



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES-ARAGÓN

Título:

*Las reformas neoliberales y la reducción del currículum de historia en secundaria y su impacto en la identidad nacional a través de las voces de los maestros*

Tesis que para optar por el grado de  
Maestra en Pedagogía  
Presenta:

**Hist. María Elena Valadez Aguilar**

Tutora: Dra. Rosa María Martínez Medrano FES-A

Dra. Elsa González Paredes FES-A

Dr. Antonio Carrillo Avelar FES-A

Dr. Daniel Velázquez Vázquez FES-A

Dra. Yolanda Jurado Rojas FES-A

Ciudad Nezahualcóyotl, junio de 2015



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Esta tesis está dedicada

... al magisterio

!!Aquí y ahora con la Coordinadora!!

## Agradecimientos.

A mi familia, por ser los pies que me sostienen (Adalberto, Mariel, Beto y el pequeño Zahid).

A mis amigos, por siempre estar.

A mi más que tutora, Rosa María Martínez Medrano.

A mis profesores de maestría, especialmente a los doctores, Elsa González y Antonio Carrillo.

Y por supuesto a la Universidad Nacional Autónoma de México, porque después de muchos avatares, sigue cumpliendo la función social de las universidades públicas.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	4
<b>Capítulo 1. Las reformas educativas de Educación Básica en el contexto neoliberal.</b>	
1.1. Conceptualización del neoliberalismo... y cómo llegó a nuestro país.	11
1.1.1. El Consenso de Washington: Inicia la debacle.	15
1.2. <i>Los nuevos señores del mundo</i> : La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, el Banco Mundial, la Organización para el Comercio y Desarrollo Económico, y su vinculación en la política educativa nacional.	19
1.2.1. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.	20
1.2.2. El Banco Mundial y la Teoría del Capital Humano y la Sociedad del Conocimiento.	24
1.2.3. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.	31
1.3. Los dictámenes y recomendaciones de los organismos internacionales que han influido en las reformas educativas en Educación Básica. De 1993 al 2014.	33
1.3.1. Respuesta de la SEP ante las propuestas internacionales. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y La Alianza para la Calidad de la Educación.	43
<b>Capítulo 2. Fundamentos metodológicos de la investigación. Categorizando las voces de los maestros.</b>	
2.1 Descubriendo la investigación cualitativa.	51
2.2 Dialogando con los sujetos. La entrevista no estructurada.	53
2.2.1 Particularizando la generalidad. El análisis de la entrevista.	56
2.3 Categorizando los hallazgos.	58
2.3.1 Las Políticas educativas neoliberales. Reformas: curricular, laboral, administrativa y evaluativa.	62
2.3.2 Identidad. Espejo como metáfora. Nacional, regional, personal y geográfica.	65
2.3.3 Enseñanza de la Historia. Fragmentada, eurocéntrica y conciencia histórica.	67

### **Capítulo 3. La enseñanza de la historia y la identidad nacional.**

3.1	Hombre e identidad: una relación dialógica con su pasado.	73
3.1.1	La identidad no reconocida en el discurso oficial: la identidad regional	77
3.1.2	La construcción de la identidad nacional en el discurso historiográfico.	82
3.2	La tiranía de la identidad nacional en la enseñanza de la historia y el dios Cronos. Una visión institucional y reduccionista del Estado.	86
3.3	Enseñanza de la historia, identidad y conciencia social.	91
3.4	La transformación de la identidad ante la globalización.	99

### **Capítulo 4. Los impactos de las reformas neoliberales en los planes y programas de Historia. *La historia fraccionada.***

4.1	La importancia del currículum formal y currículum oculto en educación básica.	104
4.2	La enseñanza de la Historia en los Planes y programas de estudio, 1993.	111
4.3	Se desvanece la Historia. Una nueva reforma: la RES del 2006.	118
4.3.1	Reformas a las reformas: La RIEB en el 2011.	127
4.4	<i>No se termina de entender y practicar una reforma, cuando se aplica otra.</i> Las reformas educativas.	133
4.5	Enseñanza de la historia e Identidad en los Libros de Texto Gratuitos.	137
4.5.1	La identidad nacional a través de los Libros de Texto Gratuitos. <i>Ciudadanos de papel, mexicanos por decreto.</i>	139
4.6	Repercusiones de las reformas educativas en la construcción de la identidad nacional.	145

<b>CONSIDERACIONES FINALES</b>	150
--------------------------------	-----

<b>ANEXOS</b>	157
---------------	-----

<b>FUENTES DE CONSULTA</b>	161
----------------------------	-----

## A MANERA DE INTRODUCCIÓN

*No permitamos que la escuela se convierta en algo que ofrece bienes y servicios en un mercado educativo, impulsada por un gobierno depredador e ignorada por una sociedad indiferente.*  
María Elena Valadez Aguilar.

Cuando somos niños y asistimos a la escuela, difícilmente nos percatamos de todo lo que implica política, social, cultural y económicamente el hecho educativo. Mi familia no es de maestros, quizá por ello, nunca fue mi intención estudiar para maestra, y mucho menos trabajar en la docencia, como dice Paulo Freire (1996): "Yo no nací profesor ni marcado para serlo". Mi arribo al magisterio fue totalmente fortuito. Laboralmente me atrajo el ambiente de los maestros, que si bien no es perfecto, dista mucho del que se vive en una oficina de gobierno, el trato jerárquico con los jefes no es tan escrupuloso, quizá esto último es de lo que más me agradó del magisterio: el trato entre pares. En una escuela todos somos maestros.

Social y personalmente, fue verdaderamente paradigmático el año en que ingresé a la docencia: marzo de 1989. La efervescencia política que se percibía en las escuelas difícilmente podrá vivirse nuevamente. No sabía nada del magisterio, no sólo de cómo debía impartir una clase, sino de su historia, su lucha, sus logros, carencias, y demandas. El 17 de abril del mismo año estalla la huelga más importante del gremio. Las demandas principales eran: aumento salarial del 100% y democracia sindical<sup>1</sup>. En un mes y sin conocer a mis compañeros, me vi envuelta en la vorágine del movimiento. Las semanas que siguieron al 17 de abril, fueron verdaderamente intensas; de un momento a otro nos encontrábamos "boteando", brigadeando, discutiendo con los compañeros sobre la dinámica del movimiento, elaborando numerosas guías de estudio, cumpliendo con guardias en la secundaria

---

<sup>1</sup> Recordemos que en ese entonces, el salario de los maestros había caído dramáticamente comparado con el salario que percibía un profesor en décadas anteriores. Un maestro ganaba 5 veces menos que los maestros de años anteriores. En cuanto a la demanda sobre democracia sindical, se terminó el cacicazgo del sindicato más numeroso del país, así como de América Latina, el de la Educación. El 23 de abril de 1989, Carlos Jonguitud Barrios dejó la presidencia vitalicia del sindicato.

para hablar con padres de familia, además de revisión de trabajos y tareas, asistencia a marchas de contingentes infinitos, mantas aclaratorias y consignas alentadoras. Escuchar por las mañanas cómo iban sumándose las diferentes secciones que conformaban el sindicato, era realmente estimulante. Se iniciaba así una acción política no institucional, es decir, un movimiento social y nacional de los más importantes en las últimas décadas.

Lo anterior no era incidental, con la crisis de los 80 y el neoliberalismo como sistema económico en pleno, se inicia una reconfiguración estructural, económica y social en nuestro país en todos los espacios. El sector educativo no sería la excepción por considerarse estratégico en el ámbito nacional e internacional. A partir de entonces, los lineamientos de la política educativa ya no serán dirigidos por las autoridades nacionales, como nos dice Saxe (2006), se supeditarán a los dictados de estándares de organismos internacionales, dando paso a la regulación de actividades a escala mundial, debilitando poco a poco las fronteras de los estados nacionales para entrar de lleno al proceso de mundialización.

El ser docente no solo implica el trabajo frente a grupo; es mucho más complejo y complicado, depende de situaciones ajenas al salón de clases o centro de trabajo, como la toma de decisiones por parte de las autoridades encargadas de la educación en nuestro país y que afectan positiva o negativamente en nuestro quehacer cotidiano. Es así, que como maestra, he vivido las tres últimas reformas educativas del nivel básico, me refiero a la del año 1993, 2006 y la que se implementó actualmente, y ninguna ha cumplido con el objetivo que toda reforma tiene, que es el de mejorar el nivel educativo escolar, así como las condiciones materiales y de infraestructura de los educandos.

Muy por el contrario, se ha modificado el currículo, reduciendo de manera sustancial contenidos que se consideran elementales para el estudio de la asignatura que nos interesa: la historia (aunque debo decir que esta reducción se llevó a cabo en todo el mapa curricular), repercutiendo en el conocimiento histórico de los alumnos, el cual es fundamental y trascendental para desarrollar

un pensamiento histórico, habilidad de dominio que propiamente otorga la especificidad del conocimiento histórico; y que va de la mano con la formación de una conciencia histórica, donde los alumnos no sean únicamente ciudadanos responsables, críticos y autónomos, sino también que asuman una verdadera identidad nacional.

La primera de las reformas neoliberales en Secundaria (1993) se sustenta en uno de los documentos más importantes de la historia de la educación en los últimos años, me refiero al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación de Básica de 1992, donde se establece entre otras cosas la uniformidad en la enseñanza en la Secundaria, de áreas a asignaturas.

Esta reforma constituye el inicio del vínculo entre educación y el sector empresarial, preparando así seres humanos pasivos para desempeñar futuros roles profesionales; dejando de lado la formación de ciudadanos comprometidos con su nación<sup>2</sup>; lo que ha llevado a la conformación de una identidad individualista, cada vez más alejada de una identidad comunitaria con sentido nacional ya que bajo el argumento de formar ciudadanos del mundo, se promueve y destacan en el mapa curricular, las asignaturas que les permitan obtener las habilidades entonces, competencias ahora, para el mercado laboral.

Trece años después, en el 2006, se implementa la Reforma Educativa para Secundaria (RES) más tarde se adecuaría a la RIEB (Reforma Integral para Educación Básica en el 2011) y constituye una de las reformas más agresivas a la educación secundaria. Es de mencionar, que no se nos informó a los profesores acerca de cómo se llevaría a cabo la aplicación de dicho cambio; y más aún cuando se menciona, que se realizó la Consulta Nacional a la Reforma un año antes, es decir, en el 2005, argumentando que se había considerado la opinión de todos los sectores sociales involucrados en la educación como maestros, estudiantes, padres de familia, investigadores, especialistas, representantes sindicales y sociedad civil

---

<sup>2</sup> Es significativo mencionar que en los Planes y programas estudio de 1993, en el enfoque, propósitos y objetivo de la materia de Historia no se encuentre la palabra *identidad*.

en general, quienes habían considerado la necesidad de realizar cambios de fondo en la estructura académica y laboral de éste nivel educativo.

Queda así de manifiesto la evidente distancia entre el discurso educativo gubernamental y la realidad cotidiana que vivimos los maestros en las escuelas, comprobando que cada vez hay un abismo mayor entre los proyectos reformistas y lo que realmente sucede en el aula. De esta manera estábamos viviendo el discurso hegemónico a través de la primera reforma educativa neoliberal, traducido en la adecuación del currículo, y con la aplicación de nuevos métodos de enseñanza, soslayando nuevamente las voces silenciadas de los maestros y que dan vida y estructura a la cultura escolar, poniendo en duda la legitimidad del discurso escolar hegemónico.

Con esta reforma, una de las materias que más se vio afectada fue precisamente la Historia ya que de impartirse en los tres grados, a partir de entonces se redujo a segundo y tercer grado, con la subsecuente reducción de contenidos, que no del número de temas, es decir, si bien se eliminaron aprendizajes fundamentales para los alumnos, no se reflejó en la extensión del programa.

Por otro lado debemos decir que toda identidad y conciencia histórica se forma a través del conocimiento del pasado, de la historia, luego entonces ¿cómo lograr esto si no conocen los alumnos su pasado? ¿Cómo hacer para formar ciudadanos más comprometidos, menos manipulables y por supuesto con una mayor conciencia de lo que son y, sobre todo, de lo que pueden ser y hacer?

La afectación tan dramática a la materia que impartí, me llevó a cuestionar severamente quiénes eran los que pensaban, elaboraban, diseñaban y escribían el currículo que enseñó a mis alumnos, quién o qué los influía, cuál era la base epistemológica para llevar a cabo dicho cambio, porque si se detuvieran a pensar que el saber histórico escolar y su relación con la formación de una identidad van de la mano, difícilmente lo hubieran hecho.

A partir de entonces surge mi interés por estudiar acerca de las disposiciones gubernamentales reflejadas en reformas educativas planteándome varias preguntas como ¿cuál debería ser una verdadera reforma educativa que contemple a los diversos actores del hecho educativo? ¿cuáles han sido los principales cambios en la enseñanza de la historia en Secundaria a partir de las tres últimas reformas? repercutiendo de manera fehaciente en el aprendizaje y formación de la identidad de los adolescentes y que sólo a través de la voz de los maestros podemos y debemos dar cuenta de ello ¿Qué tan significativos son los dictámenes y recomendaciones de los organismos internacionales en la elaboración de las políticas educativas de nuestro país?

De la última reforma laboral y administrativa que no educativa, publicada en el Diario Oficial en febrero del 2013, estamos todavía a la espera de las propuestas, innovaciones, cambios académicos, pedagógicos y didácticos de la misma; lo que sí tenemos claro, es que se prepara el terreno para la entrada de grandes empresas a los centros escolares, es decir, se inicia de manera abierta el proceso de privatización de la educación básica iniciada en 1992.

Lo anterior me llevó a estudiar la Maestría en Pedagogía, al término de la cual y aplicando las herramientas epistemológicas aprendidas en ella, se realizó una extensa investigación tanto cualitativa como teórica sobre los impactos de las reformas neoliberales en la identidad nacional de los jóvenes alumnos de secundaria, quedando el trabajo de tesis estructurado en cuatro capítulos y un anexo.

El tema nodal del documento que presento se refiere al impacto de las reformas educativas neoliberales en educación secundaria, es por ello que en el primer capítulo hago referencia acerca del contexto histórico en el que suscriben dichas reformas; desde la conceptualización del neoliberalismo hasta la injerencia cada vez más directa de los organismos internacionales en educación, traducida en recomendaciones, dictámenes, planes, etcétera; así como la respuesta de nuestras autoridades a las diferentes encomiendas por parte de dichos organismos, como lo

sería el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica o la Alianza por la Calidad de la Educación.

Metodológicamente, la investigación se realizó a través de un enfoque cualitativo ya que éste busca la subjetividad, explicando y comprendiendo las interacciones y significados subjetivos de individuos o grupos, pues al estudiar las reformas educativas y su impacto en la conformación de la identidad nacional, se debía tomar en cuenta a las voces de los profesores de Historia, a través de la entrevista no estructurada con la modalidad de entrevista en profundidad, ya que se trata de una plática entre iguales. De esta manera, intentamos recuperar las palabras de los maestros, hasta entonces silenciadas, descalificadas o tergiversadas por el saber experto de los investigadores ortodoxos, creando de esta manera relaciones más horizontales y colaborativas entre investigadores y docentes.

El tercer capítulo se refiere a la enseñanza de la historia y la relación de ésta con la conformación de la identidad nacional a través del tiempo. Para hablar de identidad, necesariamente debemos hacer mención de la relación dialógica del hombre con su pasado, cómo se fue construyendo esa identidad nacional a partir de una identidad personal. Por otra parte se muestra la importancia de otras identidades no reconocidas en el discurso historiográfico y menos aún en el currículo de la asignatura de historia, soslayando de esta manera la otra identidad del mexicano, estoy hablando de la identidad regional. Finaliza este capítulo con el cuestionamiento actual, de un concepto social y políticamente reconocido, ante el mundo globalizado.

Llegamos al cuarto capítulo. Si partimos, como dice Apple, de la idea que la educación no puede ser neutral por naturaleza, entonces es un acto político, ya que no se puede separar la actividad educativa de las políticas institucionales. En educación básica siempre ha sido relevante la política para elaborar las reformas en este nivel, ya que los contenidos del currículo son el eje organizador del aprendizaje de los alumnos, su importancia va más allá, es una relación social y política, es parte fundamental de la hegemonía ideológica, en otras palabras, hay

una relación inobjetable entre conocimiento y poder; y la historia ha cumplido una función política, educativa, económica y social más que relevante, ya que su enseñanza, como en la mayoría de los países se estableció para educar a la nación, con un objetivo definido: formar ciudadanos a través de la enseñanza del pasado, tanto en escuelas públicas como privadas.

Sólo resta invitar a los apreciables lectores a conocer 20 años de reformas en nuestro sistema educativo nacional, específicamente en las modificaciones a la enseñanza de la historia y su impacto en la identidad nacional.

## Capítulo 1. Las reformas educativas de Educación Básica en el contexto neoliberal

*La alternativa al Neoliberalismo se llama conciencia.*  
José Saramago.

### 1.1. Conceptualización del neoliberalismo... y cómo llegó a nuestro país

*Actualmente ningún Estado a nivel mundial, vive un nacionalismo propio.* (Sarmiento Pacheco, 2013).

Para explicar un fenómeno social de primordial importancia, como la injerencia de los organismos internacionales en nuestro sistema educativo en las últimas décadas, traducido en la aplicación de reformas, tenemos necesariamente que hacer un análisis del contexto histórico que nos ayude a tener una mayor claridad de la situación. Conocer principalmente el ámbito económico que se vivía en el mundo en los países llamados emergentes o en desarrollo, nos servirá para entender el porqué de la realidad actual en la educación (Wittrock, 1997). Abreviando dicho análisis, sólo diremos que la década de los 80 marcó un antes y un después en la economía mundial, ya que el *neoliberalismo* llegará para quedarse.

La política económica neoliberal surge en la década de los 70 como consecuencia de la crisis petrolera, lo que llevó a las potencias del mundo a replantear una ruta para salir de dicha crisis, cuestionando al Estado benefactor y su capacidad para enfrentar las crisis económicas, planteando como una de sus primeras premisas, la no intervención del estado en la esfera económica, es decir, abrirse a una economía de mercado, facilitando la movilidad de recursos productivos y financieros, en otras palabras, las leyes debían plegarse al mercado, es decir, el poder político no debe tener influencia en el capital.

De esta manera, el neoliberalismo se coloca como una alternativa teórica, económica, ideológica, ético-política y educativa a la crisis del capitalismo,

negando categorías generales como la universalidad, objetividad, verdad, asumidos como mitos de una razón etnocéntrica y totalitaria, lo que hace que surja en su lugar, el énfasis en la diferencia, la alteridad, la subjetividad, la contingencia, la ruptura, lo privado sobre lo público (Frigotto, 2006).

El origen etimológico de la palabra neoliberalismo se divide en el prefijo "neo" que significa nuevo y "liberalismo", lo que literalmente nos dice: un nuevo liberalismo, esto es, retomar las ideas liberales que surgen en el siglo XVIII y su *laissez faire y laissez passer* (dejar hacer, dejar pasar) de David Ricardo, afianzada en el siglo XIX con Adam Smith y su teoría de liberalismo económico, el cual pretendía la mínima intervención del Estado en asuntos económicos lo que permitía que el mercado llevara el equilibrio por sí solo.

Actualmente debemos decir que el neoliberalismo es la aplicación en las economías de una serie de reformas estructurales y disciplinas macroeconómicas, recomendadas por los organismos internacionales de financiamiento. Las características que distinguen a la economía neoliberal según Anderson Perry son las siguientes: (Anderson, 2003)

- Eleva la tasa de desempleo
- Aplasta las huelgas
- Hay una legislación antisindical
- Recortes a los gastos sociales
- Procesos de privatización en sectores públicos e industria básica
- Reducción de impuestos a favor de las clases acomodadas
- Incremento de las tasas de interés
- Reformas fiscales

Por otro lado, Chomsky no dice que este sistema económico trabaja bajo la máscara de la democracia, bajo la cual esconde su verdadero objetivo: socializar

costos y privatizar las ganancias, defendiendo de esta manera los privilegios de la clase rica apoyada en la elite en el poder, es pues:

Un totalitarismo, que pretende imponer un modelo único, es también un dogmatismo; sus principios oscuros y contradictorios se presentan como verdades incuestionables [...] algunos aspectos centrales del proyecto son: la subordinación del modo de vida de los pueblos a las necesidades del capital, el control monopólico de los medios masivos de comunicación y la apertura total a empresas multinacionales y mercados libres (Chomsky, 1995, p. 11) .

El neoliberalismo se coloca entonces como una alternativa teórica, económica, ideológica, ético - política y educativa a la crisis del capitalismo de fin del siglo XX; propagándose rápidamente a escala mundial (diez años), cobrando los organismos internacionales una importancia sin precedente; es así como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) se convierten en los promotores de dicho sistema económico, y sus mecanismos de imposición se manifiestan casi de inmediato en los países llamados entonces subdesarrollados, ahora economías emergentes o periféricas... y por supuesto, nuestro país no fue la excepción, incorporándonos al neoliberalismo como condición de recibir un préstamo del FMI para resarcir la deuda externa.

En nuestro país, el neoliberalismo llega a principios de los 80 y se afianza con el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, es decir, en el período de 1989 a 1994 tomando auge la idea de la implementación de las "reformas estructurales". Las medidas de corte neoliberal que se introdujeron en este período son: la renegociación de la deuda externa, la venta de empresas públicas, la desregularización de mercados, destacando el adelgazamiento del Estado; para ello, hubo necesidad de hacer grandes reformas constitucionales:

- Reforma a la Ley Bancaria.
- Reforma a la Ley Agraria.
- Sofisticación en la recaudación de impuestos, Impuesto al Valor Agregado 10%.
- Reforma a la Seguridad Social (modifica pensiones y retiro).
- Reforma Educativa a través del Plan de Desarrollo Económico

Es lo que en términos macroeconómicos los economistas llaman el Modelo Estabilizador<sup>3</sup>. Situación que se intensifica con la llegada de los llamados tecnócratas<sup>4</sup> al poder, quienes facilitaron la aplicación de estas políticas sugeridas por los organismos internacionales, las cuales se acoplaron perfectamente a las llamadas reformas estructurales nacionales fundadas en la privatización de la economía. Los organismos que empezaron a tener mayor influencia en las últimas décadas en nuestro país, sin duda han sido, la UNESCO, el Banco Mundial (BM) así como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). A partir de entonces, la política educativa dio un giro importante, con postulados y estrategias dictados desde afuera.

En el período de 1995 al 2003 el proceso de las reformas cambió de su carácter económico interno, a un carácter más global, el cual trataba de introducir al país como parte del proceso de globalización, complemento de la economía estadounidense. El signo más claro de esa nueva vocación fue la aplicación y entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, el primer día de 1994.

---

<sup>4</sup> Literalmente se refiere a un *gobierno de técnicos*. Si bien, los gobiernos tecnócratas inician en el gobierno de Miguel de la Madrid, fue con Salinas de Gortari cuando alcanza mayor importancia esta forma de gobierno. La clase empresarial y financiera alcanzó y penetró el aparato político y burocrático del Estado olvidándose totalmente de las reglas, de los principales actores políticos y del pueblo.

