unos cuantos. Se ha tratado de combatir esta ideología desde el ámbito educativo, proponiendo modelos pedagógicos que favorezcan la comprensión crítica de la realidad y del sistema educativo mexicano y propiciando desde la teoría implementada en los planes y programas que los estudiantes tengan un desarrollo intelectual, moral, social, laboral, económico y político acorde a un mundo social e igualitario.

Pero para comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se encuentran presentes en los planes y programas de estudio no solamente es necesario conocer el contexto y al proyecto socioeducativo al que responde, sino que también es indispensable determinar los modelos y enfoques que se encuentran presentes en los planes y programas de estudio, ya que estos determinan como se conciben ambos procesos, desde que perspectiva se ve la historia y cómo se organizaran los componentes curriculares.

Actualmente se entiende que el aprendizaje implica la puesta en práctica de diversas capacidades cognitivas que contribuyen al entendimiento de la historia, sin embargo dejar de lado la enseñanza y el aprendizaje de la historia desde una perspectiva

positivista y conductista correspondiente a la escuela tradicional no ha sido tarea fácil, muestra de ello es el plan de estudio y el programa de historia de 1993 donde se plantea un enfoque formativo-narrativo dirigido hacia una corriente de historia crítica y una concepción del aprendizaje constructivista correspondiente a la escuela nueva, pero en algunos aspectos de la organización del currículo se muestra una postura positivista; tanto así que los nombres, las fechas, el lugar y los grandes acontecimientos siguen siendo parte central del estudio de la historia en educación primaria.

Así, que el currículo de 1993 pasara de expresar una gran cantidad de objetivos al establecimiento de propósitos formativos puede verse como una forma más de tratar de dejar de lado la educación conductista en la que las conductas observables eran la principal finalidad del proceso educativo, para pasar poco a poco, hacia un modelo constructivista en el que se fuera posicionando el estudiante como un actor fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje; esto representa el paso de la escuela tradicional hacia la escuela nueva, transición compleja que ha marcado el desarrollo de estos procesos.

Por otra parte, el análisis de los principales componentes curriculares permitió ir comprendiendo como se expresaban los procesos de enseñanza y aprendizaje en los planes de estudio y los programas de historia de 1993 y 2011. En cuanto al perfil de egreso, se puede decir que aunque su estructura es totalmente diferente y los rasgos a desarrollar se presentan de distinta forma, ambos perfiles pretenden que los estudiantes desarrollen habilidades para comunicarse, resolver problemas y desenvolverse en su vida cotidiana. Así mismo en cada perfil se presenta la historia de forma distinta, ya que en el de 1993 se expresa de forma clara que los estudiantes deben tener una visión organizada respecto a la historia, mientras que en el de 2011 las competencias a desarrollar a partir de estudio de la historia se encuentran presentes de forma implícita en algunos de los rasgos que deben tener los estudiantes al concluir la educación básica, rasgos que deben irse desarrollando y estableciendo firmemente en educación primaria, ejemplo de esto es la

competencia de manejar información histórica que en el perfil de egreso se puede ubicar en uno de los rasgo que se orienta a que los estudiantes puedan buscar, seleccionar, analizar y evaluar la información que van a utilizar y que proviene de diversas fuentes.

En cuanto a los propósitos del estudio de la historia presentes en los programas de estudio, estos se enfocan en la comprensión de nociones y procesos desde una perspectiva crítica, sin embargo para que estos realmente se logren es necesario tomar en cuenta varios factores entre ellos como se presentan los contenidos, ya que a partir de su estudio se espera que éstos se logren, pero también en ambos documentos se plantea el estudio de las ideas de actores que participaron en hechos históricos como Miguel Hidalgo y Vicente guerrero entre otros, con lo que se puede decir que sigue estando presente una postura un tanto positivista y excluyente, ya que al estudiar los grandes procesos históricos se habla del ideario de figuras masculinas pero no se retoma la participación de las mujeres en la historia. Aunque en el programa de 2011 se podría decir que se presentan temáticas relacionadas con él hacer en la historia de las mujeres, estas se presentan como temas para analizar y reflexionar, lo cual no garantiza su estudio.

Por lo tanto se puede decir que en general los propósitos se orientan al desarrollo intelectual y social de los estudiantes; dejando de lado los objetivos centrados en las conductas observables y en la memorización, por lo que se podría decir que no se centran en el hacer sino en el aprender. Sin embargo al analizar los contenidos se pudo ver de forma clara que estos no concuerdan del todo con esta perspectiva y mucho menos cuando se sigue centrando la historia en el estudio de grandes hechos y personajes históricos.

Respecto a la selección de contenidos se puede decir que estos se siguen centrando en el estudio de grandes procesos históricos, sobre todo en el programa de 1993; lo cual influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje y al ser una gran cantidad de contenidos se dificulta la comprensión de los procesos históricos en un tiempo determinado, ya que abordar todos ellos requiere de tomar en cuenta la forma en que

aprenden los alumnos y el tiempo que puede llevarles el proceso de comprensión de un solo proceso, porque de lo contrario se estaría llevando a cabo una acumulación memorística de acontecimientos históricos.

Así mismo las similitudes y diferencias presentes en la selección de contenidos y en el número de ellos expresan un cambio entre una reforma curricular y otra, ya que en el programa de 1993 los contenidos se expresan de forma enciclopédica y en el programa de 2011 disminuyen los contenidos a abordar aunque siguen siendo varias temáticas las que deben ser aprendidas por los estudiantes. Como se vio anteriormente los contenidos seleccionados siguen retomando grandes procesos históricos como la Independencia, la Revolución Mexicana, los viajes de Cristóbal Colón y las civilizaciones del mediterráneo, pero también presentan una visión etnocentrista y eurocentrista; la primera se hace presente en el estudio de las civilizaciones mesoamericanas ya que sólo se estudian algunas y se dejan de lado otras culturas como la mixteca y la tarasca, la segunda visión se presenta sobre todo en historia universal donde los contenidos hacen referencia a los acontecimientos históricos que tuvieron lugar en el continente europeo.

En cuanto a la organización de los contenidos cabe mencionar que ésta ha cambiado mucho respecto a un programa y otro, ya que pasó de ser una lista con temas y subtemas a una organización por bloques que se estructura a partir de tres competencias, aprendizajes esperados, un panorama general del periodo, temas centrales para la comprensión del periodo y temas para que los estudiantes analicen y reflexionen. Del mismo modo la organización cíclica y cronológica de los contenidos paso a ser en 2011 un proceso de estudio más lineal en el que se aborda primero la historia de México, para posteriormente pasar al estudio de la historia universal aunque en esta última se retoman algunos temas vistos en los grados anteriores como: la prehistoria, las civilizaciones mesoamericanas y los viajes de exploración a América.

Como ya se vio, en cada programa los contenidos se presentan de diversas maneras, pero en ambos deben responder a un tiempo determinado de estudio, por

lo que a partir del número de temas establecidos para cada grado el tiempo necesario para el estudio de cada tema y subtema varia, independientemente del tiempo que parece ser indispensable para abordar cada tema se debe contemplar que comprender un proceso histórico no requiere del mismo tiempo para todos los estudiantes y que hay temáticas más sencillas que otras que se abordan más rápido. En cuanto al programa de 2011 la organización por bloques también determina el tiempo en el que se debe estudiar un proceso histórico, ya que se establecen dos meses para el estudio de las temáticas principales y sus subtemas, aunque podrían presentarse hechos históricos que requieran menor o mayor tiempo de estudio.

Pero sin importar que el enfoque manejado en cada programa de estudio respeto a la historia es diferente, que su organización varíe, que los propósitos no sean los mismos, que el tiempo de estudio cambie de acuerdo al número de contenidos y que sigan habiendo aspectos encaminados al positivismo; está claro que comprender la historia, ya sea de México o universal, es de suma importancia para que los estudiantes vayan elaborando su propia visión del mundo, para que comprendan los procesos sociales, políticos, económicos, culturales y educativos que han determinado su contexto, las diversas formas de vida y los problemas emergentes en el mundo. Por lo que se puede decir que la historia tiene una función primordial y al igual que las otras asignaturas su estudio es imprescindible en la formación de seres humanos críticos, reflexivos y conscientes de lo que ocurre en su entorno.

Aunque, está claro que la formación de un ser humano es un proceso complejo en el que intervienen e influyen varios factores sociales, económicos, políticos, culturales y educativos, por lo tanto la historia hace aportaciones necesarias para los sujetos que están en formación, ya que les permite construir una visión propia de la realidad a partir de la comprensión y el estudio de procesos históricos, los cuales les dan las bases para concientizarse de los cambios ocurridos en su sociedad y en otras sociedades. Así mismo, los sujetos se van formando al comprender las transformaciones que se han dado en cuanto a los valores sociales, conductas, costumbres, ideologías y sobre todo la economía, ya que todos estos son factores

que afectan a los seres humanos y que pueden ser explicados a partir del estudio de la historia.