En los momentos en que, como en la actualidad, el mundo del dinero domina y dirige, los sistemas educativos sufren enormes presiones para que los centros escolares se conviertan en los constructores de un sentido común de las nuevas generaciones que legitime los intereses y urgencias de los oligopolios y empresas trasnacionales. (Sánchez Quintanar, 2006, p. 47).

De esta manera y a partir de entonces se pone en juego la posibilidad de controlar y producir la formación cultural y social de los individuos, a través "de un nuevo orden intersocietal donde las naciones se están extinguiendo ya que están perdiendo su autoridad: desde arriba una interdependencia política y económica multinacional desplaza el centro de toma de decisiones a otros lugares" (Melucci, 2002, p. 122) . No es casualidad que a partir de la primera reforma educativa se empieza a perder importancia en los saberes históricos, filosóficos y artísticos, los bagajes culturales en general, hablando incluso de una hegemonía cultural, lo que hizo "necesario" llevar a cabo reformas curriculares que se adapten al nuevo entorno, escenario que se ha agudizado en los últimos años con la aplicación de la última reforma educativa en el 2013.

### **1.1.1. El Consenso de Washington. Inicia la debacle**

Con la llegada del neoliberalismo a Europa y el regreso de la derecha al gobierno, se traslapa a América Latina y la región del Caribe realizando ajustes macroeconómicos, convirtiéndonos en un auténtico laboratorio económico; Chile fue el primer país latinoamericano en experimentar estas políticas económicas, tras el triunfo de Augusto Pinochet en 1973.

Ante tal panorama, al incrementarse el sobre costo y las deudas, los gobiernos latinoamericanos solicitaron ayuda monetaria a aquellas instituciones que

argumentaban una estabilidad económica. Es así que el FMI y el BM deciden otorgar préstamos que ayuden a paliar dicha crisis. En 1982 México se endeuda más allá de sus posibilidades de pago y se declara en moratoria; un año después se unen otros países como Brasil, Venezuela, Argentina y Corea del Sur, teniendo como resultado un estancamiento económico traducido en la reducción del 9 % del ingreso per cápita entre 1980 y 1990 sobrepasando la inflación en algunos países al 1000 % (Toussaint, 2002).

Estos préstamos se realizaron bajo fuertes condicionantes como la promoción del sector exportador y la implementación de programas de reestructuración; a este conjunto de reglas se le llamó Consenso de Washington (CW), término acuñado por el economista John Williamson; de esta manera inicia la inserción de Latinoamérica al mercado mundial.

Hagamos historia. Noviembre de 1989, en esa fecha el Instituto de Economía Internacional tuvo una reunión de secretarios y ministros de economía de diversos países de Latinoamérica, representantes de organismos financieros internacionales y representantes del gobierno de los Estados Unidos de América. En esta reunión fue presentado el documento "Latin American Adjustment: ¿How much has happened?"<sup>5</sup> de John Williamson. En él se identifican una serie de reformas económicas que en algunos países de América Latina (Chile) ya se habían vuelto una práctica común, y además eran respaldadas por el FMI, la Reserva Federal junto con el gobierno de Estados Unidos y el BM<sup>6</sup>.

Dicho documento se refiere al cúmulo de recomendaciones económicas elaboradas con el fin de recuperar la estabilidad de las economías latinoamericanas quienes debían de ajustarse a una especie de receta económica resumida en 10 "consejos":

- Imponer una disciplina fiscal

---

<sup>5</sup> "Ajustes de América Latina ¿Cuánto ha pasado?"

<sup>6</sup> Cabe mencionar que estas medidas no se aplicaron a los EUA, pues como es sabido este país no siempre aplica lo que propone a los extranjeros.

- Redirección en los gastos públicos
- Reforma fiscal
- Liberalización financiera
- Tipos de cambio competitivos
- Liberalización del comercio
- Inversión extranjera directa
- Privatización de las empresas estatales
- Desregularización
- Derechos de propiedad

Las cinco primeras reformas podrían resumirse en un sólo objetivo: la estabilización de la economía a través del ajuste fiscal y de la adopción de políticas ortodoxas, cuyo papel fundamental es desempeñado por el mercado (es la aplicación en pleno del llamado modelo estabilizador). Las cinco reformas restantes son para asegurar la reducción drástica del Estado. Los países afiliados no dudaron en ir aplicando puntualmente, una a una de dichas recomendaciones. Está por demás decir que una de las críticas más fuertes a este documento se refiere a que las recomendaciones son muy simples y que se prestó poca atención al tema de la equidad y la justicia, y tampoco se hizo hincapié en la necesidad de evitar una crisis.

Hasta la década de los 80, en México se manejó un modelo de corte keynesiano<sup>77</sup>, destacando la participación de un Estado benefactor que cobijaba la economía nacional y fomentaba la actividad productiva, promoviendo el desarrollo social. Después de 1982 se decide adoptar un nuevo modelo derivado del Consenso de Washington, lo que ocasionó repercusiones de gran magnitud en

---

<sup>77</sup> Fue fundado por el economista inglés John Maynard Keynes, quien escribió "Teoría general sobre el empleo, el interés y el dinero" en el que habla de dotar a las instituciones públicas de controlar la economía, cuando éstas estuvieran propensas a una crisis o recesión, por miedo de un gasto presupuestario del Estado. Este modelo se aplicó a partir de los años 30, como alternativa al modelo liberal, el cual ocasionó en 1929 la Gran Depresión.

todos los rubros, esto es, económicos, políticos y sociales... impactos que hasta la fecha padecemos.

La aplicación de estas recomendaciones del CW, se convirtieron en lo que hoy podemos llamar, reformas estructurales. De 1982 a 1988, estos diez puntos se tradujeron en programas coyunturales, hasta los llamados "Pactos de Solidaridad" los cuales buscaban reunir el apoyo de los grupos empresariales a manera de que se empezara a otorgar una inversión más sólida en el país, cobrando la privatización un auge sin precedente (Labra, 2002).

De esta manera, entramos de lleno en una economía de tipo neoliberal, como se dijo anteriormente a partir del gobierno de Salinas de Gortari, la cual se orientó a transferir a los agentes privados y al mercado en general, las funciones económicas anteriormente llevadas organizadas y administradas por el Estado. La idea de que la industrialización exigía una amplia intervención estatal, fue descalificada y reemplazada por una idea moderna, según la cual, la liberalización y la reducción de la presencia del Estado en la economía permitirían la asignación más eficiente de los recursos productivos y el logro de mayores tasas de crecimiento económico; lo que convirtió al Estado mexicano en uno de los discípulos ejemplares en la aplicación del decálogo neoliberal (CW), a lo que además habría que agregar, la abolición de los instrumentos de fomento económico general y sectorial.

Después del lanzamiento del CW, se lleva a cabo en Tailandia (5 al 5 de marzo de 1990) la Conferencia mundial organizada por la UNESCO y el BM asistiendo 155 países, donde acordaron como meta una "Educación para todos" (UNESCO, 2013), ya que se necesitaba "ampliar la educación básica para crear un desarrollo sostenible que reconcilie el cambio cultural-tecnológico dentro del desarrollo social y económico" (UNESCO, 2013).

En este contexto, los organismos internacionales inician con una serie de implementaciones, normas y recomendaciones, bajo el discurso de ayudar a través de préstamos a estos países. En el rubro educativo, la UNESCO promueve a partir

de los 90, la vinculación abierta entre las reformas del sistema educativo nacional con las demandas económicas y políticas del mercado mundial, bajo el argumento de "la educación es la fuerza del futuro" se establecen diversos programas internacionales. Si bien, nunca se obligó a los países latinoamericanos a implementar dichas medidas, sí se debe decir que éstas se volvieron condicionantes para que los organismos internacionales otorgaran los préstamos y rescates financieros.

### **1.2. *Los nuevos señores del mundo*: La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), la Organización para el Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y su vinculación en la política educativa nacional**

Se ha escrito mucho acerca de la injerencia de los organismos internacionales en educación, la literatura además de basta, es interdisciplinaria. Es así que encontramos estudios, investigaciones, ensayos, artículos, tesis de licenciatura y posgrado, de pedagogos, politólogos, sociólogos, de relaciones internacionales e historiadores, refiriendo la importancia e influencia que éstos han tenido en las políticas educativas del país. Sin embargo, casi toda esta información está dirigida hacia la educación superior o media superior, difícilmente encontramos referencias a la educación básica, donde es más transparente esta situación.

El origen de los organismos financieros internacionales antes mencionados, se encuentra generalmente en un tiempo y espacio geográfico específico, esto es, casi todos se fundaron en Europa a finales de la Segunda Guerra Mundial, en la década de los 40, a diferencia del Banco Interamericano de Desarrollo el cual se instituyó en 1959; y el objetivo por el cual se establecieron fue el de contribuir a la reconstrucción y desarrollo económico y social de los países miembros.

Particularmente, fue a partir de los años 80 cuando estos organismos mostraron mayor interés en la política económica nacional, principalmente del

Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional, dando paso a la imposición de los llamados programas de ajuste, de fuerte impacto en las políticas sociales del país y entre ellos se encontraba el ámbito de la enseñanza.

Lo anterior es de todos conocido, y más aun en los últimos años, cuando estas indicaciones son del dominio público como lo manifiesta uno de los docentes entrevistados que sin hacer la pregunta expresa nos dice: ... *la burguesía mexicana muy limitado campo de acción para los sentimientos nacionalistas* (Sarmiento Pacheco, 2013) .

Ante este panorama, debemos ser nosotros los maestros quienes debemos crear una política de la diferencia a través de lo que enseñamos, de lo contrario corremos el riesgo de volvernos extensiones ideológicas de las corporaciones internacionales (McLaren, 1999), labor nada sencilla como nos dicen dos maestras de Oaxaca al ser entrevistadas: *Nosotros queremos que piensen, que analicen lo que tienen; qué pueden hacer con lo que tienen alrededor para salir adelante, no que se vayan con el neoliberalismo que nos está acabando* (Cervantes, 2013) tornándose más complejo lograr una educación que no esté encaminada a un solo objetivo: el eficientismo.

A continuación abordaremos cada uno de los organismos internacionales mencionados y su vinculación con la educación básica en nuestro país a partir de la década de los 90, con la implementación de la primera reforma neoliberal en Educación Secundaria.

### **1.2.1. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)**

Si bien, las corporaciones mencionadas han sido determinantes en el desarrollo de la educación básica en nuestro país, iniciamos con la UNESCO, porque es de los que más injerencia ha tenido en nuestra educación.

El papel de México ante este organismo ha sido fundamental, ya que fue uno de los 14 países en formar la primera Comisión Provisional, y fungió como anfitrión de la 2a. Conferencia General de la UNESCO. Además, hemos tenido mayor presencia en la Dirección General con grandes intelectuales como Jaime Torres Bodet, quien fue el 2o. Director General (1948-1952), Pablo Latapí Sarre (2008), y Homero Aridjis en 2010. Desde 1967 tenemos una oficina nacional para la Organización<sup>8</sup>.

Por otro lado, la UNESCO ha fomentado la necesidad de crear consensos nacionales en materia educativa en lugar de toma de decisiones desde el centro; modificar los estilos de gestión introduciendo modalidades de acción que fortalezcan los niveles de responsabilidad compartida de los resultados; romper con el corporativismo educativo, satisfacer las necesidades básicas de educación, así como elaborar planes educativos a largo plazo.

A diferencia de otros organismos internacionales que manifiestan una influencia económica en la educación de otros países, la UNESCO se ha mantenido en la "elaboración de estudios prospectivos, transferencias e intercambio de conocimientos, criterios y escenarios de acción, cooperación técnica y de expertos, e intercambio especializado de información" (Maldonado, 2000), es decir, únicamente emite recomendaciones a los países miembros, pero no otorga recursos económicos a menos que se trate de programas generados por la institución. Sin embargo, se debe decir, que la velocidad y el autoritarismo con el que se aplican las recomendaciones de la UNESCO a partir de la reforma de 1993, se debe en gran parte a la coerción ejercida por los bancos internacionales y a los intereses representados por los proyectos presidenciales, encabezando éstos por el gobierno salinista.

---

<sup>8</sup> Emilio Chuayffet, actual Secretario de Educación Pública se reunió con Irina Bokova, Directora General de la UNESCO en este momento, comentándole que se establecerá nuevamente un representante nacional ante el organismo, ya que el último fue el poeta Homero Aridjis, quien fue retirado por el presidente Felipe Calderón argumentando falta de presupuesto.

Lo anterior se incrementa a partir de la década de los noventa constituyendo un verdadero paradigma en la educación, ya que las grandes corporaciones financieras al alimón con las potencias mundiales congregadas en el grupo de los 8, impulsaron a partir de 1997 el Acuerdo Multilateral de Inversión (AMI) con el fin de eliminar las barreras de inversión financiera, retirando al Estado de los sectores sociales, la educación incluida. El pretexto sería que existía una crisis mundial en los sistemas educativos, para lo cual había que rediseñar nuevas directrices educativas, surgiendo el Nuevo Modelo Educativo para la Mundialización, presentando e implementando una de las panaceas educativas actuales: las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Quince años después, las autoridades siguen argumentando lo mismo, sin que exista gran avance en la materia: “son fundamentales para el desarrollo económico, político y social de los países, y cobran sentido ante la existencia de la economía del conocimiento” (SEP, 2011, p. 27).

En nuestro país inicia el uso de las tecnologías en educación secundaria a partir de 1996 y hasta la fecha representa uno de los desafíos más importantes a los que se enfrenta el sistema educativo en general y el profesorado en particular, ya que las condiciones materiales, administrativas, estructurales y académicas como serían equipos e instalaciones adecuados, formación de profesorado competente, una acertada aplicación en el currículo, diseño de actividades encaminadas al uso y manejo de los recursos tecnológicos, no es adecuado ni accesible.

Lo anterior no es algo particular del sistema educativo nacional, forma parte de los acuerdos establecidos por la UNESCO durante la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información en diciembre del 2003 en Ginebra, Suiza, donde se formularon políticas educativas enfocadas hacia el “1. Acceso universal a la información, 2. Libertad de expresión, 3. Diversidad cultural y lingüística y 4. Educación para todos” (SEP, 2011), y ha tomado especial importancia en los últimos 10 años. Para documentar este dicho, sólo comentaremos uno de los más

recientes programas para promover el uso de tecnología en educación llamado *Explora Secundaria*.

Con la intención de dar seguimiento puntual a las propuestas elaboradas por la UNESCO, nuestro país debía-debe seguir estos preceptos ya que ninguna reforma educativa<sup>9</sup> puede evadir los Estándares de Habilidades Digitales (consiste en el uso del aula telemática y la plataforma *Explora Secundaria*) propuestos. Dichos estándares están constituidos por la Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación<sup>10</sup> (ISTE, por sus siglas en inglés) perteneciente a la UNESCO, donde se llevan a cabo diferentes proyectos encaminados para los docentes, siendo uno de los más importantes la “Elaboración de proyectos de aprendizaje integrando el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (2008)”, diseñado por el Comité de Gestión de Competencias en Habilidades Digitales en Procesos de Aprendizaje.

Por otro lado, la creciente demanda de incorporación de las TIC a los espacios escolares no es nueva en nuestro país<sup>11</sup> y obedece en gran medida a tendencias educativas internacionales como los “*Estándares de competencia en TIC para docentes (2008)*” propuesto por la UNESCO, que sostienen que los estudiantes pueden desarrollar ciertas habilidades y competencias cuando las tecnologías se incorporan a los procesos de enseñanza y aprendizaje” (SEP, 2013), por ejemplo: que sean estudiantes autónomos a lo largo de la vida, es decir, que tengan la capacidad de aprender aun cuando hayan terminado su formación escolar, además de que puedan relacionarse con otros, en ambientes colaborativos. Sin embargo, no debemos dejarnos llevar por la idea de que el uso de las TIC, son el remedio capaz de acabar con todos los males que aquejan a la educación en la actualidad, ellas

---

<sup>9</sup> En el 2006 se implementó la Reforma Educativa para Secundaria.

<sup>10</sup> Asociación de profesores y líderes educativos cuyo objetivo es la mejora de la enseñanza y aprendizaje por medio de la tecnología.

<sup>11</sup> De hecho el punto de arranque de las políticas dirigidas a impulsar y promover el uso de las TIC en Europa (que es donde inicia) es en mayo de 1994 con el informe: *Europa y la sociedad global de la información: recomendaciones al Consejo Europeo*. (Coll, p. 19)

únicamente ayudan a los alumnos a basar el aprendizaje en la indagación y la creatividad.

En el caso de nuestro país, para integrar las acciones del uso de las TIC, se elaboró la estrategia Habilidades Digitales para Todos (HDT), que tiene su origen en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Durante el año 2007 se realizó una Prueba de Concepto del Proyecto Aula Telemática en 17 escuelas secundarias. En una segunda etapa, y al concluirse de manera anticipada los contratos de *Enciclomedia* en secundaria, las autoridades correspondientes “acordaron impulsar un modelo integral de uso de las tecnologías que incluyera objetos de aprendizaje multimedia, equipamiento, conectividad, acompañamiento y redes de aprendizaje” (SEP, 2013).

Aunque no se quiera cuestionar los programas oficiales para ayudar en el trabajo docente con el fin de mejorar la calidad de la educación, es inevitable hacerlo; lo digo porque visualmente (quizá no tanto en contenidos), el programa referido es muy atractivo, sin embargo, no se le ha dado la adecuada difusión, desconociéndolo la gran mayoría de los compañeros maestros, demeritando las buenas intenciones de dicho programa.

### **1.2.2. El Banco Mundial (BM) y la teoría del Capital Humano y la Sociedad del Conocimiento**

La vinculación del Banco Mundial y la educación ha sido principalmente a través de préstamos y diversos tipos de financiamiento para proyectos en todos los niveles educativos, desde escuelas rurales de educación básica, hasta educación superior, pasando por supuesto, por la educación técnica, aunque se debe puntualizar que la inversión en educación básica ha sido mayor a partir de la década de los 80, como resultado de las investigaciones de los economistas, ya que "La educación, componente vital del desarrollo nacional, brinda a los pueblos la oportunidad de acrecentar su productividad, escapar de la pobreza y mejorar la

calidad de su vida", y estos beneficios personales también rinden dividendos económicos y sociales. Además [...] fortalece la identidad nacional y afirma las raíces sociales y culturales. En pocas palabras, la educación amplía la capacidad de los ciudadanos para participar en el desarrollo, beneficiarse de los servicios de salud y planificación familiar, y proteger y mejorar su ambiente. (Banco Mundial, 1995).

Es interesante comentar la frase: "fortalece la identidad nacional", del anterior párrafo, ya que si revisamos el currículo de la materia de historia, a partir de la reforma del año 2006, esta identidad de la que habla el documento del BM se empieza a diluir poco a poco.

Los valores que han orientado las políticas educativas del BM en las últimas décadas, se desprenden de la Teoría del Capital Humano, la cual surgió en la década de los 60<sup>12</sup>, retomando la corriente planificadora de Keynes y el individualismo liberal neoclásico, las cuales se preocuparon en expresar que el crecimiento del Producto Nacional Bruto (PNB) de los países se explicaban de cierto modo, por la inversión en capital humano además del físico. Es decir, se desarrolló la noción de que la educación contribuía directamente al crecimiento del ingreso nacional, al mejorar las habilidades y capacidades productivas de la fuerza laboral. Esta propuesta teórica se propagó rápidamente entre los distintos países, y corporaciones internacionales quienes recuperaron e hicieron suyos los postulados de la economía de la educación para emprender acciones en el sector, uno de los más activos fue el Banco Mundial (Banco Mundial, 1975).

El antecedente de la Teoría del Capital Humano, se remonta al siglo XVII con las aportaciones de los economistas William Petty y Richard Cantillón, quienes destacaron el efecto positivo que sobre el crecimiento económico tiene la educación, debido a que ésta permite incrementar el nivel de conocimientos de la población y, de este modo, aumentar la productividad del factor trabajo favoreciendo el crecimiento. Posteriormente, los economistas Adam Smith y David

---

<sup>12</sup> A esta década se le considera la época de oro de la economía de la educación

Ricardo, resaltaron la conveniencia de invertir en las habilidades humanas. Es en el siglo XIX cuando se retoma la idea de hombre educado como bien de capital. El punto nodal de la teoría propuesta por Smith en su libro *La riqueza de las naciones*, para los economistas de los 60, era descifrar por qué ciertas naciones acumulan capital, riqueza, y otras no. ¿Qué factores producen esta diferencia?, llegando a la conclusión que es el factor H (capital humano) el responsable por más del 50% de estas diferencias entre naciones e individuos. (Frigotto, 2006).

En ese sentido, el capital humano es conocimiento y actitudes, comportamientos, hábitos, disciplina, es decir, expresión de un conjunto de elementos adquiridos, producidos y que, una vez apropiados generan la ampliación de trabajo y, por lo tanto, de mayor productividad. En otras palabras, es la capacidad, el adiestramiento necesario para capacitar a alguien en una labor específica y varía dependiendo del contexto en el que se desenvuelva. Por lo tanto, esta teoría sostiene la idea que la educación contribuye al desarrollo económico, ya que es una inversión que retribuye toda la vida al individuo y a la sociedad. Replantea la tesis de que es indispensable redoblar esfuerzos en la educación y formación para marchar hacia el desarrollo por el camino de la competitividad, clave para sacar beneficios del amplio mercado mundial.

[...] confirmó que el rendimiento por invertir en cualquier nivel de educación, en países en desarrollo, suele exceder las expectativas normales de inversión del Banco. Las tasas más altas de rendimiento tienen lugar en los niveles inferiores de educación en los países más pobres. En los países de menor ingreso, la retribución de las inversiones en enseñanza primaria promediaron 27%. Análogamente, el Banco encontró que una proporción considerable del crecimiento del PNB per cápita de un país puede ser atribuido a sus inversiones en capital humano y más aún, tratándose de los

países más pobres. En suma, desde un punto de vista bancario, el Banco encontró que el alivio de la pobreza era una actividad de absoluta semejanza bancaria que no requería justificación especial por razones humanitarias (Sheldon, 1992, p. 168)

La justificación de la inversión en educación que el BM le otorgó al capital humano, ya no giró solamente en torno de su naturaleza como derecho humano o el servicio de ésta al desarrollo nacional, sino que se orientó principalmente a que el gasto educativo del organismo se respaldaba por los estudios sobre la rentabilidad económica de la inversión en el sector.

[...] Se deberían diseñar sistemas educativos y de formación que capaciten a las masas que han quedado al margen del crecimiento del sector moderno para participar en el proceso de desarrollo como trabajadores más productivos, capaces de desempeñar eficientemente su función como ciudadanos [...] En último término, esto significa que todos los sectores de la población deben recibir educación y adiestramiento de alguna naturaleza tan pronto como los recursos lo permitan y en la medida que el proceso de desarrollo lo requiera. (Banco Mundial, 1995).

En los 70, según el BM, hubo una baja en las investigaciones acerca del capital humano y su relación con la educación, debido al papel que jugaba ésta en el desarrollo de los países, ya que los sistemas educacionales enfrentaban otros problemas como una sobreoferta debido a la acelerada expansión de los sistemas educativos y a una desvinculación entre educación y el mercado laboral, había

entonces, que reorientar la educación otorgando una mayor importancia a la capacitación profesional e informal para la industria, otorgando así, prioridad a la educación técnica.

Los problemas detectados a que condujo la expansión se refieren a caídas en los niveles de calidad y eficiencia que se estimaron a través de las tasas de deserción y repetición. Señala además una falta de ajuste de las necesidades educativas de los países y de los nuevos segmentos incorporados al sistema educativo formal, por un lado, y los modelos, estructuras institucionales, métodos de enseñanza y planes de estudio, por el otro (Bracho, 1992).

Al respecto, Frigotto nos habla cuando la educación y el entrenamiento para el trabajo constituyen una jugosa inversión social o individual. De esta inversión a la educación habrá un retorno, creando un vínculo entre educación y producción, sobre todo en el discurso moderno en el cual, la educación aparece como "panacea para superar las desigualdades entre naciones, religiones o individuos" (Frigotto, 1998).

De esta manera y de acuerdo con investigaciones del BM, la educación tiene una alta tasa de rentabilidad económica y social<sup>13</sup>, y en la educación básica es la más importante<sup>14</sup> por dos razones principales: como sustento de procesos

---

<sup>13</sup> El concepto de tasa de rentabilidad de la inversión en educación es muy similar al de cualquier otro proyecto de inversión: es un resumen de los costos y beneficios de la inversión aplicables en distintos momentos, y se expresa como rendimiento anual (porcentaje), similar al cotizado para las cuentas bancarias de ahorro o los bonos de Estado. Si la tasa de rentabilidad de la educación es de 10%, esto significa que cuando se invierte 100 mil pesos en educación habrá un beneficio anual de 10 mil pesos durante toda la vida del graduado medio, por encima de lo que la misma persona habría ganado sin la inversión.

<sup>14</sup> Económicamente podemos decir que el presupuesto, dentro de la perspectiva de la teoría económica neoclásica o marginalista, era que con un margen mayor de instrucción se (Guerrero, 2004) tendría necesariamente un margen mayor de productividad y, como consecuencia, mayores ganancias, ya que, dentro de esta visión, el capital remunera los factores de producción de acuerdo con su contribución en la

escolarizados venideros y de capacitación para el trabajo, lo que hace que una "buena inversión educativa", logre que se obtenga un incremento en el producto nacional bruto, ya que dar prioridad en el manejo de lenguaje, matemáticas, uso de las tecnologías y desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, aumenta la productividad y flexibilidad del trabajo. Por esta razón el BM propone la política de insertar desde la educación básica, específicamente la secundaria, materias prácticas que orienten una actitud positiva hacia el mercado laboral (Frigotto, 1998).

### **Sociedad del conocimiento**

Una de las cuestiones que se destacan con las reformas neoliberales en educación es lo referente a la gestión educativa<sup>15</sup>, la cual está enfocada hacia la eficiencia y eficacia de los procesos administrativos y la racionalización de los recursos en educación, con la finalidad de optimizar los resultados de la gestión gubernamental. Es una propuesta educativa que promueve la ONU a partir de los 90, cuyo objetivo es generar sociedades del conocimiento, de ahí, la insistencia en la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (Guerrero, 2004)

Por otro lado, la UNESCO hace una deferencia entre sociedad de la información y la sociedad del conocimiento:

La noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos. En cambio el concepto de sociedad del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas [...] Las

---

producción. Sin embargo, algo que el capital humano no toma en cuenta son las relaciones de poder, las relaciones de fuerza, los intereses antagónicos y, por lo tanto, las relaciones de clase.

<sup>15</sup> Es el llamado Management en el área del gobierno y se contrapone a la idea de Administración Pública por el manejo de la gestión. Es una idea que nace en los Estados Unidos.

nuevas posibilidades ofrecidas por internet o los instrumentos multimedia no deben hacer que nos desintereseamos por otros instrumentos auténticos del conocimiento como la prensa, la radio, la TV y sobre todo, la escuela. Antes que los ordenadores y el acceso a internet, la mayoría de las poblaciones del mundo necesitan los libros, los manuales escolares y los maestros de que carecen (UNESCO, 2005, p. 56).

Uno de los ejemplos más claros de la productividad de la escuela productiva y de la sociedad del conocimiento, es lo que menciona Frigotto relacionado con el fomento e incremento del uso de las llamadas TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) en el ámbito educativo, al dejar claro el verdadero motivo por el cual se tratan de implementar a toda costa. Dice que este tipo de tecnología aplicada a la pedagogía no busca precisamente atender las necesidades educativas de los alumnos, sino a las necesidades de las industrias, "El dinero público es colocado, en este caso, no para atender a las necesidades e intereses públicos, sino a los privados" (Frigotto, 1998, p. 111). Esta inversión en las escuelas aparenta ser improductiva, pero es tremendamente productiva para el capital privado.

Sin embargo, para construir una sociedad del conocimiento es trascendente no sólo la importancia del uso de tecnología en la enseñanza, sino la participación activa del maestro, porque como dice Latapí:

Lo que distingue al maestro no es qué enseña, sino qué aprende continuamente. Es la suya una profesión esencialmente intelectual avocada a indagar la naturaleza del conocimiento y a su difusión y apropiación. El maestro es un profesional del conocimiento, obligado a estar atento a su

continua evolución tanto en las disciplinas que enseña, como en las ciencias del aprendizaje. (Latapí, 2003, p. 138).

En la globalización y ante las nuevas relaciones capitalistas y reestructuración económica que trajo este nuevo orden mundial, emerge, a partir de los años 70, una literatura apologista sobre la sociedad posindustrial, sociedad del conocimiento, y los conceptos ligados al proceso de calificación y formación humana: calidad total, trabajo participativo, formación flexible, abstracta y polivalente (CEPAL/UNESCO, 1992).

### **1.2.3. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)**

Se puede decir que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico no es una institución financiera como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional. Es un foro supranacional de participación voluntaria, que en los últimos 20 años ha ido adquiriendo una importancia tal, que ha definido políticas educativas transnacionales, autodefiniéndose como "un foro único en donde los gobiernos pueden comparar sus experiencias, buscar respuestas a problemas comunes, identifica las mejores prácticas y trabaja para coordinar políticas económicas y sociales tanto a nivel nacional como internacional" (OCDE, 2014). Nuestro país fue aceptado como miembro de esta corporación en 1994, y desde entonces ha sido objeto de un análisis comparado, principalmente en el ámbito de la educación.

Los indicadores educativos desarrollados por la OCDE inician como producto de una conferencia llevada a cabo en la ciudad de Washington en 1987, como iniciativa del departamento de educación del gobierno del presidente Ronald Reagan, en la cual se invitaron a "expertos" en el tema, con la intención de crear un sistema que sería diseñado de acuerdo a las necesidades de hacer política con la expectativa de que la educación respondiera a esta información, ya fuera negativa o positivamente.

Estos indicadores educativos propuestos por la OCDE constituyeron un proyecto para la globalización. Su concepción se basa en que la demanda de trabajo intelectual está creciendo y la competencia económica y la cooperación entre los países puede incrementar la productividad de los sistemas educativos. La comparación a nivel de escuelas, de localidad, nacional e internacional, fue visto como un instrumento importante para la toma de decisiones, y mejorar así la competitividad en la economía global.

Esta homogeneización de indicadores a los que se refiere la OCDE, es compleja y difícil ya que hacer comparaciones internacionales de sistemas educativos basados en diferentes lenguajes y experiencias sociales, exige la reducción de la información a estándares internacionales comunes. El objetivo de los proyectos de indicadores no son neutrales, pues su diseño refleja valores elegidos por los expertos contratados por los gobiernos, a esto se agrega que esas decisiones son tomadas por burócratas que dirigen los ministerios de educación.

Los gobiernos y particularmente el nuestro cada vez está más interesado en las comparaciones internacionales en cuestión educativa, con el fin, dicen de mejorar las políticas públicas que ayuden a mejorar la eficiencia de la educación y es precisamente la OCDE, la que se ha encargado de elaborar dichos indicadores cuantitativos internacionalmente comparables, los cuales son publicados anualmente en un documento llamado *Panorama de la educación*, donde:

Estos indicadores ayudan a los diseñadores y operadores de las políticas públicas a calificar sus sistemas de educación desde la luz del desempeño de otros países, y junto con las revisiones de política que hace la OCDE para cada país, son diseñadas para revisar y soportar los esfuerzos que los gobiernos realizan hacia reformas de políticas. (Schleicher, 2007, p. 71).

Lo anteriormente expuesto nos habla que la OCDE es la clara muestra de cómo se puede ir imponiendo una concepción de educación como si fuera mercancía, subordinada a los fines económicos. Bajo el discurso del crecimiento económico y para el desarrollo del capital humano, define e impone políticas educativas no sólo para los países miembros, sino para los países en su totalidad.

### **1.3. Los dictámenes y recomendaciones de los organismos internacionales que han influido en las reformas educativas, de 1993 al 2014**

Las políticas educativas nacionales se han venido apoyando en teorías y propuestas educativas vigentes a nivel mundial, cuya hegemonía e imposición depende, en gran medida, del organismo internacional del que se trate, ya que algunos de ellos tienen mayor peso sobre el marco de acción de los gobiernos donde tienen injerencia, debido a los empréstitos otorgados y que en la mayoría de las veces están supeditados a promover proyectos educativos.

En ese sentido, a partir de los 90 los organismos internacionales inician con una serie de implementaciones, normas y recomendaciones, bajo el discurso de ayudar a través de préstamos estructurales. En el rubro educativo, la UNESCO es de los más activos promoviendo la vinculación abierta entre las reformas del sistema educativo nacional, con las demandas económicas y políticas del mercado

mundial, bajo el argumento: "La educación es la fuerza del futuro" (Morín, 2013), estableciendo diversos programas internacionales.

*...estas políticas capitalistas en boga están transformando el mundo y seguramente que las fronteras nacionales están pasando de moda o están quedando rezagadas y el nacionalismo ya no se ve con muy buenos ojos en la perspectiva nacional y creo que el impacto es que la historia pierde porque antes era un orgullo defender la historia nacional las bases de una nación... a pesar de que hay una integración mundial, nosotros tenemos nuestras características propias, tenemos un pasado, tenemos algo que nos hace muy valiosos (Hernández Zumaya, 2014).*

Como bien dice el maestro entrevistado, las transformaciones auspiciadas por estos organismos han impactado en toda la estructura educativa, desde el aspecto material hasta los contenidos del currículum de los planes y programas de estudio, siendo una de las principales repercusiones, la afectación a los planes y programas de la asignatura de historia, situación que ahondaremos en el siguiente capítulo.

### **Programas propuestos por la UNESCO**

De los organismos que más influencia ha tenido en la educación no sólo de nuestro país, sino de gran parte del mundo es sin duda, la UNESCO. Estudiar y analizar todos y cada uno de los programas propuestos en los últimos 20 años sería tema de una tesis, por lo que nosotros comentaremos los que consideramos los más relevantes en educación secundaria, a partir de la primera reforma neoliberal.

- "¿Que educación para que ciudadanía?" (1994).
- "Año de las Naciones Unidas para la tolerancia" (1995).
- *Programa internacional sobre la educación, la sensibilización del público y la formación para la viabilidad* (1996).
- "Laboratorio latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación" (1999).  
Con este programa se proponía ofrecer servicios educativos de mejor calidad buscando equidad, ya que persisten serias diferencias entre los países de la región. Lo anterior se logrará a través de" la profesionalización del magisterio, el clima escolar y la disponibilidad de libros y materiales educativos en las escuelas, así como la expansión de servicios y cobertura de la educación básica".
- *Foro Mundial sobre la Educación* (2000). Éste es uno de los programas más relevantes, se lleva a cabo en Dakar, Senegal. Se establecen 6 metas para una Educación Para Todos. Sólo destacaremos el segundo y cuarto punto donde claramente se hace referencia a las reformas "sugeridas" por los organismos, en educación básica. Punto número 2: "los esfuerzos que vienen realizándose por transformar los sistemas mediante las reformas educativas en marcha, de poco servirán si no se logran cambios en los actores en las prácticas educativas"; el punto número 4 "En una región con crecientes desigualdades sociales, el fortalecimiento y la transformación de la educación pública constituye un mecanismo clave para una democratización social efectiva".<sup>16</sup>
- "Programa de Escuelas de Tiempo Completo" (2008). Uno de los programas establecidos a partir de la Reforma Educativa del 2006 y que se vio realizado con la RIEB (Reforma Integral de Educación Básica), fue el programa de escuelas de jornada ampliada y tiempo completo, que como a continuación se expone, las autoridades fundamentaron dicho proyecto en las recomendaciones hechas por la UNESCO. Sin embargo, se debe decir que

no es suficiente con lanzar un proyecto de esa envergadura sin tener el diagnóstico preciso de la situación y condiciones de las escuelas en general, pues la realidad que se vive en las Escuelas Secundarias que implementaron parcial o totalmente dicho programa están muy lejos de los beneficios cognitivos, académicos, sociales, culturales y hasta económicos que debiera tener. La Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública solicitó a la UNESCO una serie de estudios para ofrecer una caracterización de las escuelas donde se implementó el programa PETC (Programa de Escuelas de Tiempo Completo) y así fortalecer y apoyar algunas áreas de la gestión del programa. Con el apoyo técnico del IIFE<sup>17</sup>-UNESCO, se realizaron los siguientes componentes:

1. Análisis de la información comparativa sobre las experiencias internacionales y regionales de extender la jornada escolar.
  2. Producción de información sobre los actores clave en la gestión de las escuelas en el programa.
  3. Desarrollo de instrumentos de estudio para integrar la información al sistema de seguimiento y apoyo a las escuelas de tiempo completo.
- *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo* (2013-2014). Fue presentado por UNESCO el 29 de enero del presente año (2014), titulado "Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos", señalando los dos problemas históricos de la educación en México: la calidad y el analfabetismo. Actualmente el número de personas mayores de 15 años que no saben leer ni escribir en nuestro país, asciende a 6 millones; en cuanto a la calidad de la educación el 50% de los jóvenes no adquieren los saberes básicos en matemáticas, lectura y ciencia. El Informe Educación para Todos al relacionar calidad con crecimiento económico sentencia que "si México hubiese elevado en 70 puntos sus resultados en matemáticas en el

---

<sup>17</sup> Instituto Internacional de Planeación de la Educación con sede regional en Buenos Aires, Argentina.

Programa<sup>18</sup> para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) de la OCDE, hasta alcanzar la media de la OCDE, su tasa de crecimiento anual per cápita se habría incrementado cerca de 1.4 puntos porcentuales" (OCDE, 2013) considerando que la tasa de crecimiento económico promedio es de 1.5 % entre 1990 y 2010. Siguiendo con este discurso eficientista de la educación, el informe señala que por cada alumno con habilidades por debajo del aprendizaje básico, nuestro país pierde \$ 25 725 que es lo que se invierte en cada alumno, luego entonces agrega la UNESCO, se pierden 177 mil millones de pesos al año si consideramos que el 50% de los alumnos que cursan la educación primaria no obtienen los conocimientos básicos. México invierte en educación el 6.2% del PIB, apenas encima del 6 % que marca la norma mundial (OCDE, 2013).

- "*Apoyo a los docentes para el aprendizaje de calidad*" (2012-2015). Esta estrategia, dicen, es con un alcance global, ya que se centra en los países con mayor necesidad de acelerar el progreso hacia los objetivos establecidos por la UNESCO (Estrategia de Personal Docente, EPT) y se refiere a "satisfacer las necesidades cambiantes de la educación a nivel mundial; esto a través del fortalecimiento de las instituciones de formación de docentes, y apoyo a la formulación de políticas" (UNESCO, 2013) . Entre sus objetivos se plantea describir las principales etapas del proceso y formular recomendaciones para su futuro desarrollo. Definir a través de evaluaciones previas de los planes y programas nacionales, los principales ejes de la reforma del currículo, su coherencia interna, pertinencia y consistencia; identificar fortalezas y debilidades de los materiales didácticos, considerando la pertinencia, secuencia y consistencia con los ejes del currículo; y plantear diferentes sugerencias que apunten a la mejora continua de la implementación curricular de los materiales didácticos en el aula.

## **Programas propuestos por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)**

*Quien promueve la reforma son los organismos internacionales, y desde que está al frente de la OCDE este Gurría<sup>19</sup>, se ha intensificado la obligación de hacer cambios en México. Yo creo que esta reforma busca... tiene otras finalidades que no sería necesariamente de bienestar para toda la población, porque pues desde que estamos en la OCDE nos están presionando... (Hernández Zumaya, 2014)*

Uno de los dictámenes más relevantes que ha emitido la OCDE en los últimos años es el Informe expedido en septiembre de 2007: "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos". El documento es el reporte del informe elaborado por la compañía del Sr. Mckinsey aplicado a 25 sistemas educativos de todo el mundo, entre mayo de 2006 y marzo de 2007, incluidos 10 de los mejores, preguntándose en qué consiste el progreso educativo de estos países, concluyendo que fue a partir de tres aspectos (Mckinsey&Company, 2004) .

- Conseguir personas más aptas para ejercer la docencia.
- Desarrollarlas hasta convertirlas en "instructores eficientes" (las comillas son mías).
- Y garantizar que la instrucción sea la mejor para todos.

A partir de estas tres premisas se desarrolla el texto explicando cómo y de qué forma hicieron estos países para lograr mejoras sustantivas en educación, ponderando en todo momento el caso de Singapur quien en los últimos años mejoró significativamente el rendimiento educativo de sus alumnos, no obstante

---

<sup>19</sup> Se refiere a José Ángel Gurría, actual secretario de la OCDE.

de gastar mucho menos en este rubro que la mayoría de los países que integran la OCDE.

El informe menciona que todos los países que obtuvieron excelentes resultados, lo lograron basándose en el cumplimiento de los tres puntos referidos, destacando el de la selección y capacitación para formar buenos maestros, ya que dice, un mal maestro impactará de manera negativa a los alumnos, sobre todo en los primeros años de vida escolar.

Lo anterior nos lleva a reflexionar lo dicho por el maestro consultado acerca de la manera de conducirse de la política educativa nacional, la cual se ha desarrollado tomando en cuenta parámetros específicos para trabajar en educación básica; puntualizando que en los últimos 2 años, se ha reiterado a través de los medios de comunicación, que somos precisamente los maestros el detonante de la actual situación.

Otro de los documentos emitidos por la OCDE y que van a influir en la política educativa de nuestro país fue cuando en el 2009, precisa 15 recomendaciones para mejorar la calidad educativa en México, entre las cuales destacan las siguientes:

Definir los estándares docentes para que los profesionales de la educación y la sociedad sepan cuáles son los conocimientos y valores centrales asociados a una enseñanza eficaz; atraer a los mejores candidatos docentes: a partir de establecer un examen de selección nacional; fortalecer la formación inicial docente desde las escuelas normales; abrir todas las plazas docentes a concurso; mejorar el desarrollo profesional por medio de un sistema de evaluación docente y una oferta de actualización pertinente; profesionalizar la formación de directores e incrementar la autonomía escolar desde el fortalecimiento de la participación social (OCDE, 2014, p. 8).

Cabe señalar que de los 15 puntos referidos, 7 tienen que ver con el desempeño, contratación y permanencia en el servicio de los docentes.<sup>20</sup> Es importante decir que este organismo recomienda que un grupo nacional de actores se “apropie” de las recomendaciones y las adopte.<sup>21</sup> El gobierno dijo que éstas concuerdan precisamente con las metas establecidas por el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y la ACE. Cinco años después, vemos como poco a poco se han ido cumpliendo cada una de estas recomendaciones.

### **Programas del Banco Mundial**

Desde su origen este organismo brinda apoyo económico, mediante préstamos y programas de apoyo dirigidos al financiamiento de proyectos acordes al desarrollo a nivel mundial; con el tiempo ha ido ampliando los sectores en los que ayuda, ya que al principio estaban dirigidos a la agricultura y desarrollo rural e industrial y salud principalmente; en las últimas décadas se ha diversificado al área de ciencia y tecnología, ecología y por supuesto la educación.

Las políticas de financiamiento educativo del BM han ido modificándose a lo largo de su historia, no sólo dependiendo de la naturaleza de sus actividades, sino también ha sido delineada por la adopción de líneas intelectuales con una visión de la economía de la educación y, siendo una institución bancaria, su principal preocupación ha sido la rentabilidad de su inversión. Si bien las primeras acciones

---

<sup>20</sup> 2. Atraer a los mejores aspirantes, por medio de un examen de selección nacional, 3. Fortalecer la formación inicial del docente, estableciendo un sistema de estándares rigurosos para acreditar a todas las normales privadas y públicas, 4. Mejorar la selección docente, desarrollando un concurso nacional de asignación de plazas docentes que midan el desempeño, conocimiento y habilidades docentes, 5. Abrir todas las plazas a concurso, existiendo una mayor concordancia entre el tipo de escuelas y los docentes, 6. Crear periodos de inducción y de prueba, con dos periodos de prueba a los maestros asignados a una plaza, hasta otorgar la definitividad, 7. Mejorar el desarrollo profesional, basadas en las necesidades de la escuela y 8. Evaluar para ayudar a mejorar, “México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares, además de establecer variables formativas y sumativas como recompensa a los docentes excelentes o dar apoyo a los de mayor desempeño. Los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo” (ACUERDO DE COOPERACION: 2010).

<sup>21</sup> *Mexicanos Primero* fue constituido en 2005, sus fundadores pertenecen a las familias más ricas del país como Claudio X. González, su opinión ha influido en la percepción que la sociedad tiene sobre los maestros. Otras organizaciones son: Consejo Ciudadano Autónomo por la Educación, Suma por la Educación y Observatorio Ciudadano de la Educación.

en el área se manejaban bajo el supuesto de que la productividad de la educación era más evidente en el segmento que se enlazaba con la productividad económica y con el desarrollo industrial, en los años 90 los documentos de política sectorial establecieron parámetros, condiciones, recomendaciones o propuestas particulares para el otorgamiento de préstamos, pero manteniendo la idea de que la educación contribuye a aminorar la pobreza, tanto por razones del ámbito de política social como económicas.

La educación, componente vital del desarrollo nacional, brinda a los pueblos la oportunidad de acrecentar su productividad, escapar de la pobreza y mejorar la calidad de su vida. Estos beneficios personales también rinden dividendos económicos y sociales [...] Fortalece la identidad nacional y afirma las raíces sociales y culturales. En pocas palabras, la educación amplía la capacidad de los ciudadanos para participar en el desarrollo, beneficiarse de los servicios de salud y planificación familiar, así como proteger y mejorar su ambiente (Banco Mundial, 1995, p. 5).

Sin embargo, se puede observar una clara congruencia y afinidad con los supuestos teóricos de la época de oro de la economía de la educación en el memorando del Presidente del BM sobre "Propuestas para una política del Banco/AIF en materia de educación" de octubre de 1963, en el cual se describió la política de los tipos de proyectos que debían financiarse.

El punto principal de esta declaración era que el Banco y la AIF deben estar dispuestos a considerar la posibilidad de financiar parte de las necesidades del capital de proyectos educativos prioritarios encaminados a la formación,

o a servir de base indispensable para la misma de una fuerza laboral del tipo y volumen que se precise para impulsar el desarrollo económico del país miembro de que se trate [...] Los demás tipos de proyectos educativos solo podrán considerarse en casos excepcionales. (Banco Mundial, 1975, p. 18).