Por último Desde el campo de la pedagogía, el estudio de planes y programas es de suma relevancia, ya que en éstos se expresan formalmente los procesos de enseñanza y aprendizaje; procesos que deben ser estudiados y comprendidos por los pedagogos para tener nociones respecto a los avances de la educación en México, pero también para ser conscientes de los estancamientos y retrocesos que pueden propiciar el deterioro de la educación formal y del SEM. Así, desde este campo, los pedagogos y pedagogas deben trabajar con componentes teóricos y prácticos que les permitan llevar a cabo su labor de la mejor forma posible, es por esto que a lo largo del trabajo presentado se le dio una gran importancia a la teoría para fundamentar el análisis que se realizaría de forma explícita en los últimos dos capítulos. Pero para los pedagogos, la realización de análisis curriculares también les permite aprehender conocimientos que puede poner en práctica en su vida profesional, así mismo puede ser un medio para comparar de forma crítica el sistema educativo nacional y pensar en propuestas y alternativas educativas que contribuyan a cambiar y sobre todo mejorar el sistema educativo nacional.

Es por esto que en el análisis realizado se le dio un lugar prioritario a temáticas como: la globalización, el neoliberalismo, la conformación del sistema escolar mexicano, los proyectos socioeducativos mexicanos, la formación del ser humano, las reformas curriculares, las funciones y objetivos del estudio de la historia, el modelo pedagógico, el enfoque historiográfico bajo el cual se estudia la historia y los contenidos históricos que se presentan en el currículo, ya que todos estos son aspectos que desde la pedagogía deben ser tomados en cuenta si se quieren comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en las instituciones educativas en la actualidad.

A partir de lo realizado es necesario tomar en cuenta que para la implementación de planes y programas de estudio se requiere tomar en cuenta múltiples factores, sobre todo a los sujetos a los que van dirigidos, la infraestructura con la que se contará y

las adaptaciones que serán necesarias para que los estudiantes comprendan cada una de las asignaturas, en este caso los contenidos de la asignatura de historia y puedan alcanzar los objetivos establecidos en el plan y los programas de estudios.

FUENTES

- Aguirre, C. (2011). *Antimanual del mal historiador o ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?* México: Contrahistorias.
- Alonso, J. (1998). La educación en la emergencia de la sociedad civil. En P. Latapí (Coord.) *Un siglo de educación en México. Tomo I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez, N. (2011). Niveles de concreción curricular. *Pedagogía Magna*, 10, 151-158. Disponible en www.pedagogiamagna.com
- Amador, J. C. (2008). La evaluación y el diseño de políticas educativas en México. *Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, 35, 1-40.
- Arroyo, J.P. (2005). Evolución del pensamiento económico en México en el fin del siglo XX. En *Historia del pensamiento económico en México. Problemas y tendencias (1821-2000)*. México: Editorial Trillas.
- Asociación Equipo Maíz. (2006). *El Neoliberalismo*. El Salvador: Equipo Maíz.
- Brugger, S. (junio 2007). La tecnocracia en México. Conferencia América Latina: neoliberalismo, cambio estructural social y articulación política: Alemania. En *Reflexiones sobre la economía mexicana*, consultada el 04 de julio de 2016, en <http://economiamx.blogspot.mx/2008/05/la-tecnocracia-en-mxico.html>
- Cárdenas, S. (2016). Reforma curricular y competencias del siglo XXI en México. ¿Están alineados los estándares y el material de formación docente? En F. Reimers & C. Chung (edit.), *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carretero, M. & Montanero, M. (Marzo, 2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20 (2).