A partir de lo anterior, son respaldados los proyectos de formación de fuerza laboral para el trabajo y por ende, se pondera el papel de los subsistemas tecnológicos y de capacitación. Es así que el BM centró sus actividades en la formación técnica y profesional en distintos niveles, y la educación secundaria en general, cuando estuviera vinculada con el sector moderno, pero se limitó sólo a la ampliación de infraestructura y obras de construcción.

[...] Se deberían diseñar sistemas educativos y de formación que capaciten a las masas que han quedado al margen del crecimiento del sector moderno para participar en el proceso de desarrollo como trabajadores más productivos, capaces de desempeñar eficientemente su función como ciudadanos. [...] En último término, esto significa que todos los sectores de la población deben recibir educación y adiestramiento de alguna naturaleza tan pronto como los recursos lo permitan y en la medida que el proceso de desarrollo lo requiera. (Banco Mundial, 1975, p. 13).

Los programas que reciben mayor apoyo del BM son alfabetización, capacitación a maestros, mejoramiento cualitativo y cuantitativo del acceso a los más pobres a la educación en zonas urbanas y rurales , y eficiencia interna y

externa. Lo anterior bajo el discurso de aumentar la productividad y fomento de la equidad social.

La estrategia de financiamiento del BM tiene nueve principios:

- Otorgar educación básica a todos los niños y adultos.
- Desarrollar un sistema comprensivo de educación formal y no formal.
- Incrementar la productividad.
- Promover la equidad social y las oportunidades educativas sin distinción de sexo, raza o clase social.
- Mejorar la cantidad y calidad de la educación.
- Adquirir la eficiencia interna en la administración, asignación y uso de recursos.
- Superar cuantitativa y cualitativamente los niveles de conocimiento y las habilidades necesarias para el desarrollo.
- Vincular la educación con el trabajo y el ambiente general.
- Construir y mantener una capacidad institucional que diseñe, analice, administre y evalúe programas de educación y capacitación.

En 1990 el BM aprobó tres proyectos educativos, los cuales fueron puestos en marcha por el gobierno de Carlos Salinas. Estos proyectos estaban enfocados en mejorar los niveles educativos de las zonas menos favorecidas, buscando incorporar poco a poco a la nueva forma de desarrollo social, económico y cultural a las zonas rurales, indígenas, mediante la capacitación de maestros, otorgamiento de incentivos, distribución de material didáctico (sólo en primaria)<sup>22</sup> y generación

---

<sup>22</sup> Hasta 1992, la educación primaria es la que mayores recursos recibió por parte del BM. Por eso se realiza la reforma educativa de 1993 modificando el artículo 3o. extendiendo la educación básica hasta la secundaria, con la intención que una vez terminada ésta, los alumnos pudieran incorporarse al sistema productivo.

de infraestructura educativa. Lo anterior bajo la perspectiva que la educación es una inversión en capital humano.

### **1.3.1. La respuesta de la SEP ante las propuestas internacionales**

El discurso oficial manejado en la primera reforma neoliberal (1993) para llevar a efecto la universalización de la educación básica, fue el bajo índice de eficiencia terminal, la pésima calidad y las altas tasas de rentabilidad económica que representaba, dirigiéndose entonces hacia las políticas educativas. El Banco Mundial argumentó que por sí solo mayor número de edificios para escuelas y libros de texto no lograrían un desarrollo educativo sostenible, había que contar con políticas educativas sólidas; para otorgar los préstamos en el área educativa estableció condiciones, parámetros, recomendaciones y propuestas particulares, bajo el discurso de bajar los índices de pobreza.

En el caso de la secundaria, hubo que redefinir pedagógicamente reformando el currículo escolar, poniendo mayor énfasis en la educación tecnológica, la enseñanza del lenguaje y las matemáticas, limitándose no sólo a la ampliación de infraestructura y obras de construcción, como se había hecho en el rubro educativo antes de los 80. Es así que a partir de entonces las asignaturas de español y matemáticas serán de gran relevancia en los programas, será hasta 1996-1997 cuando empiece a cobrar importancia el uso de las TIC en el aula.

Ante tal situación, fueron diversas las respuestas que las autoridades educativas elaboraron para aplicar los requerimientos y propuestas de las corporaciones internacionales a nuestro sistema educativo. Aquí destacaremos por el significado e importancia, los que pensamos de más impacto en todos los sentidos, éstos son: el Acuerdo Nacional de Modernización en Educación Básica (ANMEB) en 1992 durante el Salinato y la Alianza para la Calidad Educativa (ACE) en el 2008 en el gobierno de Felipe Calderón.

## El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

El contexto específico del ANMEB lo encontramos en uno de los documentos expuesto en apartados anteriores, me refiero al Consenso de Washington de 1989, ya que es a partir de él que el gobierno mexicano decide acatar de manera puntual los 10 puntos para un "buen desempeño" por parte de los países latinoamericanos. De esta manera, el decálogo fue visto como la única manera de acceder a la nueva estructuración de la economía mundial, por supuesto de manera desventajosa para nosotros.

Es por ello que a partir del gobierno de Carlos Salinas de Gortari se inicia una reestructuración en el plano educativo, la tarea fue realizar una profunda modificación del sistema educativo nacional, con la finalidad, dijeron, de hacerlo más participativo, más eficiente y de mayor calidad. Lo anterior se tradujo en dos programas educativos de largo alcance: el *Programa de Modernización Educativa* de 1989-1994 y el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, constituyendo éste, uno de los documentos más importantes en educación en los últimos años<sup>23</sup>, el cual fue avalado por el representante del Ejecutivo - en ese entonces Carlos Salinas de Gortari -, las autoridades de la Secretaría de Educación Pública - en la figura de Ernesto Zedillo Ponce de León -, los 31 gobernadores y la cúpula del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) con Elba Esther al frente<sup>24</sup>, delineando así la política educativa nacional en seis rubros: la contribución de la educación al desarrollo social, la calidad de la educación, la importancia de la educación primaria para el desarrollo, la reformulación de contenidos y materiales, la reorganización del sistema de educación básica y la revalorización de la función magisterial.

---

<sup>23</sup> Este documento se firmó después del movimiento magisterial de 1989.

<sup>24</sup> El ANMEB fue firmado el 18 de mayo de 1992. Es tan importante este documento, que 20 años después en el Plan de Estudios 2011, para Educación Básica se le considera "como referente para el cambio de la educación y el sistema educativo".

Uno de los aspectos más importantes del Acuerdo es que a partir de su implementación, la vinculación de la educación a la industria es abierta.

La educación básica impulsa la capacidad productiva de una sociedad y mejora sus instituciones económicas, sociales, políticas y científicas, puesto que contribuye decisivamente a fortalecer la unidad nacional y a consolidar la cohesión social, a promover una más equitativa distribución del ingreso, a fomentar hábitos más racionales de consumo, a enaltecer el respeto a los derechos humanos, y a facilitar la adaptación social al cambio tecnológico. Además, una buena educación básica genera niveles más altos de empleo bien remunerado, una mayor productividad agrícola industrial, y mejores condiciones generales de alimentación y salud, y actitudes cívicas más positivas y solidarias. (SEP, ANMEB, 1992, p. 36) .

Imposible analizar cada uno de los aspectos mencionados, comentaremos los que a nuestro criterio son los más destacados.

Interesante comentar el punto acerca de la revalorización social del maestro ya que a partir del ANMEB, se les considera como uno de los principales beneficiarios del nuevo federalismo educativo. De esta manera, esta revalorización comprende varios aspectos:

- 1) La formación del maestro. Se contemplaba la formación inicial, la actualización, capacitación, superación e investigación, dejando claro que en materia de normatividad sería el gobierno federal quien expediría los lineamientos conducentes.
- 2) Actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio. No sólo se buscaba fortalecer los conocimientos de los docentes, sino también mejorar el

salario profesional y la vivienda de los maestros, abarcando todos los aspectos de vida de los profesores.

3) Programa Nacional de Carrera Magisterial. Se constituyó con el fin de estimular la calidad de la educación y establecer un medio de mejoramiento profesional docente. “el propósito de coadyuvar a elevar la calidad de la educación, mediante el reconocimiento y apoyo a los docentes, así como el mejoramiento de sus condiciones de vida, laborales y educativas” (SEP, ANMEB, 1992) ¿En qué consistió dicho programa? Los lineamientos generales del Carrera Magisterial dicen que es un sistema de promoción horizontal en donde los profesores participan de manera voluntaria e individual y tienen la posibilidad de incorporarse o promoverse, si cubre todos los requisitos y se evalúan con todo lo establecido. Consta de cinco niveles y el paso a cada nivel significa un estímulo económico. Como se puede observar, Carrera Magisterial fue pensada como un sistema de ascenso escalafonario horizontal, estableciendo nuevos sistemas salariales para los docentes.

Es interesante recordar que ante el rechazo de gran número de profesores para ingresar a dicho programa se buscaron diferentes formas para convencer a los escépticos, así, los que aceptaban, de manera automática les otorgaban un estímulo económico y los promovían al segundo o tercer nivel si tenían maestría o doctorado respectivamente; para los profesores de actividades tecnológicas (talleres) su ingreso era de facto y no se les aplicaban exámenes para promoverse al siguiente nivel.

También existían los candados para acceder a Carrera Magisterial, pues no olvidemos que este programa desde su origen representa una fuerte erogación del erario de millones de pesos para solventarlo. Referiré como ejemplo el que particularmente impidió mi acceso a dicho programa, y es que para ingresar era necesario contar con una plaza inicial de 19 horas – base, plaza que antiguamente sólo era obtenida por los docentes egresados de la Escuela Normal Superior, situación que dejaba fuera a los docentes de origen universitario, como es mi caso.

Si bien el tema de la capacitación del magisterio no sería el principal punto de la reforma educativa del 93, la Ley General de Educación reservó como atribución exclusiva del gobierno federal dos cosas definitivas: “determinar para toda la República los Planes y programas de estudio para Normal, y la formación de maestros de Educación Básica”, además de “regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y mejoramiento profesional para maestros de Educación Básica” (Arnaut, 2005, p. 165) Lo anterior fue avalado por la representación gremial en la figura del SNTE, cuando en el Congreso Extraordinario de 1992 se reconoció que para elevar la calidad del servicio educativo era necesario profesionalizar el trabajo docente y mejorar la economía de los maestros.

Por otro lado, Carrera Magisterial fue impuesta como un programa para “favorecer la preparación y actualización” de los maestros, además de adquirir una cultura de evaluación, pero en la práctica se han manifestado varios aspectos negativos que han pervertido de alguna manera al programa, entre los que podemos mencionar, los cursos de capacitación y actualización que se ofrecen no corresponden muchas veces a las necesidades de los maestros en su práctica como docentes, directivos y Apoyos Técnicos Pedagógicos; sólo se asiste a estos cursos de actualización para obtener el puntaje requerido para aprobar al siguiente nivel; por otro lado, se ha dado una cultura de simulación y corrupción en torno a la venta de exámenes para ingreso y promoción al programa, sin tener que participar en los factores evaluados. Como consecuencia, esta política no mejoró en lo sustancial el nivel de educación y mucho menos logró su objetivo inicial, que consistía en una mayor capacitación en aras de una mejor educación.

### **La Alianza por la Calidad de la Educación (ACE)**

Como se ha explicado a lo largo del capítulo, es a partir de los 90 cuando la política educativa cambia hacia una tendencia economicista en aras de formar

productores<sup>25</sup>, y uno de los puntos medulares de estas reformas para llevar a cabo lo anterior, será la actualización de los maestros mencionándose la formación continua y superación profesional. Es por ello que será la evaluación un tema recurrente a partir de 1993. Este proceso inicia de manera formal en nuestro país en el 2003, con la aplicación de la prueba PISA, y los resultados conocidos por todos<sup>26</sup>. Lo interesante de esta prueba es que hace una lectura sobre la situación general de los alumnos, independientemente de evaluar el aspecto académico. Un año después, en el 2004, la OCDE, hizo 15 recomendaciones muy puntuales al gobierno de nuestro país respecto al mejoramiento educativo, después de obtener los resultados de la prueba antes mencionada.

La respuesta de la SEP ante tal situación fue establecer indicadores de mejora para la educación como la prueba ENLACE, pero sobre todo, para impulsar en los hechos el proceso de reforma educativa que exigían los estándares internacionales “condenando a la extinción del Estado como aparato de gestión que cede su lugar a los mecanismos de mercado y a la sociedad global” (Saxe Fernández, 2008) .

El instrumento gubernamental para realizarlo fue la implementación de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) firmada el 15 de mayo del 2008 por el ejecutivo federal a través de representantes de la SEP y la dirigencia del Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado. Se presentó a los medios de comunicación como una estrategia política que diluía los desencuentros históricos entre la SEP y el SNTE y por ende, garantizaría, ahora sí, la construcción de una agenda educativa sin obstáculos de carácter político y con gran maniobrabilidad operativa. En el documento se estableció:

---

<sup>25</sup> Término utilizado por Carlos Ornelas cuando se refiere a educar para enfrentar el mercado laboral.

<sup>26</sup> Según los resultados de esta prueba publicados en diciembre del 2010, nuestro país obtuvo el último lugar de 34 países que integran la OCDE y en relación con los 65 países que participaron en total, obtuvo el lugar 49 en lectura y el 51 en matemáticas y ciencias. El 66.24% de los jóvenes mexicanos, según los resultados de esta prueba tienen pocas oportunidades escolares, mientras que los jóvenes de los países de la OCDE ofrecen el 95.86% y el promedio de los países/economías asociadas a la prueba, el 89.22 %.(Revista NEXOS No. 401, año 2011).

... el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica y la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar. Así mismo, estableció los compromisos de profesionalizar a los maestros y a las autoridades educativas, y evaluar para mejorar, ya que la evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad de la educación. (SEP, 2011, p. 42).

La ACE, se dijo, constituiría el impulso para mejorar de una vez y por todas, la calidad educativa del Sistema Educativo Nacional, desarrollando acciones en torno a 5 ejes y 10 procesos definidos (SEP, 2007):

1. Modernización de los centros escolares.
2. Calidad y mejor desempeño del personal docente.
3. Evitar la deserción escolar por motivos económicos.
4. Desarrollo de capacidades.
5. Consolidación de la evaluación como mecanismo de perfeccionamiento de las políticas educativas (Boletín 119).

Mientras los 10 procesos son:

1. Infraestructura y equipamiento.
2. Tecnologías de la información y la comunicación.
3. Gestión y participación social.
4. Ingreso y promoción.
5. Profesionalización.
6. Incentivos y estímulos.
7. Salud, alimentación y nutrición.
8. Condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno

9. Reforma curricular.

10. Evaluación (SEP, 2007)

Estos procesos seguían ciertas líneas de trabajo, las cuales fueron dirigidas por el Consejo Asesor de la OCDE sobre *Políticas de Evaluación e Incentivos para Docentes en México* conformado por expertos internacionales, estas líneas son: *Modernización de los centros escolares* contenidos en los tres primeros puntos: *Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas* referidos los puntos 4, 5 y 6; *Bienestar y desarrollo de los alumnos* tiene que ver 7 y 8; *Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo* tiene que ver con el punto 9 y *Evaluar para ser mejor* el cual tiene que ver con el punto número 10.

Sin embargo varios programas de la ACE, no previeron las acciones adecuadas para explicar sus objetivos, lo que provocó malestar en el magisterio, por verse excluido en la formulación de las políticas educativas de ese período, y también por las amenazas latentes que percibía en las acciones dirigidas a su trabajo cotidiano, porque la ACE incorporaba desde su diseño original, el concurso de plazas, la articulación de los incentivos a evaluaciones, así como la incorporación de enfoque pedagógicos ajenos a su formación inicial y a su práctica docente.

## Capítulo 2. Fundamentos metodológicos de la investigación. Categorizando las voces de los maestros

*Descubrir las interacciones y significados subjetivos de los individuos a través de la investigación cualitativa, fue de lo mejor que aprendí en la Maestría en Pedagogía.*  
María Elena Valadez Aguilar

### 2.1. Descubriendo la investigación cualitativa

El objeto de estudio investigado nace como un cuestionamiento personal, después de trabajar más de 20 años como profesora frente a grupo impartiendo la asignatura de historia y vivir los cambios radicales en el mapa curricular en las últimas dos décadas. Observar cómo desaparecían saberes históricos imprescindibles para la formación de una identidad que nos haga sentirnos como parte de una sociedad, con características culturales ancestrales, que se ven reflejadas en la cotidianidad del día a día, como son las costumbres, la comida, el lenguaje, la forma de ver y sentir el mundo y hasta la religión, me hizo reflexionar acerca del discurso hegemónico que subyace en los contenidos de los planes y programas de estudio, en los métodos de enseñanza y aprendizaje, en la organización social de las escuelas y las aulas y en el lugar asignado a los directivos, maestros y padres de familia en el acto educativo (Bertely, 2004) teniendo como consecuencia, que en el educando se desvanezca la idea de una identidad nacional.

Dicho lo anterior, metodológicamente la investigación fue a través de un enfoque cualitativo ya que éste busca la subjetividad, explicar y comprender las interacciones y significados subjetivos de individuos o grupos (Álvarez-Gayou, 2103), pues al estudiar las reformas educativas y su impacto en la conformación de la identidad nacional, se debía tomar en cuenta de las voces de los profesores de Historia, recuperando sus palabras hasta entonces silenciadas, descalificadas o tergiversadas por el saber experto de los investigadores ortodoxos, creando de

esta manera relaciones más horizontales y colaborativas entre investigadores y docentes (Suárez, 2012, p. 71).

Es por ello que desde un inicio se realizó trabajo de campo a través de entrevistas a docentes de secundaria pública,<sup>27</sup> con la finalidad de construir una mirada sobre las experiencias de formación, aprendizaje y enseñanza de la Historia en los adolescentes; lo anterior bajo la pregunta base: ¿Cuáles son las repercusiones de las reformas neoliberales en la formación de identidad nacional de los jóvenes alumnos?. Siempre en el entendido que la tarea del trabajo de campo consiste en tomar cada vez mayor conciencia de los marcos de interpretación de los sujetos que observamos-entrevistamos y de nuestros propios marcos de interpretación culturalmente aprendidos y que llevamos irremediamente con nosotros al campo; es lo que Witrock llama *visión social estereoscópica* (Witrock, 1997).

La selección de los informantes se dio a partir del análisis de posibilidades con la que cuenta el investigador. El proceso de selección fue arduo y complejo, y reconocer a quienes pudieran aportar mayor información a nuestro trabajo, no fue simple y mucho menos sencillo; la primera duda que nos planteamos fue cuántas entrevistas debíamos hacer, y aquí están presentes las palabras experimentadas del Dr. Antonio Carrillo Avelar quien en alguno de los seminarios nos dijo que no es necesario entrevistar a un gran número de informantes, lo importante, es recabar la información adecuada y que dé certeza a nuestra investigación.

Es así que la elección de los profesores entrevistados no fue aleatoria, ya que se trató de buscar docentes con perfiles específicos de estudio, que cubrieran un espectro cronológico, ideológico, profesional, regional y de género. Lo anterior permitió tener claras las características de las personas que deseábamos entrevistadas para buscar y diseñar las estrategias más adecuadas de vinculación teórica.

---

<sup>27</sup> Aunque las reformas son dirigidas tanto a escuelas públicas como privadas, donde se implementan de manera vertical es en las primeras, ya que las privadas tienen cierto margen para implementarse.

## 2.2 Dialogando con los sujetos. La entrevista no estructurada

Si partimos del supuesto: "El objeto de cualquier investigación no se construye sólo a partir de un referente empírico" (Tarrés, 2013, p. 304), entonces elegir el método y la técnica apropiada para abordar, interpretar y explicar la realidad social, condiciona las técnicas de recolección y análisis de datos pues son decisiones que van a determinar de manera importante la estrategia a seguir en la investigación iniciada.

Una de las técnicas metodológicas en la investigación cualitativa es la entrevista, pues se considera como una excelente recolectora y generadora de conocimiento, esto es, proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje entre dos personas: el entrevistador y el entrevistado.

Particularmente y como consecuencia del desconocimiento que tenía respecto al tema, inicié con la elaboración de una entrevista perfectamente estructurada, pero al trabajarla en campo, pude observar que quizá por el tema de mi investigación, se prestaba para "jugar" con las preguntas de acuerdo a las respuestas que iba obteniendo de mis entrevistados, enriqueciendo de esta manera la información que aportaban los informantes a mi indagación. Es por ello que si un nombre debo escoger para las entrevistas que realizo, éste sería la *no estructurada* ya que "nunca se apoya en una lista de preguntas establecidas con relación al orden en que se efectúan o en la forma como son planteadas, sino más bien en una conversación más libre; la libertad variará dependiendo de la naturaleza de la entrevista no estructurada de que se trate" (Tarrés, 2013, p. 69)

En el espectro de la entrevista no estructurada se encuentra la *entrevista en profundidad*, la cual sigue el modelo de plática entre iguales, "encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes" (Taylor, 1986, p. 101). Son reuniones orientadas hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.

Fueron siete las entrevistas que realicé, con una duración entre 45 y 50 minutos cada una, las cuales han sido absolutamente enriquecedoras en cuanto a la información aportada para el tema estudiado; personalmente han sido entrañables por el cúmulo de experiencias vividas a través de la palabra de profesores y profesoras con características diversas, pero con un objetivo en común: la educación.

Si bien las reuniones no deben ser muy largas para evitar el cansancio o la fatiga por parte del entrevistado, sí se debe establecer los dos momentos de toda entrevista en profundidad: la interacción con el entrevistado, el cual es fundamental para la obtención de un buen resultado, y la recolección de información. Las sesiones concluirán cuando se llegue al punto de saturación, momento en el cual las pláticas ya no aportan nada nuevo a la información requerida. Asimismo, se evitará restringir o limitar las respuestas de los entrevistados, ya que esto llevaría a disminuir la posibilidad de obtener contestaciones concretas, sinceras y honestas<sup>28</sup>.

Por otro lado, es importante señalar que la elección de los profesores entrevistados no fue aleatoria, pues recordemos que buscábamos encontrar perfiles específicos que nos ayudaran a entender el objeto de estudio planteado desde un inicio, y como el objeto a problematizar eran los impactos de las reformas educativas implementadas en secundaria a partir de la época neoliberal, en la asignatura de historia, luego entonces había que definir quiénes serían mis sujetos de investigación.

En ese sentido se intentó cubrir un espectro cronológico, es decir, docentes que hubieran vivido una, dos y hasta tres reformas educativas; ideológico: entrevistar a maestros llamados institucionales (que estén de acuerdo con las reformas) y los disidentes (que se oponen de manera categórica a la implementación de las reformas); profesional: egresados de la Normal Superior así como de diferentes universidades; regional: como el objeto de estudio es la

---

<sup>28</sup> El tiempo promedio de las entrevistas ha sido de 45 a 50 minutos.

formación de la identidad en los jóvenes alumnos, buscamos profesores de diferentes regiones, en este caso fue Oaxaca y Michoacán; y de género: se decidió entrevistar a maestras mujeres, ya que en un principio sólo entrevistamos a profesores.