- Cuevas, Y. (2011). La Reforma de la Educación Básica Primaria 2009: Análisis del plan de estudios basado en competencias. En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Monterrey Nuevo León.
- De Alba, A. (1998). Las perspectivas. En *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Argentina: Miño y Dávila editores.
- De Ibarrolla, M. (abril-junio, 1984). El crecimiento de la escolaridad superior en México como expresión de los proyectos socioeducativos del Estado y la Burguesía. En Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM. *Revista Mexicana de Sociología*, XLVI.
- Delors, J. (1997). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México: UNESCO.
- Delval, J. (2010). *Los fines de la educación*. México: Siglo veintiuno editores.
- Diario Oficial. (2009). *Acuerdo 494 por el cual se actualiza el diverso número 181 por el que se establecen el plan y los programas de estudio para la educación primaria*. Consultado el 19 de septiembre de 2016, recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5108394&fecha=07/09/2009
- Díaz Barriga, A. (2002). *Didáctica y currículum*. México: Paidós Educador.
- Díaz-Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de investigación Educativa*, 5 (2), 1-13, UNAM.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles educativos*, XXVII (107), 57-84.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Universia* 7, 23-40, lissue.
- Díez, E. (Septiembre, 2014). La construcción educativa del nuevo sujeto neoliberal. *El viejo Topo* (320), 38-47.

- Dorio, I., Sabariego, M. & Massot, I. (2004). Capítulo 9 Características generales de la metodología educativa. En R. Bisquerra, *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Escobedo, H., Jaramillo, R. & Bermúdez, A. (Octubre-diciembre, 2004). Enseñanza para la comprensión. *Educere, la revista venezolana de educación*. 8 (27).
- Epstein, E. (2010). Huellas vitales en el desarrollo epistemológico de la educación comparada. En M. Navarro, *Educación comparada. Perspectivas y casos*. México: Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Feito, R. (2010). El sentido del currículum en la enseñanza obligatoria. En J. Gimeno (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Flores, V. & Mariña, A. (1999). *Crítica de la globalidad. Dominación y liberación en nuestro tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (1962). *Marx y su concepto de hombre*. México: Fondo de cultura económica.
- García Garduño, J.M. & Hernández Reyes, N.L. (Coord.). (2013). Capítulo 2. Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior. En *La investigación curricular en México 2002-2011* (pp. 55- 107). México: ANUIES-COMIE.
- Garduño, T (2008) Capítulo V Sobre la noción de competencia. En T. Garduño & M. Guerra *Una educación basada en competencias*. México: SM de Ediciones.
- Garduño, T. (2016). Crítica de la contra-reforma educativa y búsqueda de alternativas. *Memoria*. Recuperado de: <http://revistamemoria.mx/?p=1198>
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

- Guillén, H. (2005). *Orígenes de la crisis en México 1940/1982*. México: Ediciones Era.
- Guzmán, V. (2012). *Teoría curricular*. México: Red Tercer Milenio.
- Heller, A. (1989). Capítulo II Teoría y método de la historiografía. En A. Heller, *Teoría de la Historia*. México: Fontamara.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- House, E. (1988). Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural. *Revista de Educación*, 286.
- Lafrancesco, G. (2004). *Currículo y plan de estudios. Estructura y planeamiento*. Colombia: Delfín Ltda.
- Latapí, P. (1998). Un siglo de educación nacional: una sistematización. En P. Latapí (Coord.) *Un siglo de educación en México. Tomo I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Le Goff, J. (2005). Capítulo I Paradojas y ambigüedades de la historia. En J. Le Goff, *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona: Paidós.
- Martínez Rizo, F. (1998). La planeación y la evaluación de la educación. En P. Latapí (Coord.) *Un siglo de educación en México. Tomo I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez-Shaw, C. (2004). La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual. En M. Carretero & J. Voss, *Aprender y pensar la historia*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Merino, M. (2013). *Políticas públicas. Ensayo sobre la intervención del Estado en la solución de problemas públicos*. México: CIDE.
- Meyer, L. (1992). Las relaciones con los Estados Unidos convergencia y conflicto. En C. Bazdresch, N. Bucay, S. Loeza y N. Lustig (Comp.), *México. Auge, crisis y*

- ajuste. Tomo I. Los tiempos del cambio, 1982-1988.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Miranda, F. (2010). La reforma curricular de educación básica. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.) *Los grandes problemas de México. VII Educación.* México: Colegio de México.
- Morin, E. (1999). Capítulo III. Enseñar la condición humana. En *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Francia: UNESCO.
- Ornelas, C. (2000). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Padua, J. (1998). La educación en las transformaciones sociales. En P. Latapí (Coord.) *Un siglo de educación en México. Tomo I.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Pagés, J. & Santisteban, A. (Septiembre-Diciembre, 2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Campinas*, 30 (82).
- Pansza, M. (1987). Notas sobre currículo y plan de estudios. En *Pedagogía y currículo.* México: Geinika.
- Pasillas, M. A. (2009). Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas. En H. Fernández, S. Ubaldo & O. García (Coords) *Pedagogía y prácticas educativas.* México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pellicer, O. (2003). Relaciones exteriores: interdependencia con Estados Unidos o proyecto nacional. En P. González y E. Florescano (Coords.), *México, hoy.* México: Siglo veintiuno editores.
- Plá, S. (2011). ¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010. *Perfiles Educativos*, 134, 138-154. IISUE-UNAM.
- Plá, S. (Julio-Diciembre, 2012). La enseñanza de la historia en México, o la fabricación del “último mexicano” (1993-2011). *Historiografías*, (4) 47-61.