Muestra representativa de los sujetos de investigación<sup>29</sup>:

- MAHZ/M/59e/38s/H/12-2013
- MSP/M/51e/30s/H/3-2013
- RMC-ACS/F/26-27e/3s/FCE/7-2013
- AVC/M/37e/8s/H/3-2013
- JVB/M/61e/42s/H/5-2013
- MBCH/F/46e/21s/FCE/5-2013
- NACH/M/51E/15/H/5-2014

En el cuadro se muestra la forma cómo codifique el testimonio de los informantes. El significado de los códigos es el siguiente:

<b>Código: MSP/M/51e/31s/H/3-2013</b>	<b>Significado</b>
MSP	Iniciales del nombre y apellidos del entrevistado.
F - M	Género del entrevistado
51e	Edad
31s	Años de servicio
H	Materia que imparte
3-2103	Fecha de la entrevista (mes y año)

<sup>29</sup> Sólo se utilizará esta codificación para el presente capítulo, en los demás, se hará la referencia cómo establece la forma APA 6a. edición.

Debemos agregar algunas particularidades de nuestros informantes así como de las circunstancias de las entrevistas realizadas, ampliando de manera importante la perspectiva de análisis. Iniciaremos diciendo que algunas de las entrevistas se efectuaron de manera imprevista. Una de ellas se llevó a cabo durante una movilización de maestros el 15 de mayo de 2013 como protesta a la imposición de la última reforma a la educación básica; el entrevistado fue un profesor de la Sección 18 de Zamora Michoacán; una más se efectuó en agosto del mismo año, en el plantón de maestros de la Sección 22 de Oaxaca, en la plancha del Zócalo de la Ciudad de México. La última entrevista se hizo a un profesor de la Sección 36 del Estado de México, de nacionalidad salvadoreña, quien a raíz de la Guerra Civil del Salvador (1980-1992) vive exiliado en nuestro país desde hace más de 20 años. Como el tema se refiere a la identidad nacional, se intentó entrevistar a profesores que laboraran en secundarias del norte del país, contactando a docentes de Cd. Victoria, Zacatecas, Chihuahua y Monterrey, quienes declinaron la invitación debido a la situación de inseguridad que se vive actualmente en nuestro país.

Se debe decir que en el corpus de la tesis, cuando se haga alusión a las voces de los maestros entrevistados, éstas se distinguirán en cursivas.

### **2.2.1 Particularizando la generalidad. El análisis de la entrevista**

Metodológicamente considero la parte más difícil de la investigación, ya que es la etapa donde construimos la realidad de los informantes, puntualizando que la percepción debe ser indirecta, subjetiva y parcial, recordando que no es posible comprobar o comprender la experiencia del otro tal y como la ha vivido. Entendiendo como percepción subjetiva a la particular concepción, única e individual de ver la vida y el mundo por parte del sujeto, la cual es construida por el conjunto de percepciones, conscientes, inconscientes, físicas, intelectuales, afectivas y sexuales de aprender la realidad, moldeándose todas ellas a partir de

normas, valores, creencias y lenguajes y expresándose a partir de sus comportamientos, actividades y acciones (Suárez, 2012).

Esta fase es de las más importantes, pues es un proceso de reflexión donde se va más allá de los datos, con el fin de acceder a la esencia del objeto de estudio, es decir, a su entendimiento y comprensión, por medio del cual "el investigador expande los datos más allá de la narración descriptiva" (Atkinson, 2004, p. 47) y conforme va desarrollándose, va sufriendo modificaciones de acuerdo a los resultados.

Inicialmente el tema se refería a los impactos de las últimas tres reformas educativas en educación secundaria, los cuales pueden ser de diversa índole, esto es, laborales, curriculares, administrativos, culturales o sociales. Al ir construyendo el objeto de estudio, logramos identificar con mayor precisión las categorías a investigar, lo anterior como diría Sánchez Puentes fue "el resultado de la problematización y está en función de la explicación que se considera en la investigación" (Sánchez Puentes, 1996, p. 16).

Preparar el andamiaje analítico y comparativo de las categorías que van surgiendo al revisar las transcripciones del material etnográfico recopilado, delimitando el referente empírico, esto es, tanto el contexto histórico (reformas neoliberales 1993-2013), como los actores (maestros frente a grupo que impartan la asignatura de Historia o Formación Cívica y Ética) así como los escenarios de la entrevista, no ha sido fácil, sin embargo, me ha permitido dimensionar el proceso de análisis e interpretación.

De esta manera entramos en el mundo de los protagonistas, docentes que viven en el aula los cambios en el currículo con todas las connotaciones y significados que esto conlleva, discursos hegemónicos y antihegemónicos, consensos y disensos, desafíos que implican para ellos participar en los espacios de confrontación social y política, donde están en juego los significados dominantes, convirtiéndose en portavoces de los grupos subalternos, silenciados (Bertely, 2004) porque no olvidemos que la escuela es utilizada cada vez más con fines específicos,

pues a través de ella, se enseñan los valores, normas, disposiciones que son compartidas por todos: alumnos, maestros, autoridades y padres de familia.

Encontrar y desentrañar en este proceso de análisis, los discursos de los profesores donde más que nunca una lectura cuidadosa, entre el texto y contexto nos clarifique el contenido conceptual de las entrevistas (Passeggi, 2010), logrando así una investigación interpretativa, tratando de aclarar todos los elementos o factores que intervienen en el fenómeno estudiado, pues como dice Wittrock, la investigación interpretativa tiene en cuenta tanto la realidad de la organización local de la enseñanza y el aprendizaje en el nivel del aula, como la realidad de las presiones externas ejercidas sobre la organización del espacio áulico. Descubrir los ejes de análisis<sup>30</sup> entre los diversos datos como si fueran un cordel que conectan el mismo fenómeno, sin quedarse en un discurso meramente anecdótico, es un gran logro. (Wittrock, 1997)

Luego entonces, nuestros vínculos clave son:

- Las políticas educativas neoliberales traducidas en reformas y su impacto en la educación secundaria.
- La formación de la Identidad nacional como resultado de las reformas neoliberales en la enseñanza de la Historia.
- El punto de intersección son las voces de los maestros ante las reformas educativas.

### 2.3 Categorizando los hallazgos

Después de realizar el proceso de desmonte de conceptos revisando una y otra vez los datos recabados, haciendo preguntas, reformulando, cuestionando, con la intención de encontrar nuevos significados, llegamos a la *Identidad, Políticas Educativas neoliberales y Enseñanza de la historia* como categorías

---

<sup>30</sup> Wittrock le llama *vínculos clave*.

**formuladas desde una perspectiva socio-política pedagógica, en la vigencia de un triple vínculo: entre las prácticas del gobierno que generan un mecanismo para establecer un orden en las prácticas pedagógicas de las escuelas a través de las reformas generadas por las políticas educativas neoliberales, ya que éstas responden a intenciones supranacionales perfectamente definidas** por parte de los organismos y corporaciones internacionales, con la intención de preparar seres humanos pasivos para sus futuros roles profesionales; lo que redundaría en el caso de la enseñanza de la historia, como dice Giroux en una " historia que ha sido despojada de su contenido crítico y trascendente y ya no puede dar a la sociedad las nociones históricas necesarias para el desarrollo de una conciencia crítica colectiva" (Giroux, 2003, p. 147) , reflejada en la acción cotidiana de los sujetos sociales.

Es así que siguiendo el paradigma cualitativo en el ámbito pedagógico, descubrimos las interacciones y significados subjetivos de los individuos, referir su acción para ser interpretada implica el reconocimiento de la estructura que intervino para atribuir el significado que se ha dado, es decir, reconocer al sujeto como ser social con necesidad de estar en relación con los otros, de compartir códigos socialmente establecidos, al ser parte de una cultura (Goetz, 1988) y, a su vez, sentirse identificado por haber desarrollado sentidos de pertenencia al tener un lenguaje común, así como significados en relación con los símbolos. **Aquí radica lo interesante de estas formas de construir conocimiento producto de la investigación cualitativa en educación, tratando de comprender la realidad desde la teoría y no la teoría desde la realidad.**

**Es en este punto cuando nos encontramos en plena construcción del andamiaje analítico y se torna de crucial relevancia el contar con un amplio capital teórico- epistemológico respecto al objeto de estudio, con la clara decisión que no sea el objetivo encajonar las categorías empírico-sociales dentro de los conceptos ya hechos, es decir, realizar una auténtica triangulación entre las categorías sociales con las del intérprete y las categorías teóricas de los**

**autores, lo que significa no encontrar una verdad absoluta, sino interpretar las diferentes verdades. (Bertely, 2004) Por lo anterior, consideramos que el verdadero proceso de categorización es el ejercicio de ir desenredando la madeja del dato empírico, donde muchas veces encontramos nudos que son difíciles de aclarar, encontrando así el hilo conductor que nos ayude a tejer poco a poco el entramado de la teoría.**

Hugo Zemelman diría que estamos en el momento del pensamiento epistemológico, cuando uno se pregunta, se cuestiona. Problematizar un objeto de estudio, es un pensamiento que no tiene contenido, es decir, es la pregunta no el predicado, en palabras del autor diremos que es cuando "el hombre ha sido capaz de pensar en contra de sus propias verdades, porque ha podido pensar en contra de sus certezas. Lo que significa no atarse, no quedarse atrapado con contenidos definidos, plantear un distanciamiento a esos contenidos, esas significaciones" (Zemelman, 2004, p. 17) en otras palabras es cuestionar lo ya establecido teóricamente, es distanciarse de los constructos instituidos, por lo tanto, es antes de la teoría y categorizar es el eje del pensamiento epistémico.

**Particularmente fue un verdadero paradigma el conocer y trabajar con la investigación cualitativa, pues me llevó a cuestionar, replantear y hasta modificar la idea que tenía de lo que es una investigación, pues al no saber que hay un desajuste entre teoría y realidad, donde la subjetividad es relevante para explicar un sin fin de contextos, se inventan entonces situaciones que la mayoría de las veces nada tienen que ver con la realidad, porque si pensamos que nuestro objeto de estudio sólo lo podemos resolver a través de la teoría por más brillante y genial que ésta sea, corre el riesgo de desfasarse de la realidad, estamos entonces parcializando la investigación.**

Después de llevar a cabo el trabajo de campo, transcribiendo literalmente lo dicho en las entrevistas, había que dar sentido a la oralidad de los sujetos de investigación, dando paso a la construcción de las categorías analíticas a partir de la significación de las categorías empíricas y teóricas, como parte del capital cultural

acumulado hasta el momento a lo largo de la Maestría en Pedagogía, y que me permitieron dar sentido a la voz de los maestros, lo cual no podría ser sin el referente teórico en razón del análisis en torno al objeto de estudio: Los impactos de las reformas neoliberales en la conformación de la identidad nacional.

Cuadro para la construcción de categorías:<sup>31</sup>

<b>Transcripción</b>	<b>Categoría empírica</b>	<b>Categoría analítica</b>
----------------------	---------------------------	----------------------------

En el siguiente cuadro mostramos las categorías a trabajar:

<b>Categoría central</b>	<b>Subcategorías</b>
<i>Identidad</i>	Nacional, regional, personal, geográfica y colectiva.
<i>Políticas educativas neoliberales</i>	Reforma curricular, laboral, administrativa y evaluativa.
<i>Enseñanza de la Historia</i>	Fragmentada, eurocéntrica, conciencia social.

Es interesante cómo se desarrolla el proceso de categorización a lo largo de la investigación, en el cual resultan conceptos inesperados como los anteriormente referidos. La intención en un inicio, era investigar acerca de los impactos de las últimas reformas educativas en educación secundaria, los cuales son de diversa índole, han sido administrativos, laborales, sociales y curriculares. Al ir construyendo el objeto de estudio, logramos identificar con mayor precisión hacia dónde se dirigían las categorías, lo anterior no es gratuito "es el resultado de la problematización y está en función de la explicación que se considera en la

---

<sup>31</sup> En el apartado donde analizo las categorías de manera individual, se muestran ejemplos del trabajo de categorización.

investigación" (Sánchez Puentes, 1996). El proceso de sistematización del testimonio, voz de los sujetos me condujo al trazo de una de mis categorías centrales.

### 2.3.1 Políticas educativas neoliberales

#### Reformas: curricular, laboral-administrativa, evaluativa

Ejemplo de construcción de la categoría de *política educativa neoliberal*, después del análisis y sistematización de la voz de los maestros.

Categoría empírica	Concepto	Categoría analítica
<p><i>Mira Helena, por la experiencia y por lo que he leído y todo eso, la burguesía mexicana está sometida a una burguesía mundial a través del FMI y a la OCDE. Entonces, la burguesía mexicana está sometida y por lo tanto los administradores de la burguesía que vienen siendo los presidentes de la República, esa agencia de colocación que es el PRI, realmente eh, incide, incide en muy limitado campo de acción para los sentimientos nacionalistas</i> (Sarmiento Pacheco, 2013).</p>	<p>Políticas educativas neoliberales</p>	<p>Es a partir de la entrada del neoliberalismo en nuestro país, cuando las políticas públicas no son elaboradas por las autoridades nacionales correspondientes, obedecen a una serie de dictámenes y recomendaciones por parte de los organismos internacionales, y la educación no es la excepción. Esto se ve reflejado en la aplicación de las últimas reformas educativas en educación básica.</p>

Cuando inicio la Maestría en Pedagogía, lo único que tenía claro era investigar acerca de los impactos de las reformas neoliberales en educación secundaria, específicamente en la enseñanza de la historia; reformas que me habían tocado vivir plenamente como profesora frente a grupo. A partir de entonces, las reformas se caracterizaron por tres aspectos y que se han ido cumpliendo poco a poco a lo largo de más de 20 años: una modernización que llevaría a la

universalización de la educación, una reestructuración jurídica a las leyes de educación (no olvidar que Carlos Salinas de Gortari reforma el artículo 3o. y 31. En 2012 se reformó nuevamente el art. 3o además del 73 de la Constitución) y un abandono a la enseñanza pasando así de un Estado docente a un Estado evaluador. Lo anterior se haría a través de tres dimensiones: una reforma curricular (la cual se llevó a cabo en las reformas del 93 y 2006); la evaluación a través de instituir pruebas estandarizadas aplicadas a los alumnos, maestros y directivos (se convierte en el leitmotiv de la reforma de Felipe Calderon); y la llamada profesionalización que se colocó como uno de los ejes centrales de los procesos de reforma (Gentili, 2004).

Categoría empírica	Concepto	Categoría analítica
<p><i>Yo creo que la historia no ha dejado de ser agredida, y mi punto de vista es que no hay una diferencia entre la agresión a la historia de 1993 y no hay una diferencia en la agresión del 2006 (Sarmiento Pacheco, 2013).</i></p> <p><i>¿Y la reforma del 2006, maestro?</i></p> <p><i>Para variar es un retroceso, en nuestra materia específicamente si alguien me quiere decir en donde quedó la historia, se lo voy agradecer. ...de alguna manera se va diluyendo el conocimiento sólido y básico de la historia, se sigue con el achaque del academicismo que campeó entre los 40 y los 60, hay que recordar que algunas personas de aquella época que únicamente terminaban la primaria tenían una formación cívica, ética y científica mayor que cualquier muchachito de preparatoria del año 2013 (la entrevista se realizó en el año referido por el profesor) (Velasco Baños, 2013).</i></p>	<p>Reformas educativas</p>	<p>Todos los maestros entrevistados hicieron mención a las reformas educativas en secundaria; por espacio, sólo referimos a dos de ellos. Puntualizaron que es a partir de 1993, cuando éstas reformas modifican sustancialmente los planes y programas de estudio de la asignatura de historia.</p> <p>Es interesante el comentario acerca de la agresión (menciona alguno de ellos) a la enseñanza de la historia y la repercusión en la conformación de la identidad de los alumnos, como en una conciencia social, ya que no solamente se redujeron contenidos, sino el enfoque de la</p>

		materia cambió.
--	--	-----------------

Inicialmente tenía el concepto de *reforma* como categoría central, sin embargo, después de leer, analizar y consultar, se ha convertido en vox populi que a partir de la implementación de la primera reforma neoliberal (1992), las políticas educativas nacionales responden a los imperativos de los organismos internacionales, ya que no se puede negar su influencia, concepción, seguimiento y evaluación en la educación, esto me llevó a realizar todo un replanteamiento acerca del concepto sobre reforma educativa en nuestro país.

Hagamos un poco de historia. En los últimos cuatro sexenios, la Secretaría de Educación Pública ha efectuado una serie de políticas públicas traducidas en acciones con el fin de mejorar la calidad de la educación, pero éstas han carecido de un diagnóstico, coordinación, organización y capacitación que vincularan las intenciones de las autoridades con la realidad nacional. Estas reformas han ido tomado un discurso eminentemente económico y utilitarista, alejado de aquél de tipo humanista más acorde con la naturaleza del acto educativo, ahora lo que se pretende es "Preparar seres humanos pasivos para sus futuros roles profesionales" (Giroux, 2001, p. 73), es decir, tienen una orientación definida según los propósitos del gobierno en turno.

Es así que en los últimos 20 años, la educación secundaria en México ha experimentado una serie de reformas significativas tanto curriculares, evaluativas y laborales- administrativas. Estas reformas han sido cuestionadas por la sociedad, debido a la necesidad de llevar a cabo negociaciones, ajenas al ámbito educativo, y que desvió la atención de los objetivos originales e hicieron más costosa la implementación y la operación.

Las reformas que se llevaron a cabo durante el Salinato y el gobierno de Felipe Calderón, se distinguieron por un cambio en el currículo, además de transformaciones en el enfoque pedagógico- didáctico. En la primera incluso se

regresó a la enseñanza por asignaturas después de 15 años de hacerlo por áreas de conocimiento.

La reforma del 2006 empieza a gestarse desde el gobierno del Vicente Fox, cuando inicia la denominada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), dando sustento a las reformas curriculares tanto en Educación Preescolar como en Educación Secundaria, concretándose en el siguiente gobierno a través del Acuerdo Secretarial 384 con la Reforma a la Educación Secundaria (RES), la cual ha sido la más agresiva curricularmente hablando, ya que todas las asignaturas se vieron despojadas de conocimientos importantes, como dice uno de los maestros entrevistados ... *lo más impactante fue cuando nos quitan la enseñanza de la historia en primer grado* (Velasco Cruz, 2013) y una de las más afectadas fue precisamente la historia.

En cuanto a la identidad nacional se puede decir que aunque los alumnos saben y poco les interesa el estudio de la historia, se muestran interesados y motivados cuando se hace referencia a temas con los que se sienten identificados, como es el mundo prehispánico y que son precisamente los contenidos eliminados del currículo de la asignatura a partir de 2006.

La última reforma propuesta inmediatamente que sube al poder Enrique Peña Nieto en diciembre del 2012 y ratificada en el 2013, ha mostrado ser una reforma eminentemente laboral-administrativa, estamos a la espera de los cambios, propuestas, innovaciones en el ámbito pedagógico.

**2.3.2 Identidad. Espejo como metáfora  
Nacional, regional, personal y geográfica.**

Categoría empírica	Concepto	Categoría analítica
<i>Definitivamente las reformas en los planes y programas de historia repercuten en su identidad</i>	Identidad	Con las modificaciones al currículo de historia, iniciadas con la reforma del

<p><i>nacional, porque lamentablemente una persona que desconozca la historia de su patria, la historia de su país, debe de ser un factor muy negativo para conformar una sociedad debidamente integrada ... y que el individuo tenga el cuidado, la responsabilidad de ser parte de una sociedad, este... debidamente integrada, que esté esperando de él una participación que beneficie a todos... no solamente en lo individual sino en lo colectivo, ¿no? que sea parte del bienestar nacional, pues</i> (Cervantes, 2013).</p>	<p>nacional</p>	<p>93, inicia una agresión soterrada al tema de la identidad, situación que será totalmente abierta con la ejecución de la RES en el 2006, donde los planes y programas se ven disminuidos en temas elementales acerca del origen de nuestro pasado como nación, bajo el argumento de no repetirlos en primaria y secundaria.</p>
--	-----------------	---

La identidad fue apareciendo en las voces de los maestros, en algunos de manera abierta, directa, y en otros más sosegada, pero siempre ahí, como uno de los principales impactos de las reformas a los planes y programas "el objeto del currículo es el control social, la educación y los significados del currículo son elementos esenciales para la conservación de los conocimientos, intereses y privilegios" (Apple, 1986, p. 23) tiene un fuerte contenido emocional, es la representación de lo que somos, ya que toda idea de identidad está asociada con la idea de reconocimiento. Se empieza con la observación de uno mismo, para identificarnos con el otro, es decir, la construcción del Yo frente al Otro, reconociendo intereses comunes, cargados de ideología creándose una articulación política de intereses, es decir, la llamada identidad nacional, la cual dependerá del contexto histórico que se esté viviendo.

A partir de 1994 el gobierno empieza a perder el lenguaje oficial ejercido desde décadas anteriores, iniciando con ello la pérdida de la identidad nacional formada a través de más de 60 años de una retórica discursiva nacionalista, forjada al más puro estilo oficialista, utilizando para ello, toda la infraestructura a su

alcance, incluyendo por supuesto a la educación. Es entonces que la escuela se convierte en el lugar donde el sistema de enseñanza produce efectos conservadores, hay quienes dicen que la burguesía se sirve del sistema escolar para dominar a los dominados (Bourdieu,2011); esto se ve reflejado en los cambios primero, y eliminación después de contenidos elementales en los programas de estudio de historia de México, dejando claro unívoca que existe entre cualquier conocimiento considerado "legítimo" u "oficial" y el conocimiento del mundo de los grupos dominantes (Apple, 1987).

Por otro lado, llamó fuertemente mi atención cuando una de las voces de los maestros entrevistados me comenta: *en México nunca hemos tenido una identidad nacional, más bien hay una identidad regional*, (Velasco Baños, 2013) lo que me hizo reflexionar acerca de las múltiples identidades, y una de las más importantes y que da cabida a la identidad nacional es la identidad regional. Martínez Assad, en su libro *Historia Regional* nos lleva de la mano para explicarnos la importancia del estudio de la historia regional, exponiendo de manera concisa cómo fue cambiando la historia oficial esta idea, manipulándola a través de ciertos mitos y pasajes que alentarían el origen de la historia de bronce, esa historia acartonada, cronológica, inmóvil, reforzando así nuestra débil concepción de nacionalismo. Porque dice, el relato histórico se olvidó de contar los movimientos regionales importantes, los que no formaban parte de los vencedores, argumentando que con esto se ignoró la otra identidad del mexicano, la del indio, negando así, el origen de la identidad del mexicano.

### **2.3.3 Enseñanza de la Historia**

#### **Fragmentada, eurocéntrica, conciencia histórica**

La enseñanza de la historia presupone el desarrollo de capacidades cognitivas o más bien de habilidades de dominio, entendidas como aquellas capacidades que los alumnos deben desarrollar para la construcción de su propio

pensamiento histórico y que solo la propia disciplina ofrece, como entre otras cosas, la construcción de su identidad nacional.