- Plá, S. & Pagés, J. (2014). Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina. En S. Plá & J. Pagés (Coord.), *La investigación en la enseñanza de la historia en América latina*. México: Bonilla Artigas Editores/UPN.
- Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Posner, G. (1998). *Análisis de currículo*. Colombia: McGrawHill.
- Pluckrose, H. (2000). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Quezada, M. (Julio-diciembre, 2001). Política educativa y reforma curricular en la escuela primaria: las lecciones de 1993. *Tiempos de educar* (3) 6, 98-127. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Quiroz, R. (1998). La reforma de 1993 de la educación secundaria en México: nuevo currículum y prácticas de enseñanza. *Investigación en la escuela*, 36, 75-90.
- Ramos, A. (2002). *Globalización y neoliberalismo. Ejes de la reestructuración del capitalismo mundial y del Estado en el fin del siglo XX*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Reid, W. (2002). Planificación del currículum como deliberación. En I, Westbury (Comp.) *¿Hacia dónde va el currículum?: La contribución de la teoría deliberadora*. Barcelona: Pomares.
- Reimers, F. & Chung. C. (2016). Introducción. Estudio comparativo de los propósitos de la educación en el siglo XXI. En F. Reimers & C. Chung (Edit.), *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz Cuéllar, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 15 (1), 51-60.

- Ruiz, G. (2010). La comparación en la investigación educativa. En M. Navarro, *Educación comparada. Perspectivas y casos*. México: Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Salazar, F. (2004). Globalización y política neoliberal en México. *El Cotidiano*, 20 (126). México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco.
- Sánchez Jaramillo, L. (Julio-Diciembre, 2005). La historia como ciencia. *Revista Latinoamericana de Estudio Educativos*, 1 (1).
- Santizo, C. (2012). *Gobernanza y cambio institucional de la educación pública básica en México*. México: Juan Pablos Editor.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1974). *Libro del maestro. Ciencias sociales, cuarto grado*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación primaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica, primaria, cuarto grado*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011c). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica, primaria, quinto grado*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011d). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica, primaria, sexto grado*. México: SEP.
- Sesento, L. (2008). *Modelo Sistemático basado en competencias para instituciones educativas públicas*. (Tesis de doctorado). Michoacán: Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán.

- Snyders, G. (1972). *Pedagogía progresista*. Madrid: Ediciones Morata.
- Solé, I. (1997). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala. (Coords) *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Solé, I & Coll, C. (1997). Los profesores y la concepción de constructivismo. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala. (Coords) *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Stablback, P. (Marzo, 2016). Qué hace a un currículo de calidad. *Oficina Internacional de Educación de la UNESCO*, 2, 1-40.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ubaldo, S. (2009). *La formación del pedagogo en la Universidad Pedagógica Nacional. Un enfoque biográfico-narrativo*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Nueva York: UNESCO.
- Valverde, J. (Febrero, 2010). Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa. *Tejuelo* (9).
- Vasilachis, I. (2006). Capítulo 1, La investigación cualitativa. En I, Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.
- Vexliard, A. (1970). *Pedagogía comparada. Métodos y problemas*. Argentina: Kapelusz.
- Vidal, R. (Junio, 2009). ¿Enlace, Exani, Excale o PISA? *Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior*, 1-31.

- Villa, L. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.) *Los grandes problemas de México. VII Educación*. México: Colegio de México.
- Villalpando, J. M. (1966). *Pedagogía comparada. Teoría y técnica*. México: Porrúa.
- Viñao, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades. En J. Gimeno (Comp.) *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. España: Ediciones Morata.
- Zarzar Charur, C. (2004). *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zorrilla, M. (1998). Federalización, supervisión escolar y gestión de la calidad de la educación. En P. Latapí (Coord.) *Un siglo de educación en México. Tomo I*. México: Fondo de Cultura Económica.