Esta identidad deriva de las preguntas: ¿de dónde soy? ¿de dónde provengo? y estos cuestionamientos están estrechamente ligadas con la historia, con la memoria histórica. Aunque nuestro país es diverso geográfica y culturalmente hablando, hay algo que nos identifica a todos, es lo que nos une por encima de la diversidad cultural existente; y la historia nos permite descubrir nuestra identidad, lo que hace tener una visión objetiva de nosotros mismos.

Categoría empírica	Concepto	Categoría analítica
<p><i>Nos molestó mucho que quitaran todo ese sustento esa base que le sirve a todo el que quiere comprender la historia, es decir, la historia no se sustenta en el comercio europeo, la historia se sustenta en una cultura ininterrumpida desde el origen mismo del hombre, desde el paleolítico, entonces sí, el Estado quiere fraccionar a la historia como lo pretende hacer a partir del 2006.</i> (Sarmiento Pacheco, 2013)</p>	<p>Historia fragmentada</p>	<p>Uno de los principales impactos de las Reformas a la educación secundaria, fue el cambio y el discurso historiográfico en el currículo de las materias, lo que trajo como consecuencia una fragmentación en el discurso de la historia. Con la reforma del 93 se da relevancia a los temas de los últimos 30 años, provocando la fragmentación de la historia, invalidando "la inalterabilidad de los hechos narrados y la secuencialidad lineal de los acontecimientos, ya que la historia podía ser reescrita parcialmente, de diferentes modos y trazando nuevos itinerarios" (Carretero, 2007). Por otro lado, los alumnos que no estudiaron adecuadamente historia en</p>

		<p>primaria, no encuentran una secuencia lógica en el discurso histórico curricular. Lo anterior es fundamental para el buen entendimiento de la asignatura, ya que una de las categorías que más les cuesta aprender a los alumnos es el tiempo histórico, y si ellos no cuentan con las herramientas cognitivas propias de la materia, difícilmente entenderán el desarrollo del proceso histórico.</p>
--	--	---

Es harto interesante observar como a partir del llamado salinato y con los tecnócratas en el poder, que se empieza de manera casi imperceptible a cambiar la enseñanza de la historia en educación secundaria, iniciando un proceso de fragmentación de la misma ... *Entonces el Estado quiere fraccionar a la historia como lo pretende hacer a partir del 2000* (Sarmiento Pacheco, 2013).

Si bien en la reforma del 93, ésta no vio disminuidos los planes y programas de estudio, sí en el fondo del currículum; ya para la reforma de la alternancia, esto es, la que se lleva a cabo en el gobierno de Felipe Calderón, la agresión a la historia es abierta, pues no solo se eliminaron del currículum aprendizajes básicos para cualquier mexicano, como es el estudio de las culturas prehispánicas, *Yo creo que la historia no ha dejado de ser agredida, y mi punto de vista es que no hay una diferencia entre la agresión a la historia de 1993 y no hay una diferencia en la agresión de 2006...* (Sarmiento Pacheco, 2013) sino ésta fue más allá, se trató de imponer su visión de la Historia, bajo el argumento "desmitificador" de la misma, cediendo la función social que tiene o ha tenido la enseñanza de la historia en la formación de una identidad y conciencia histórica. Esta nueva visión no solo se impondrá en la

Historia de México, sino en la Historia Universal, pues se enseña a partir del renacimiento, dejando de lado todas las aportaciones históricas, sociales, políticas, económicas y culturales que aportan las grandes culturas a la civilización universal.

Con lo anterior, no solo se vio disminuido el currículo en cuanto a contenido, sino empieza una fragmentación, una parcelación abierta en la enseñanza de la historia, encontrando los alumnos un desfase en la historia que se enseña a partir del 4o de primaria, con el programa de secundaria, lo que trae como consecuencia no solo la dificultad para entender el proceso histórico, sino un alejamiento del saber humano.

Categoría empírica	Concepto	Categoría analítica
<p><i>En la materia de historia, ... bueno, se estableció otras ideas [en la reforma del 93] por ejemplo, dejar de darle mayor importancia al aprendizaje por medio del relato... a los nombres, fechas, y ver a la historia como un proceso con un sentido totalmente eurocéntrico, esto último no cambió (Hernández Zumaya, 2014).</i></p>	<p>Historia eurocéntrica</p>	<p>La enseñanza de la historia siempre ha reconocido un marcado eurocentrismo, lo que implicaba la naturalización de un solo concepto de historia (la occidental) que no permite integrar perspectivas de nuevos actores. Esta categoría específica de la enseñanza impide ver que "la historia es un proceso social con actores, miradas del mundo, intereses y valores diferentes en pugna" (Carretero, 2007, p. 134)</p> <p>Específicamente en la enseñanza de la historia de México, a pesar de un siglo y medio de luchas liberadoras, "se subrayan las culturas precolombinas</p>

		pero éstas desaparecían en los cursos de historia general, de manera que íbamos marginado de la historia <i>universal</i> , al igual que los pueblos africanos y asiáticos" (Álvarez de la Testa, 1992, p. 43)
--	--	--

Por otro lado, la categoría de la historia eurocéntrica es interesantísima, pues constituye uno de los paradigmas de la historia que se enseña en los últimos 200 años en Occidente. Su tiempo es lineal, lo que hace que se reduzca la multiplicidad de los tiempos, "Común a todas éstas formulaciones es la idea de que el tiempo es lineal y en el frente del tiempo están los países centrales del sistema mundial, y, junto a ellos, los conocimientos, las instituciones y las formas de sociabilidad que en ellos dominan" (De Sousa, 2007, p. 223)

A partir de la publicación de los planes y programas de estudio de 1993, se dijo claramente que con la reforma, se buscaba tener una nueva visión que superara el discurso eurocentrista de la historia, idea que nunca se ha realizado hasta la actualidad, pues ha permeado en el discurso historiográfico un sentido y dirección únicos y conocidos: progreso, revolución, modernización, desarrollo, y en estos momentos: globalización, declarando atrasado todo lo que no es "avanzado", negando con esto los diferentes tiempos históricos en el mundo, provocando que la comprensión del mundo no sólo sea parcial, sino selectiva.

<b>Categoría empírica</b>	<b>Concepto</b>	<b>Categoría analítica</b>
<i>El impacto más grande ha sido en la falta de sentirse parte de, hacer partícipe al alumno de un (inaudible)... se les ha hecho bastantes individualistas... yo y después yo, si paso la materia ya</i>	Conciencia histórica	Con la eliminación de temas fundamentales en el currículo de la historia a partir de la reforma del 2006, se desconoce el pasado, debilitando el

<p><i>la hice, entonces le vamos quitando la parte social, la parte que nos forma como nación, ¿no? Esa parte la dejamos de lado para dar paso a una gran individualidad [...]</i> (Velasco Cruz, 2013).</p>		<p>sentido crítico, analítico del presente, lo que lleva a una débil participación en el proceso histórico.</p>
--	--	---

Al ir construyendo el andamiaje analítico a través de los registros de las entrevistas, encontramos ciertas referencias acerca de la relación que existe entre la enseñanza de la historia y la conciencia histórica que nos lleva a una conciencia social, la cual se ha ido perdiendo debido a que "La historia ha sido despojada de su contenido crítico y trascendente y ya no puede dar a la sociedad las nociones históricas necesarias para el desarrollo de una conciencia crítica colectiva" (Giroux, 2003, p. 24) acentuándose lo anterior a partir de la reforma del 2006, ya que no solo se reduce el currículo de la materia de historia, el discurso empieza a cambiar bajo tomando como pretexto una historia desmitificadora, creando nuevos conceptos y nuevos lenguajes, promoviendo así un analfabetismo histórico político: *Porque estás preparando a ciudadanos que van a preocuparse por sí y por sus conciudadanos, viendo los valores de la democracia van a ser solidarios, van a ser comprometidos con su comunidad, van a ser participativo.* (Sarmiento Pacheco, 2013)

Las categorías mencionadas subyacen a una categoría principal, me refiero al *discurso hegemónico*, donde existe una estrecha vinculación entre las políticas dominantes con el hecho educativo, es decir, el orden social se legitima y reproduce mediante la producción y distribución de formas aceptables de conocimiento y procesos sociales en el aula, Gramsci lo denomina *hegemonía ideológica* (Giroux, 2003)

### Capítulo 3. Las reformas educativas y la identidad nacional

*Una sociedad que corta amarras  
con su pasado se asemeja a una  
persona que sufre un ataque cerebral  
masivo. Pierde la capacidad de recordar,  
de hablar y de moverse.*  
Guillermo Jaim Etcheverry

#### 3.1 Hombre e identidad: una relación dialógica con su pasado

Actualmente la historia que se escribe no es más que una de las modalidades de la relación que las sociedades mantienen con el pasado, ya sea de manera colectiva o individual. En ese sentido, el encuentro del hombre y su propia identidad es la identificación de sus características propias, únicas, y de las que comparte con otros: genéricas, comunitarias y humanas; lo cual no ha sido fácil, ya que el hombre tiene una especie de temor de estudiarse así mismo, prefiere estudiar lo que hay en el cielo y la tierra, no obstante que desde los primeros tiempos él sea el objeto más digno de estudio. (Buber, 1985)

La relación dialógica del hombre con su pasado como única posibilidad humana de acceso al ser, ha sido caótica, pues le ha costado reconocer su lugar en el cosmos, su destino, su relación con los otros, el sentido que da a la muerte, entre otras cosas: "tiene que saber no sólo que existe un género humano sino también pueblos, no sólo un alma humana sino también tipos y caracteres, no sólo una vida humana sino también edades de la vida" (Buber, 1985, p. 18), conociendo todo esto podríamos tener la totalidad del hombre.

Es entonces que cada ser humano se concibe como idéntico sí mismo, es decir, como igual a sí mismo y, al mismo tiempo como la unidad de una multiplicidad de seres o la unidad de un solo ser tratado como múltiple, lo que se traduce en la percepción que tiene el individuo de sí mismo y que surge cuándo se pregunta ¿Quién soy? ésta simple pregunta lleva a cuestionarse sus capacidades y potencialidades, a tener conciencia de lo que es como persona; pero como el

individuo no está solo, sino que convive con otros, esta reflexión implica reconocerse como miembro de un grupo y a su vez le permite diferenciarse de los miembros de otros grupos. En este momento es cuando el concepto de identidad aparece relacionado con una perspectiva ontológica e histórica.

El hombre es un ser que se enfrenta al entorno, a la realidad que lo circunda, para sobrevivir; pero al hacerlo se enfrenta también a sí mismo [...] Sólo el hombre es capaz de preguntar; sólo él se plantea problemas. Es, al mismo tiempo, el único ser que al interrogarse a sí mismo, se convierte en un problema para sí mismo; pregunta a todo y a sí mismo por su propia esencia, y con ello, trasciende la inmediatez de la realidad dada. (Sánchez Quintanar, 2002, p. 48).

Podemos decir que el hombre es el ser de la autognosis, es decir, el único ser que se conoce a sí mismo, que se piensa a sí mismo, que reflexiona sobre sí mismo. Y es así porque se identifica *con* y se diferencia al mismo tiempo. Este reconocimiento del hombre debe realizarse en el espacio-tiempo con otras sociedades, culturas, razas, regiones. Surge así el concepto de historicidad, entendida como el análisis, reflexión e historia de cómo el sujeto se desarrolla a través de sus acciones para encontrar el sentido de su vida a lo largo de ésta. Sin embargo, en términos históricos, nuestra definición contempla dos aspectos: el primero establece que el hombre se desarrolla de acuerdo a la tradición o contexto del cual le ha tocado vivir y que ésta tradición es una fuerte influencia para sus acciones, las decisiones que éste tome. Por otro lado, el segundo aspecto afirma que cada individuo vive su propia historia independientemente de la tradición o contexto que lo rodea. En esos sentidos, el pasado sirve para comprender y explicar el presente, nuestro presente.

*La identidad pues es la concepción del yo, el... el decir quién soy, de dónde vengo, qué quiero hacer, qué características tengo yo. O sea, psicológicamente es la construcción del yo. En la identidad... en lo social... se va construyendo o sea todos los días con los grupos en los que pertenece, desde la familia, pero también los adolescentes dejan un poco de lado la familia porque tienen que estar con los [inaudible] de irse con iguales y entonces van a buscar estar con sus pares con los que se identifiquen, con ellos van a estar construyendo el tipo de música, el tipo de vestimenta, la forma de pensar... eh... definir también su proyecto de vida hacia donde quieren ir, pero se va construyendo las relaciones interpersonales que tienen, básicamente (Baltazar Chaires, 2013).*

Identidad es un tema estudiado y ampliamente analizado desde diferentes perspectivas epistemológicas; es por ello que para hablar de identidad de cualquier índole ya sea personal, regional, local o nacional debemos iniciar por definir esta polémica categoría. Etimológicamente la palabra identidad viene de la voz latina *identitas*, que significa lo mismo, esto es, igual a sí mismo o semejante a sí mismo. Según la Real Academia Española, es el conjunto de rasgos o informaciones que individualizan o distinguen algo y confirman que es realmente lo que se dice ser. Villoro por su parte (Villoro, 1998) nos dice que identidad sería aquello que las personas se representan cuando se reconocen o reconocen a otra persona como miembro de su grupo, siendo una representación intersubjetiva que asume la dirección del sentir, comprender y actuar en el mundo.

Y aunque el filósofo González Carbajal, citado en (Casarini, 1999) dice que existen más de 164 definiciones distintas sobre identidad, nosotros nos quedamos con la siguiente:

... la identidad de una persona, de un grupo, de una nación o de una región es siempre algo concreto, algo particular. De nuestra identidad hablamos siempre que decimos quiénes somos y quiénes queremos ser. Y en esa razón que damos de nosotros se entretajan elementos descriptivos y elementos evaluativos. La forma que hemos cobrado merced a nuestra biografía, a la historia de nuestro medio, de nuestro pueblo, no puede separarse en la descripción de nuestra propia identidad de la imagen que de nosotros ofrecemos a los demás y conforme a la que queremos ser enjuiciados, considerados y reconocidos por los demás. (Habermas, 2000, p. 148)

Si tomamos en cuenta que identidad es un proceso entre lo social y lo individual, que permite expresar el lado subjetivo de lo social y cómo los individuos se apropian de partes de éste mundo, entonces Habermas hace referencia de manera más precisa acerca de la intersubjetividad de la que habla Villoro, argumentando que la identidad de las personas sería intersubjetivamente creada y compartida entre los individuos.

De esta manera la formación de la identidad se realiza como parte de esta subjetivación y depende de los recursos simbólicos utilizados para establecer dos tipos de identificaciones: la individual (para sí) y la colectiva (para los otros). Es importante la identidad personal porque permite vincular las identificaciones con múltiples grupos, regiones, naciones. Sin atribuir un sentido mecanicista al conocimiento de la historia, ésta permite al individuo establecer su identidad en relación con el pasado, según el grado de perspectiva que de él tenga; pero al mismo tiempo en ésta identidad hay una pluralidad que se debe respetar, ¿pues es ésta la que nos hace ser humanos. Dentro de esta unicidad del hombre (ser único) hay algo que nos une, nos identifica y es la trama de la historia. (Arendt, 2005).

### 3.1.1 La identidad no reconocida en el discurso oficial: la identidad regional

Demos principio con una de nuestras categorías más relevantes: *La identidad en este país más que nacional es regional* (Velasco Baños, 2013). Con esta frase contundente iniciamos un proceso de reflexión acerca de éste concepto que se transformó en una de nuestras subcategorías que no habíamos contemplado en el análisis del objeto de estudio; los profesores entrevistados comentaron acerca de la transformación de la identidad nacional en el discurso oficial reflejado en el currículo de las reformas, más no habían mencionado una identidad regional, local. Es por ello que en este apartado analizaremos la importancia de esta identidad en la historiografía reciente y de su tenue acercamiento en el currículo escolar.

El estudio de la identidad regional es relativamente reciente, hace más de 60 años el historiador Wigberto Jiménez Moreno decía que en el futuro "se daría mayor énfasis a la historia regional, como corresponde a un México múltiple" (Jiménez, 1952), y este dicho no se cumplió. Sería hasta la década de los 70 cuando se le empieza abordar a la historia regional sólo por los cronistas.

En México, en el siglo XIX había dos ideas de nación que luchaban entre sí: por un lado el formado por etnias, estamentos, cuya unidad era sostenida por las costumbres y tradiciones colectivas instauradas por el propio desarrollo histórico. En el otro lado estaba el proyecto de nación de los liberales que querían fundar una nación de iguales, autónoma y soberana, es decir, uniformar a la nación, mediante leyes, una administración central y un poder único desapareciendo la sociedad heterogénea que éramos (actualmente la definición sería multicultural), destruyendo de esta manera las "etnias", "culturas diferenciadas", "nacionalidades", es decir, rompieron con la "nación tradicional"<sup>32</sup> (Florescano, 2013), dando inicio a

---

<sup>32</sup> Cuando los liberales triunfan a mediados del siglo XIX, empiezan un proceso para desaparecer el pasado mexicano, colonial, indígena, pues había que insertar al país en la modernidad, y un obstáculo para esa

una homogeneización, pues como dice Habermas "El Estado - nación colocó los fundamentos para la homogeneidad cultural y étnica [...] aunque esto fue logrado al costo de excluir a las minorías étnicas" (Habermas, 2000).

Después de la Revolución mexicana, lo más importante para los gobiernos posrevolucionarios fue la construcción de un Estado nacional, homogeneizado cultural y lingüísticamente hablando, había que reducir las diferencias internas de los mexicanos para crear una identidad nacional que contribuyera a lograr la unificación, y para esto la educación representó el vehículo perfecto (Graves, 2002). Esta propuesta incluyó en un mismo orden nacional, ideologías locales, regionales y comunitarias, quedando de manera ambigua, en el mejor de los casos, cuando no eliminada, la situación de los pueblos, de esta manera, se enmascaró sutilmente pero efectivamente la discriminación y el relego de los indígenas en el discurso de la Historia oficial.

En la década de los 70 inicia el boom de los estudios regionales e identidades locales, en contraposición del centralismo de la historia de bronce; historiográficamente se habla mucho del amor que se tiene o debe tener al terruño, a la tierra que nos vio nacer como referente de todo mexicano, pero poco se ha hecho acerca de la importancia por vincular cómo se construyen, reconstruyen y transforman las identidades locales y que influencia tienen en la identidad *grande*, la nacional, por lo que es sumamente simplista tratar de ver a las identidades regionales o locales como parte de la nación, sin ninguna particularidad. Sobre todo si consideramos que toda la estructura educativa no se constituyó para mejorar o conservar al menos, el capital cultural de las clases o comunidades no pertenecientes a los segmentos más poderosos de la población; no olvidemos que "el currículo que se enseña contribuye a la desigualdad social, porque así lo requiere la clase dominante" (Apple, 1986, p. 86) bajo un axioma determinante: *las escuelas funcionan... para ellos*.

---

modernidad, era la Iglesia y el indio como entidad legal, ya que representaba muchos de los defectos de esa iglesia caduca. (Brading, *Los orígenes del nacionalismo mexicano*, 1995).

*En el estado de Oaxaca, no pretendemos tener un plan nacional porque nosotros lo que queremos es que cada estado tuviera su educación, claro, no apartándose de los lineamientos de las cuestiones... este... de los conocimientos universales que todos debemos de tener, como las matemáticas... que el multiplicar, que el dividir, la raíz cuadrada... no apartándonos de esto, simplemente es darle su lugar a cada región; nosotros vivimos en un país multicultural o pluricultural y no es posible, que nosotros que de verdad venimos de pueblos y conocemos... del de nosotros donde trabajamos pues no se ve tanta la diferencia, pero hay pueblos que sí, es necesario adecuar una educación para esas personas. Cosa que el gobierno no piensa; ellos piensan que igual es estudiar en la sierra, - que nosotros siempre ponemos de ejemplo - en la sierra de Oaxaca a Monterrey. Es por eso que nosotros ahorita estamos en contra de la reforma y de la evaluación universal (Cervantes, 2013).*

Una de las posibles razones de olvidar la identidad regional en los planes de estudio fue que en la construcción de la representación del Estado, y la pervivencia de lo local existe cierta polémica que pareciera representar cosas totalmente opuestas, pues mientras el discurso del Estado simboliza la modernidad, el discurso localista se funda en la apariencia comunitaria, y por lo mismo tiene cierto tinte arcaizante. En apariencia son contrapuestos, pero en la práctica chocan y se complementan a la vez, y nuestro país es ejemplo claro de la idea anterior, pues podemos observar el control extremo que en algunas situaciones ejerce el Estado, y a su vez el corporativismo tan acendrado en nuestra sociedad y que es alimentado por las tradiciones comunitarias (Zárate Hernández, 1998). Y no olvidemos que a partir de los gobiernos posrevolucionarios, lo que se buscaba era dar cohesión a la nación.

Estas culturas locales se inventan y se transforman en su relación con entidades más amplias, en particular con el Estado nacional, muchas creando fuertes lazos de dependencia con respecto a este Estado, puesto que en ninguna sociedad el individualismo está plenamente constituido; definirse como individuo e identificarse como miembro de un grupo preestablecido. Aunque con el neoliberalismo se crea mayor ambigüedad y desventaja para los grupos, subordinándolos, e incluso el mismo Estado termina apoyándose en los grupos preexistentes, resultando más significativo para las personas seguir identificándose como parte de esos grupos.

De esta manera queda latente en el concepto de nación la contradicción de "Patria diversa" que se ofrece en los libros de historia al hacer alusión a los pueblos indios y a quienes lo conforman. Sin embargo, cohesiona tanto un discurso nacionalista, que con los años, los diferentes grupos defienden el proyecto nacional, pues se sienten producto y herederos al mismo tiempo de la nación, pero sin olvidar su patria chica, la *matria*<sup>33</sup> :

*Y nosotros en este año rescatamos saberes comunitarios. Entonces en todas las asignaturas... por ejemplo este ciclo escolar, nosotros vamos a rescatar un saber comunitario para que eso no se pierda; nosotros trabajamos en el área mazateca, entonces de la cultura mazateca tenemos que estar rescatando un aspecto o un saber comunitario para que precisamente no se pierda esa identidad [local] y los muchachos no se sientan como descontextualizados, sino que se sientan que pertenecen a esa cultura y se sientan orgullosos de pertenecer a la cultura mazateca. (Cervantes, 2013).*

---

<sup>33</sup> Neologismo utilizado por algunas escritoras como Virginia Woolf o Isabel Allende dándole una connotación femenina a la palabra Patria. Para de Unamuno, la palabra *Matria* evocaría la feminización de los atributos asociados a la nacionalidad.

Como respuesta a las reformas estructurales de 1992, hay una vuelta a las identidades locales, puesto que sólo les benefició por algún tiempo a los indígenas adherirse a una identidad nacional mientras les rendía frutos.

[...] Esa civilización india, sistemáticamente negada por los grupos dominantes de civilización occidental, es la que define a los pueblos y segmentos sociales que integran el *México profundo*; en su rescate y liberación están las semillas indispensables para construir el auténtico proyecto nacional, que no excluye a la mayoría, sino que la incorpora como un fundamento de un México mejor. Tras 500 años de negación, de empeño empeinado en subsistir el *México profundo* con otro imaginario, parece llegado el momento de cambiar la perspectiva: no más ver a México con la óptica excluyente de la civilización occidental, sino aprender a ver Occidente desde la realidad abrumadora del México profundo y su vital civilización india. (Bonfil Batalla, 1989, p. 93)

Es decir, siempre se negó el origen de la identidad del mexicano. Por otro lado y como ya se dijo, el uso de los libros de texto como únicas fuentes del saber, encaminan a los estudiantes a adquirir conocimientos elaborados por personas ajenas a su ambiente escolar o de su comunidad, que además no corresponden a la lógica y necesidades o demandas de los alumnos o siquiera de los maestros, ambos con características, costumbres, idiosincrasia y hasta cosmogonía diferentes de una a otra región, pero que no se contraponen con una identidad nacional, pues como dice nuestro autor: "Haría falta mudar de criterios en la selección de temas [...] quizá así crezcan los estudios sobre el pasado inmediato y sobre el entorno local"

(González y González, 1986, p. 31). Si se logra hacer lo dicho por Luis González y González se cambiaría el énfasis demasiado estatista, buscando una lógica diferente a la centralista, abriendo la posibilidad de incluir en la construcción del discurso histórico todas aquellas identidades que el oficialismo ha desdibujado, pues como dice Martínez Assad: "el estudio de la historia regional nunca podrá suplir a la historia nacional, la historia de una sociedad y de un pueblo, pero sí será necesario para reformularla y lograr una visión del conjunto de la formación de un país nuevo" (Assad, 2001, p. 28). Necesitamos intentar olvidar las concepciones arcaicas de interpretación del pasado en los documentos, y que desafortunadamente todavía prevalecen en educación.

### **3.1.2 La construcción de la identidad nacional en el discurso historiográfico**

El origen de la identidad nacional se encuentra en la idea del Estado - nación que surge en Europa a finales del siglo XVIII, y aseguraba las condiciones para el desarrollo del capitalismo, lo que se lograría bajo un esquema de libertad individual, sobre todo creando los fundamentos para la homogeneidad cultural y étnica (Habermas, 2000).

*En otros tiempos era importantísimo la historia patria, la historia nacional, desde muy pequeños sabíamos quiénes eran las personas que nos dieron esta nación y sentíamos un interés muy grande por trabajar por el futuro de la patria, la veíamos como un ideal y todos nos sentíamos parte de la misma. Desde niño sentí un amor muy grande por México, por los héroes de la patria, todo aquello que tuvo un impacto muy grande en nuestra nación (Hernández Zumaya, 2014).*

A la historia como estudiosa del pasado, se le ha visto a través del tiempo como formadora de identidades, constructora de nacionalismos, de hecho se considera como una de sus funciones más significativas y más antiguas; crear valores sociales a partir del pasado, ese pasado que lo queramos o no, es un proveedor de arquetipos que influyen en la conducta y la imaginación de las generaciones venideras. Infundiendo en el imaginario, la idea de que el grupo o la nación tuvieron un origen común, lo que otorga cohesión y legitiman el poder de los gobernantes; porque todo pueblo se ha preguntado en algún momento: ¿quiénes somos? ¿cuál es nuestro origen? ¿Quiénes son nuestros antepasados? ¿Cómo llegamos hasta aquí? y todas o casi todas las naciones han utilizado esas cuestionamientos para crear un discurso unificador, consolidando en primer lugar la lengua y en seguida el sistema educativo, luego viene el aspecto económico, administrativo y jurídico.

Históricamente, el tema de identidad nacional en nuestro país ha tenido diferentes claroscuros, pasando por diferentes y contradictorios conceptos, significaciones y simbolismos. En 1908 el Estado promovió una ley para Educación Primaria instando a todos los estados a desarrollar el amor a la patria mexicana y a sus instituciones; iniciándose desde entonces un pro-nacionalismo ortodoxo, propuesto por Manuel Gamio en su libro *Forjando patria*, donde claramente dice que su propósito era: "remover impulsos nacionalistas e ideas forjadoras de Patria ..." hasta *La disputa por la nación*, de Rolando Cordera y Carlos Tello en donde se habla de *nacionalizar la globalización*, "ser heterodoxos frente al fundamentalismo del mercado único y la receta universal. Ser ortodoxos en la afirmación de los intereses nacionales que en el caso de México se originan en la cuestión social dominada por la desigualdad, la concentración del privilegio y la pobreza de las masas" (Cordera, 1993, p. 38), y con ello el triunfo del proyecto neoliberal sobre el nacional.

La reconstrucción del pasado para los poderosos es su instrumento de dominación, es decir las identidades se construyen en función de una voluntad de

identificación del sí mismo con lo identificable alrededor, y la historia ha sido el vehículo perfecto para que el individuo establezca su identidad en relación con el pasado; es por ello que forjar una identidad nacional, fue hasta épocas recientes, una de las principales preocupaciones del grupo en el poder.

*[La identidad nacional...] yo creo que es un trabajo cotidiano... por el manejo de la historia, con una conducta personal, por un ideal de nación, por una forma de ser, si yo no sólo daba clase, la clase tenía importancia en los contenidos o en sus conocimientos, me gustaba ver que los alumnos se identificaran, les gustaba que yo hablara de la patria, que yo hablara de México, de la nación, de la importancia de ser honesto, congruente, educado, promover valores éticos y morales, fundamentarlo en el amor a la patria. (Hernández Zumaya, 2014)*

Pero ¿De dónde se tomaron los datos, conceptos, ideas, categorías para la construcción de una identidad nacional en los planes y programas de estudio de secundaria?

A continuación mostramos un cuadro donde se especifica cómo se fue construyendo en nuestro país, la idea de identidad nacional a partir del siglo XVI, siendo un tema absolutamente polémico no sólo en cuestiones historiográficas sino también en discusiones políticas, culturales e ideológicas, y por supuesto, educativas.

## Historiografía de la identidad mexicana.

<p><b>Bernardino de Sahagún</b> y su obra: <i>Historia general de las cosas de la Nueva España.</i></p>	<p>A mediados del siglo XVI, el autor emprende la titánica tarea histórica y etnográfica de rescatar y recoger minuciosamente la información de los antiguos mexicanos. Tiempo después fue desalentada, para finalmente ser prohibida por la corona española, imponiéndose entonces en la memoria de los hechos, la visión de los vencedores: la de los frailes evangelizadores, conquistadores y órdenes religiosas, traducidas en relatos y crónicas.</p>
<p><b>Francisco Xavier Clavijero</b> y su obra: <i>Historia antigua de México.</i></p>	<p>Desaparecida la alta cultura indígena, sobrevivía agobiada la cultura campesina. En ese escenario se levanta la obra de Clavijero, quien realiza un panegírico de la grandeza indígena. Su obra constituye un alegato anticolonial y fundamento de la conciencia criolla, convirtiéndose el rescate prehispánico en memoria de su presente. Lo anterior es muy importante para la formación de nuestra identidad, porque a partir de entonces la patria criolla tiene un pasado propio, pero sin vincularlo a los indígenas vivos; y segundo, porque este hecho ratifica la importancia del pasado para legitimar el poder.</p>
<p><b>Fray Servando Teresa de Mier y Carlos María de Bustamante</b></p>	<p>Propusieron el pasado prehispánico como sustento de la nacionalidad, con exclusión del período colonial. Estudios recientes mencionan que Bustamante es el autor principal de los mitos nacionales que todavía persisten en los libros de texto escolares. Fueron los primeros en crear un panteón nacional de héroes y de un mesianismo patriótico. Décadas después, Justo Sierra recuperaría la idea de Carlos María de Bustamante.</p>
<p><b>Lucas Alamán</b> y su obra: <i>Historia de México</i></p>	<p>En oposición a Clavijero, vio en la herencia hispánica el baluarte más sólido de la nación y sobre ella propuso construir el futuro de la república, sin participación de la tradición indígena. De ésta manera, hacía de la Colonia el verdadero y único pasado mexicano aceptable, ignorando por completo la historia precolombina.</p>
<p>Período independentista</p>	<p>Después de la Independencia, los liberales que triunfaron, descartaron el pasado prehispánico y el</p>

	virreinato, nunca asumieron al país indígena y campesino que habían heredado. Su proyecto de nación poblada de blancos y asentada en la incipiente industria, chocó con la profunda desigualdad étnica, cultural, social y económica que dividía al país.
<b>Vicente Riva Palacio y Guerrero.</b> Obra: <i>México a través de los siglos.</i>	Obra cumbre de la época Porfirista, puesto que por primera vez, el pasado prehispánico y el colonial dejan de ser antagónicas y se presentan como parte de un proceso evolutivo que culminaba con el "radiante presente porfiriano"
<b>Manuel Gamio</b> , y su obra: <i>Forjando Patria</i> y <b>José Vasconcelos</b>	Recurrieron al concepto de nación mexicana e idearon toda una gama de teorías nacionalistas, Brading les llama "nacionalistas instintivos" porque nunca desarrollaron una teoría positiva de nacionalidad, de mexicanidad, puesto que carecían por completo de una teoría de la sociedad.
<b>Reformas neoliberales</b>  <b>Tomado de :</b> (Florescano, 2013) y (Brading, 1999)	Con la llegada del neoliberalismo a nuestro país, se trastoca el discurso legitimador. A partir de entonces se busca un nuevo discurso historiográfico, surgiendo en los últimos 10 años una visión "desmitificadora" de la historia.

Como podemos observar, la historiografía mexicana ha recuperado, ocultado, redescubierto, revalorizado, integrado, amputado y desmitificado el pasado, como resultado de las luchas políticas de los grupos del poder en turno; nunca se ha considerado realizar un discurso en el que aparezcan todos los mexicanos... es imperativo hacerlo.

### **3.2 La tiranía de la identidad nacional en la enseñanza de la historia y el dios Cronos. Una visión institucional y reduccionista del Estado**

La educación es un medio de conservación de la nación ya que vincula al ciudadano con el Estado. Hay dos factores que constituyen una nación: el primero está en el pasado; es un legado de recuerdos. El otro está en el presente y es el resultado del pasado que a su vez nos vincula con el futuro. El Estado promueve mediante la educación nacional, que se quiera tener un futuro en conjunto, para lograrlo se requiere de una verdadera educación nacional, de esta manera se convierte en un Estado educador. Y la historia enseñada, desde un principio, se concibió como reguladora de las tensiones generadas entre los conceptos de Estado y nación, de esta manera para conformar el Estado nacional se recuperó una genealogía, en la cual el pueblo devenía en nación, y la nación en Estado; convirtiéndose entonces en el objetivo primordial de la historia, el crear una identidad nacional, mirando su rostro en el espejo del pasado, reconociendo sus raíces, su origen. (Carretero, 2007).

Por esta razón no debemos olvidar, o más bien el Estado no debe olvidar que aún en estos tiempos de una educación dirigida abiertamente hacia la productividad e individualidad, su objetivo educativo no sólo es capacitar a los alumnos para unirse a la fuerza de trabajo, también es un mecanismo que permite vincular la política, la cultura y la economía conformando un Estado moderno, en el que nos reconozcamos como nación por medio de una identidad que nos haga tener cosas en común.

Por ésta razón, como en cualquier país, la enseñanza de la historia ha sido crucial en la formación del Estado mexicano, recordando que cada nación está preocupada por formalizar su propio discurso de identidad nacional que le dé sustento al Estado en cuestión, y una de las formas de lograrlo es a través de una uniformidad en la enseñanza de su propia historia.

*Debemos preguntar, si aún existe una identidad nacional, puesto que recordemos que hasta la reforma juarista, y la derrota del imperio de Maximiliano, el país no tenía ese concepto, ahí se empieza a formar, pero eso no quiere decir que se haya logrado.*  
(Velasco Baños, 2013)

Es a partir de que se consolida el Estado mexicano a fines del siglo XIX y se instituye la educación básica como obligatoria, que la enseñanza de la historia se transformará de acuerdo a la etapa histórica vivida. En un principio se buscaba sólo contribuir a la formación y desarrollo de una identidad nacional: "... la historia y su conocimiento son uno de los principales elementos de la conciencia nacional y una de las condiciones básicas para la existencia de cualquier nación" (Rodríguez, 2002, p. 21), enfatizando que no podemos negar la estrecha conexión entre nacionalismo e historia, lo que hacía que el Estado pretendiera construir ciudadanos que pensarán y se sintieran pertenecientes a un país en plena formación. Por tanto, la enseñanza de la historia jugó un papel trascendente para ese objetivo, el cual cobró una importancia mayor a partir del siglo XIX.

En 1854 se acredita la enseñanza de la historia a nivel secundaria<sup>34</sup>, en 1857 se declara la libre enseñanza (el Estado ya no puede intervenir directamente en ella), y en 1861 el régimen liberal decreta laica la enseñanza pública en el distrito y territorios federales, constituyendo un avance en la educación pues desaparecen las clases de religión, pero no así las de moral.

Hasta 1867, la materia de historia no tenía la misma relevancia que la enseñanza del civismo, y con el triunfo de los liberales y la República Restaurada, la esencia y objetivos de la enseñanza de la historia cambian radicalmente, pues el Estado busca la identificación de los mexicanos por medio de *un pasado común*, para que le dé sustento al Estado que intentan formar, otorgándole a la historia un

---

<sup>34</sup> En realidad se imparte en el primer ciclo de la escuela preparatoria, ya que es a fines de 1925 cuando se separa la secundaria de la preparatoria.

papel fundamental para impulsar la idea de un Estado unificador. A partir de entonces la historia se empieza a enseñar desde la perspectiva de la veneración de héroes que "nos dieron patria" buscando que éstos transmitan valores morales propios de los nuevos tiempos, de mitos cargados de nacionalismo.

En el porfiriato, la finalidad de la educación fue la formación del "ciudadano" y esa tarea fue confiada a la historia, la cual propagaba la versión liberal de la historia de México, exaltando los principios de la Constitución de 1857, aunque por las condiciones sociales, existió un abismo entre los principios enseñados y la realidad política vivida (no es coincidencia que precisamente por lo anterior los impugnándose del régimen surgieran del gremio de los profesores).

Con la Revolución Mexicana se replanteó qué debía enseñar la historia, si la parte indígena o el lado español, dándole énfasis al indigenismo, pues mientras en el discurso se buscaba resaltar el origen del mexicano como nación, por otro lado, este indigenismo era prejuicioso, pues relevantes personajes de la cultura y la educación como Vasconcelos, Antonio Caso y Moisés Sáenz llegaron a plantear que el indio debía ser asimilado culturalmente, e incluso llegaron a propugnar la desaparición de las lenguas indígenas. Al crearse la secundaria en 1926, Sáenz insistía que entre sus principales objetivos estaba preparar al individuo como futuro ciudadano.

Por otro lado, se construyó una historia que justificara que la razón del Estado prevaleció sobre los diferentes conflictos, alentándose en la memoria, la ausencia de los vencidos, teniendo una visión profundamente institucional y reduccionista, pues sólo se daba la palabra a los que podían hablar. (Assad, 2001)

Después de la década de los 40 es cuando se inicia la educación de la Unidad Nacional y la historia será la protagonista de dicho proyecto educativo. Nace de este modo la historia oficial, la de bronce, acartonada, inmóvil, cronológica, lineal, llena de lugares comunes, que repite en un sentido lineal los acontecimientos que reforzaron nuestra débil concepción de nacionalismo.

Fue con Jaime Torres Bodet como secretario de la SEP, y bajo la premisa de "la niñez mexicana está en grave peligro de ignorar la Historia de su Patria y con ello se corre el riesgo de que se mengue el sentido de la nacionalidad" se convocó a una "*Primera Conferencia de Mesa Redonda para el estudio de los problemas de la enseñanza de la Historia en México*", la cual se trata de una serie de conferencias en torno a qué es lo que debían enseñar los maestros de historia sobre su pasado, "ya que para algunos era bueno que se enseñara Historia por cuestiones meramente culturales y otros por patriotismo" (Domínguez, 1997). Estas conferencias se llevaron a cabo en mayo de 1944, y acudieron representantes de todos los sectores y niveles educativos, tanto públicos como privados, profesores rurales e intelectuales de la época.

En la década de los 60, el paradigma teórico de los países europeos y...

La imposibilidad de mantener ante un mundo en constante cambio versiones explicativas de la historia nacional, realizadas cuando el proceso de institucionalización requería el reforzamiento de ciertos mitos y pasajes que alentarían la historia oficial, la que dio origen a la historia de bronce y a la historia simplificada para los niños en edad escolar (Assad, 2001, p. 68)

Esto hace que surjan nuevas propuestas historiográficas que le darían un giro al discurso de la historia oficial, interpretando la historia desde diferentes perspectivas (Silva Herzog, Arnaldo Córdova, Tanembaum, Womack, Crockroft, Romana Falcón). Ya no sería solamente la historia de los vencedores, aceptándose de tal modo la importancia de la historia independientemente de quien estuviera en el poder, abriéndose el discurso historiográfico a cualquier planteamiento o

problema que antes parecían casi imposibles de ser considerados, surgiendo de esta manera una historia más rica, compleja y por lo mismo menos esquemática.

El "proyecto neoliberal" redefine las políticas ya que bajo esta visión, se diseñan políticas sociales focalizadas, es decir, aquellas que no cubren al universo de la población sino solamente los individuos de un subgrupo determinado por algún tipo de privación social, racial, cultural o económico. En otras palabras, el Estado interviene cuando el individuo no puede "valerse por sí mismo".

Ante el embate de la retórica de la historia oficial, a los maestros siempre nos ha quedado cierta autonomía para tratar de desmitificar la enseñanza de la historia y los significados de los documentos tradicionales, lo cual posibilita desconocer los signos de poder y análisis crítico sobre la configuración del conocimiento, pasar del saber sabio al saber enseñado. Lograr que los estudiantes construyan su pensamiento histórico, tal como lo explica Carretero, quien estima que la enseñanza de la historia debe tener como punto central " habilitar la capacidad de moverse entre el flujo de las tensiones que el acercamiento al pasado genera, pero sin reducirlas" (Carretero, 2010, p. 59), es decir, moverse entre las tensiones que acercan al pasado, un viaje que permite apelar no sólo al acontecimiento, sino extender los límites de lo conocido hacia otro país: "poder navegar entre lo particular y lo universal, entre lo familiar y lo ajeno, entre lo tradicional y lo nuevo, y entre la herencia y el proyecto" (Hobsbawm, 1994, p. 47). Lo anterior es importante y ambos autores coinciden en señalar que la enseñanza de la historia ha proyectado una identidad particular afincada en el presente y legitimada en el pasado; debemos romper con la tradición de una orientación política centralizada que determinó la forma de acceder a la enseñanza de la historia lineal, cronológica, inamovible en primaria y secundaria.

### 3.3 Enseñanza de la historia, identidad y conciencia histórica

Antes de iniciar con el análisis del apartado debemos preguntarnos si los elementos aprendidos en la escuela a través de la materia de historia, ayudan a conformar en el imaginario de los estudiantes una identidad nacional; tomando en cuenta la complejidad que supone el análisis de la construcción de la identidad, de pertenencia a una nación en adolescentes, desde los estereotipos más comunes hasta una idea más objetiva.

Si analizamos la finalidad de la historia desde que se fundó la Secundaria como uno de los niveles educativos del Sistema Educativo Mexicano, reafirmamos la intencionalidad de su enseñanza, de acuerdo a las exigencias políticas y sociales del tiempo vivido. Es así que en 1929 se dijo que la secundaria era "la edad cuando los ideales del hombre empiezan a perfilarse" (Meneses, 1989, p. 291), si esto es pedagógica y psicológicamente cierto, se debe tener particular cuidado en la conformación de la estructura ideológica nacional: héroes, antihéroes, efemérides, ceremonias cívicas, discursos museográficos, monumentos, etcétera. Es en 1930 cuando se dejan claros los objetivos de la secundaria: "Despertar la conciencia social con un espíritu nacionalista" (Meneses, 1989, p. 97). Para 1934, se definió a la secundaria como factor homogeneizante de la sociedad y la historia se convirtió en la materia que exaltaba los valores culturales de los antepasados.

Según Martha P. Zamora, son 4 los documentos que confirman la importancia de la historia y su enseñanza para sustentar el discurso oficial, sea cual fuere su intención, de acuerdo al momento histórico que se vivía:

- *Resoluciones del Primer Congreso de la Instrucción Pública* de 1889, donde se deja claro que sólo se conseguiría la Unidad Nacional por el convencimiento de todos los mexicanos como una gran familia, siendo el objetivo de la enseñanza de la historia patria.
- *Resoluciones de la Conferencia sobre Enseñanza de la Historia* de 1944, en la cual se buscaba un mayor sentimiento de solidaridad nacional. La enseñanza de la historia

tendría un sentido ético, más humano, se estudiaría a la historia como la lucha del hombre contra la miseria, la explotación, la ignorancia, prejuicios, injusticia y tiranía.

- *Resolución de la Asamblea Nacional Plenaria del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación* (es el Congreso de Chetumal en 1974). Se decide cambiar la enseñanza de las asignaturas por áreas, por lo que se propone sistematizar en conocimiento histórico, geográfico y ciudadano en una sola materia, con la intención de adquirir una visión más general del mundo contemporáneo.

- El cuarto documento lo constituye el *Plan y programas de estudios 1993*, donde no se toca ni sutilmente, el tema de identidad nacional o conciencia histórica. (Galván Lafarga, 2006)

Se debe agregar el *Acuerdo 384* de 2006, en el que se establece el nuevo mapa curricular en secundaria, donde se suprime primero, y desvanece después el estudio de la época precolombina de la Historia de México, teniendo como consecuencia un fuerte cuestionamiento por parte de investigadores, maestros, historiadores, pedagogos y ciudadanía en general, acerca del tema de identidad nacional.

*Si voy a hablar de identidad nacional, no puedo decir "ay, somos mexicanos..." no, tengo que saber de dónde surgimos, de dónde venimos. Y cuando hago el ejercicio del escudo, tienen que buscar, rascar en la nueva Tenochtitlán, y no lo saben, para que los alumnos se den cuenta de "ah, pues si, tiene todo que ver" y reconozca o se reconozca, se identifique, amen a México. (Baltazar Chaires, 2013)*

En relación a la identidad, en los últimos 20 años, con la reforma de 1993, observamos cómo se empieza a diluir esta categoría, pues si bien se regresó al restablecimiento de la historia como asignatura específica, se empezaron a

manejar nuevos paradigmas historiográficos para su enseñanza, como la historia social o la historia de las mentalidades, dejando un poco de lado la historia política y económica que había permeado en los últimos 70 años de enseñanza.

Sin embargo cabe destacar que en los nuevos programas propuestos por la SEP, no se menciona siquiera la palabra identidad en el enfoque, objetivo o propósitos de la materia; ahora, dicen, se debe enseñar historia con el objetivo de estimular en el alumno su curiosidad, para "propiciar la formación de individuos con capacidad para analizar los procesos sociales y de lectores frecuentes de historia que tendrán la posibilidad de construir una visión ordenada y comprensiva sobre la historia de la humanidad" (SEP, 1994, p. 99), disociando el conocimiento del contexto debilitándose el pensamiento reflexivo, ya que los alumnos son considerados únicamente como receptores y transmisores de valores.

Al respecto podemos citar diversos documentos, que sin mencionar específicamente a la Historia, su papel es innegable para el cumplimiento y contribución a la formación de una identidad y conciencia histórica, que sin caer en chauvinismos retrógrados, nos permite tener mayor claridad del contexto actual:

*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:*

- Art. 3o. "La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, el *amor a la Patria* (las cursivas son mías) y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia".
- En el inciso B del mismo artículo leemos: "*será nacional...*" (las cursivas son mías), en cuanto - sin hostilidades ni exclusivismos - atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, aseguramiento de

nuestra independencia económica y continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura".<sup>35</sup>

*Ley General de Educación (1993)*

- Art. 2. "... La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre que tenga sentido de solidaridad social".

- Art. 7. "*Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios* (las cursivas son mías) y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país".

- Art. 8. II. "Será nacional... favorecerá el aprovechamiento de nuestros recursos, la defensa de nuestra independencia política, el aseguramiento de nuestra independencia económica y la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura".

- Art. 48. ..."Las autoridades educativas locales propondrán para consideración, y en su caso, autorización de la SEP, los contenidos regionales que - sin mengua del carácter nacional de planes y programas - permitan en el educando adquirir conocimientos de la historia, la geografía, costumbres, tradiciones y demás aspectos propios de las entidades y municipios respectivos".

Es más que interesante leer con detenimiento el apartado de la asignatura de Historia en los Planes y programas de estudio 1993, pues aunque se manejaron con la idea que la educación necesitaba un cambio hacia la modernización, se

---

<sup>35</sup> Con la implementación de las reformas estructurales impulsadas por el actual gobierno, cabe preguntarse qué tan vigentes son las palabras de este inciso.

percibe claramente un enfoque pedagógico absolutamente tradicional, ya que cumplen casi a cabalidad con la naturalización de la sociedad liberal.

Esta idea de *modernidad* tiene 4 ejes:

1. La visión universal de la historia asociada al progreso.
  2. La naturalización de las relaciones sociales como de la natura humana.
  3. Naturalización u ontologización de las múltiples separaciones sociales.
  4. La superioridad de los saberes que produce esa sociedad sobre otro saber.
- (Lander, 2000, p. 22)

En el propósito número dos leemos: "Al estudiar cada época se da prioridad a los temas referidos a las grandes transformaciones sociales, culturales, económicas y demográficas que han caracterizado el desarrollo de la humanidad, poniendo énfasis en el desarrollo y transformaciones de la vida material, en el pensamiento científico, en la tecnología y en las reflexiones de los hombres sobre la vida individual y la organización social" (SEP, 1994, p. 101), dejando claro que el fundamento de la historia está en la idea del progreso y la ciencia, olvidando que no existen leyes históricas que prefiguren el progreso humano y que funcionen independientemente de la condición humana.

Por otro lado, encontramos ciertas contradicciones en el documento referido, pues si bien se deja claro en el enfoque de la asignatura que se evitará la enseñanza de una historia lineal, tradicional, y eurocéntrica; en los propósitos leemos lo siguiente: "Los temas de estudio se organizan siguiendo una secuencia cronológica de la historia de la humanidad" (SEP, 1994, p. 101) es decir, la enseñanza de la historia al más puro estilo lineal adoptado por la modernidad, la cual es resultado de "la secularización de la escatología judeo-cristiana", negando así la ecología de las temporalidades, esto es, "la idea de que las sociedades están constituidas por varias temporalidades y por el hecho de que la descualificación supresión o inintegibilidad de muchas prácticas resultan de criterios temporales que

sobrepasan el canon temporal de la modernidad occidental capitalista". (De Sousa, 2007, p. 96). Si tomamos en cuenta que existe una yuxtaposición de tiempos históricos, se deben valorar otras temporalidades ya que la historia no puede ser absolutamente lineal y cronológica, pues esto hace que se tenga una visión monocultural del tiempo (Quijano, 2014).

Referente a la visión eurocéntrica, el tercer propósito nos marca que los temas del programa "pretenden superar el enfoque eurocentrista de la historia que ha predominado en los programas de la asignatura"; en el siguiente párrafo leemos que no se puede olvidar que los grandes procesos de transformación se han generado en Europa, "por lo que no se debe ignorar en la enseñanza" (SEP, 1994, p. 102). Lo anterior sólo nos reafirma que la visión eurocéntrica de la historia, es más bien un metarrelato universal porque va más allá de la historia de cada país. Las categorías impuestas para explicar el desarrollo social se convierten en categorías universales para el análisis de cualquier realidad, indicándonos su especificidad histórico-cultural, como patrón de referencia, convirtiéndose en un metarrelato colonial-imperial. Las otras formas del saber, pasan a ser arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas, las cuales bajo el discurso occidental del progreso se enfatiza en su inferioridad. (Lander, 2000) Lo que en otras palabras Aníbal Quijano llama colonización del pensamiento.

Se trata que los maestros proporcionemos a los alumnos las herramientas que otorga el estudio de la propia disciplina, para que analicen el pasado desde su propio presente (*Toda historia es historia contemporánea*. Benedetto Croce), esto es, desnaturalizando el enfoque eurocéntrico del acontecimiento, eliminando la rigidez del dato duro, avanzando hacia la comprensión del tiempo cronológico hacia el tiempo social (Quijano, 2014). Lo anterior ayuda para que el joven genere habilidades que solo el conocimiento de la historia otorga, lo cual no hará que se evite cometer los mismos errores, permite al hombre, a través de la historia conozca más formas de actuar, que le ayudarán a entender con mayor conciencia lo que sucede en su entorno histórico cultural, refutando a quienes dicen que sólo

sirve para ampliar la cultura, en otras palabras, formar un sujeto social autorreflexivo y plenamente consciente de sí mismo.

En la reforma de 2006 no sólo siguió permeando las características de la enseñanza de la historia, sino que se pensó constreñir su enseñanza a un solo año, impartiendo la materia 7 horas a la semana. Los especialistas e historiadores, para justificar lo propuesto, dijeron que era para no repetir contenidos en Secundaria<sup>36</sup>. Historiadores e intelectuales como Andrea Sánchez Quintanar y Enrique Krauze se apresuraron a negarlo, argumentando lo que pienso: se reafirman contenidos para ponerlos en un contexto más rico.<sup>37</sup>

*... enseñarles cómo es nuestra formación ciudadana, cómo tenemos que comportarnos a nivel comunidad, con eses sentido comunitario; entonces, pues ese enfoque se está perdiendo, porque está más orientado hacia lo que el Estado necesita ahorita... tratamos de inculcarle a los muchachos, esa pertenencia a su comunidad y nosotros rescatamos esos valores, las costumbres... que vean que pertenecen a un grupo social y que se sientan identificados. (Cervantes, 2013)*

Si seguimos una lógica reduccionista veremos a las escuelas sólo como espacios instruccionales, dejando de lado que son también lugares culturales, de esta manera funcionan en beneficio de la cultura dominante para reproducir la lógica de los valores de la sociedad imperante; ya que no sólo se instruye a los estudiantes en sus habilidades y competencias para trabajar, sino que incorporan valores, actitudes, normas, es decir, "formas de conciencia para el mantenimiento de instituciones y relaciones sociales que faciliten la conversión del trabajo en ganancia" (Giroux, 1981, p. 115)

---

<sup>36</sup> Esta idea se planteó desde el gobierno de José López Portillo.

<sup>37</sup> Cualitativa y cuantitativamente no es la misma información que se maneja para enseñar cualquier tema de historia de México o Universal en cada uno de los niveles educativos.

Se debe comentar que en las últimas décadas uno de los problemas epistemológicos en las ciencias sociales, es la presunta pérdida del interés por la historia y la consecuente crisis en la conciencia histórica; incluso algunos se aventuraron a mencionar que la historia había muerto (Fukuyama). Si nos ponemos a reflexionar acerca de lo planteado, lo que sucede es una profunda crisis de la conciencia histórica, fenómeno social que se empieza a percibir a finales de la década de los 70 y que tiene como resultado el presente que vivimos, el cual es políticamente reaccionario. Giroux va más allá al decir que "La Historia ha sido despojada de sus sentido crítico y trascendente y ya no puede dar a la sociedad las nociones históricas necesarias para el desarrollo de una conciencia crítica colectiva" (Giroux, p. 24). Y quizá tenga razón, pues la élite se apoya en la historia para legitimar las estructuras existentes, luego entonces, la conciencia histórica es utilizada para tal objetivo.

¿Qué tiene que ver esto con la supresión de una conciencia histórica? Con el modelo tradicional de enseñanza de la historia, no se les alienta a los alumnos a que creen sus propios significados o que aprovechen su capital cultural, por lo tanto, el pensamiento crítico se empobrece, ya que se reduce a un pensamiento subordinado, operativo. El estudio de la historia los lleva a tener un pensamiento crítico, amplio, analítico del período que les tocó vivir; y si bien, esto no transforma el mundo (como dirían los marxistas) al menos cuestionan lo que viven, construyendo una conciencia crítica y una nueva concepción del mundo, y por lo tanto, a una nueva voluntad colectiva.

*El papel social de la educación es a partir de formar un ciudadano... y estoy hablando de un ciudadano integralmente formado, es decir, humanizado, que conozca el origen de su historia, que sienta para que va a ser útil para la Patria. (Velasco Cruz, 2013)*

Finalmente, el conocimiento histórico conducirá a los alumnos a adquirir una historicidad que conlleva a la formación de una conciencia histórica, que implica la posibilidad de identificar las relaciones temporales entre el pasado, el presente y el futuro, no sólo en un sentido cronológico progresivo, sino intercambiante y mutable; produciendo en quien la percibe un conjunto de nociones sobre sí mismo y el mundo en que se desenvuelve, y condiciona, en cierta medida, su actitud social.

### **3.4 La transformación de la identidad ante la globalización**

*Ningún Estado a nivel mundial vive un nacionalismo propio, ya todo mundo estamos invadidos, estamos impregnados de esa asfixiante fiebre consumista donde ya nuestras raíces que nos dan sustento como nación, ya sea Grecia, Portugal, España, Irlanda, México, Chile y bueno, Ecuador ... yo sí creo que el nacionalismo se ha visto muy muy sofocado, estamos sofocados por ese dominio internacional del que estamos viviendo y obviamente los maestros de historia no podemos hacer más que apoyarnos en nuestros jóvenes para hablarles de nuestros valores nacionales. (Sarmiento Pacheco, 2013)*

"Somos iguales, pero diferentes". La sociedad contemporánea se caracteriza por ser globalizada y multicultural, donde lo global y lo local se combinan y se refuerzan recíprocamente. En un mundo cada vez más globalizado, los aspectos locales cobran cada vez más importancia: ya que la globalización tiende a homogeneizar las culturas, se intenta lograr la supervivencia de la diversidad sociocultural por medio de la información de las singularidades locales. Esta relación entre lo local y lo global, entre la singularidad cultural y la uniformidad de modos de vida y valores no resulta, en modo alguno, sencilla ni pacífica. De hecho,

la defensa de la "originalidad local" ha llevado a que en los países centrales se desarrollen actitudes racistas, xenófobas y a potenciar el Darwinismo social, como está comenzando a ocurrir en algunas zonas de Europa. Luis González y González, sintetizó con claridad esa ambivalencia hace más de 30 años:

... ahora van imponiéndose poco a poco dos cosas: por una parte, el sentimiento de universalidad, es decir, el saberse perteneciente a esto que se llama raza [se refiere a la especie] humana. Esto se ha fortalecido más últimamente. Pero también, y es curioso, se ha fortalecido lo opuesto: el saberse perteneciente a una pequeña comunidad, a un grupo de personas que se conocen entre sí, que incluso tienen parentesco entre sí, de tal modo que ahora los factores dominantes en el sentimiento de las personas son el del humanismo y el de lo que alguna vez he llamado el "matriotismo"... Esto no quiere decir, por supuesto, que vayan a desaparecer los sentimientos nacionales a corto plazo, pero yo creo que sí hay una tendencia en ese sentido (Ornelas Navarro, 2013, p. 288).

El término identidad en el contexto actual ha sufrido múltiples implicaciones ante la globalización ya que se ha convertido en uno de los vocablos más mencionados y con más acepciones actualmente. La cuestión identitaria ha sido abordada por todas o casi todas las ramas de las ciencias sociales: en la política, sociología, psicología, historia, filosofía, pedagogía y arte; dirigentes, maestros, doctores, constantemente hacen alusión a este término argumentando que se debe fortalecer la cuestión identitaria, y no obstante que se ha estudiado hace ya años, es

un término que difícilmente se puede conceptualizar, situación que hace difícil su justa comprensión.

La globalización no sólo es una realidad, sino también es un discurso, y como tal ha sido asumido por la élite gobernante en México, para legitimar una serie de transformaciones que han afectado la vida social de prácticamente todas las clases sociales, bajo el discurso de la modernización del Estado y de la sociedad y de eliminar el paternalismo y fomentar una cultura de la responsabilidad y la cooperación, procurando evitar el choque entre las culturas locales y el proyecto del Estado, sino entre la cultura nacional y el proyecto de internacionalización de capitales, que desde el exterior pretenden imponer pautas y estándares.

Historiográficamente, uno de los dilemas más relevantes es cómo afrontar los retos de la globalización en el relato histórico<sup>38</sup>, ante este conflicto cabe preguntarse ¿cómo construir una historia a escala del mundo? ¿se debe considerar que esa historia debe ser una historia de los contactos, los encuentros, las aculturaciones y los mestizajes? Si leemos con detenimiento lo dicho por Chartier, nos daremos cuenta que nuestra historia, la de México, es el relato de contactos, encuentros, aculturaciones y mestizajes, llamando fuertemente mi atención que en esta propuesta "los defensores más fervientes de una historia global no hagan, por lo general, más referencias a obras publicadas en un sólo idioma (el inglés) ... no deja de ser preocupante..." (Chartier, 2007, p. 63).

Y lo que es más, ¿cómo integrar a los pueblos sin "historia" o periféricos a los grandes circuitos de investigación histórica, ¿cómo interpretar las significaciones que para los distintos pueblos ha tenido el intercambio y la imposición de otros modelos culturales? Algunos construyen a partir de sus universos simbólicos sus propias interpretaciones, recurriendo a las mismas referencias, los mismos mitos, las mismas profecías, en contextos diferentes, pero como diría Assad, nadie es

---

<sup>38</sup> En el XIX Congreso Internacional de Ciencias Históricas celebrado en Oslo Noruega en el año 2000, se destacó la categoría de *Historia global*, la cual se basa en el rechazo decimonónico de la idea del Estado-nación, al relato monográfico y al enfoque microhistórico.

totalmente libre de hacer su historia sino que existen límites que son marcados por otros.

Dicho lo anterior, es sugerente que a partir de la globalización, uno de los términos más recurrentes es el de *identidad*, no sólo en el ámbito social, sino en el político, cultural, artístico, etcétera. El proceso de globalización ha generado nuevas identidades como resultado de la apertura de fronteras, donde la construcción de un dominio de poder a nivel supranacional implica un proceso de fragmentación y hasta eliminación de las identidades nacionales, locales o regionales. Este proceso implica la imposición de nuevas creencias, prácticas y rituales a las culturas locales, sin embargo, cabe destacar, que históricamente este proceso, en cierta medida, es similar al que se vivió de manera mundial entre los siglos XVIII y XIX y que culminó con la formación de los modernos Estados nacionales. (Zárate, 1998, p. 52)

Por otro lado, la crisis de valores actual, no la podemos explicar sólo en el presente, la tenemos que encontrar en el pasado, esto es, se debe buscar en la historia las respuestas de lo que está viviendo el mundo contemporáneo, a la crisis del nacionalismo, de las identidades, en el entorno de la globalización que favorece esta crisis ante la cual las poblaciones y los países tratan de resistirse. Los estados están viviendo una crisis de valores que se traduce en una crisis de ciudadanía porque ya no hay una formación ciudadana fundamentada en el conocimiento de su historia, por lo tanto, el contexto de globalización actual requiere de explicaciones acerca de la crisis de nacionalismo, de la pérdida de identidad nacional que se vive en muchos países, y gran parte de las respuestas está en el pasado.

Contrario a lo que se piensa, este tipo de procesos no implican necesariamente el surgimiento de un nuevo individuo, con una *ciudadanía global*, por las características de cada país. En el nuestro, a nivel identitario, se ha producido en los últimos 20 años una serie de conflictos regionales, étnicos y locales que tienden a agudizarse al relajarse los principios de los estados

nacionales; y este reconocimiento al multiculturalismo no nos iguala a los países del primer mundo.

Habermas plantea que el marcado individualismo y el ambiente de incertidumbre que caracteriza a las sociedades globalizadas complica aún más el difícil proceso de construcción de identidad; porque la ruptura de la unidad entre sujetos y grupos, que resulta de la crisis de creencias y de la multiplicidad de grupos en los cuales ahora participan los sujetos, ha provocado que la tradición pierda fuerza, como medio de transmisión mecánica de los repertorios culturales (Habermas, 2000).

Actualmente, México es un lugar de comunidades locales, articulándose a sistemas regionales, nacionales y ahora mundiales. La globalización se presenta como un proyecto mucho más potente que no respeta fronteras políticas, étnicas o culturales y aunque busca ser homogeneizante, también presenta bastantes huecos y resquicios por donde se cuelan nuevamente las identidades tradicionales, como respuesta contra hegemónica a las relaciones de dominación y poder económicas y culturales.

## Capítulo 4. Los impactos de las reformas neoliberales en los planes y programas de Historia. *La historia fraccionada*

*...sin los maestros o contra ellos, los propósitos  
de reforma están condenados al  
fracaso o, peor aún, a la indiferencia.*  
Carlos Ornelas en *El Sistema Educativo Mexicano*.

### 4.1 La importancia del currículum formal y currículum oculto en educación básica

A partir de que se funda la Secretaría de Educación Pública en 1921<sup>39</sup> como institución rectora de la educación básica en nuestro país, se han implementado innumerables planes y programas de estudio acorde al tiempo y necesidades político-educativas de nuestra nación, pues la lógica que ha prevalecido entre las autoridades para resolver los problemas educativos, es casi siempre un nuevo currículum que responda a los requerimientos del contexto histórico del momento. Es así que en este capítulo se analizarán las reformas neoliberales y el impacto que éstas han tenido en la conformación del currículum de la asignatura de historia.

Etimológicamente la palabra currículum proviene del latín *curro* que significa carrera, refiriéndose a una pista circular de atletismo; y en latín *currere* significa caminar, luego entonces, currículum significa que los estudiantes se siguen o se dirigen a los caminos del aprendizaje (Casarini, 1999).

Si partimos de la idea que la educación no puede ser neutral por naturaleza, entonces es un acto político, ya que no se puede separar la actividad educativa de las políticas institucionales<sup>40</sup> (Apple, 1986), luego entonces, en educación básica siempre ha sido relevante la política para elaborar las reformas en este nivel, ya

---

<sup>39</sup> Decreto firmado por el presidente Álvaro Obregón el 22 de octubre de 1921, nombrando a José Vasconcelos, como secretario de la SEP.

<sup>40</sup> Y que se debe decir que en las últimas dos décadas han dejado de ser nacionales.

que los contenidos del currículo no solo son el eje organizador del aprendizaje de los alumnos, su importancia va más allá, es una relación social y política, es parte fundamental de la hegemonía ideológica, en otras palabras, hay una relación inobjetable entre conocimiento y poder; y la historia ha cumplido una función política, educativa, económica y social más que relevante, ya que su enseñanza, como en la mayoría de los países, se estableció para educar a la nación, con un objetivo definido: formar ciudadanos a través de la enseñanza del pasado, tanto en escuelas públicas como privadas.

Lo anterior no es gratuito, es producto de la posmodernidad en la que vivimos, donde el control social ya no se ejerce mediante la fuerza explícita o represión con mecanismos de dominación (el ejército o la policía), se hace por medio de un elaborado sistema de normas, valores e ideología (Giroux, 2001) el cual manipula conciencias y comportamientos y uno de los principales vehículos para ello es la escuela, la enseñanza, el currículo, donde se captan modos de entender, diferentes símbolos y recursos culturales que las escuelas seleccionan y organizan, de acuerdo al tipo de conciencia normativa y conceptual requerida por el Estado; es por ello que la escuela es reproductora de la desigualdad, ya que se crean y recrean formas de conciencia que permiten mantener y controlar a la sociedad (Apple, 1986) es lo que Gramsci llama *Hegemonía ideológica*.

Actualmente, la principal contradicción del Sistema Educativo Mexicano se encuentra en la relación abierta que existe y se promueve entre educación y mercado, encaminándose principalmente a reproducir habilidades y destrezas para el desarrollo económico, contraponiéndose con lo que dice la Constitución, donde en el apartado II del Artículo 3o. leemos:

Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción de interés general de la sociedad, los ideales de

fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

Es decir, se acentúa la idea de que el sistema educativo debe, más que otra cosa, formar ciudadanos que se integren a la vida estatal y sociedad civil, impartiendo conocimientos científicos y culturales, así como nociones de los derechos y deberes del ciudadano (Gramsci, 1985) Sin embargo, y contrario a esto, el fin supremo de la educación actual es formar *capital humano* que demanda el mercado laboral<sup>41</sup>. Ésta es la principal contradicción del Sistema Educativo Mexicano.

Como se dijo en párrafos anteriores, en las tres últimas reformas, se han modificado sustancialmente los planes y programas no solo de la asignatura que nos ocupa, sino de todo el mapa curricular de educación secundaria, nos preguntamos entonces: ¿por qué es tan importante el currículo? ¿qué se debe interpretar como conocimiento? ¿qué se debe considerar para que un conocimiento sea legitimado? y más aún, cuando se modifican los planes y programas, cómo dice una profesora de Cívica y Ética: ... *re-formar, volver a formar, volver a escribir los planes y programas de acuerdo a las necesidades reales de nuestros alumnos* (Baltazar Chaires, 2013) luego entonces, ¿éstos se elaboran de acuerdo a las características y contexto de los alumnos? Lamentablemente no es así.

Sobre currículum, existen diferentes definiciones, nosotros nos quedamos con la de Carlos Ornelas por considerarla más completa:

El currículum da forma y contenido a un conjunto de conocimientos abstractos, habilidades y destrezas prácticas; a un cuerpo doctrinario de

---

<sup>41</sup> Está por demás decir que desde hace 20 años, ésta tendencia es la que prevalece en la educación, pareciendo a veces que la escuela es un apéndice del mercado de trabajo.

convicciones intelectuales y, en menor medida, éticas, que de manera ordenada y seriada conforman una fracción del saber y se concreta con el plan de estudios de un nivel educativo, o de una carrera profesional (Ornelas, 2013, p. 197).

Si analizamos con detenimiento lo que Ornelas nos dice acerca del currículo, discernimos que constituye uno de los elementos más importantes del acto educativo, esto es, formar personas cultas; aunque su objetivo va más allá puesto que produce y reproduce conocimientos, información, valores, ideología e identidad, luego entonces el currículum responde y representa recursos ideológicos y culturales. En un principio el objeto del currículum era el control social y la educación y los significados de éste, eran elementos esenciales para la conservación de los conocimientos, intereses y privilegios. Actualmente esto se ha transformado poco a poco, proponiendo un nuevo principio educativo que postula una educación medida en términos del costo-beneficio.

Dicho lo anterior, las escuelas son los principales agentes transmisores de la cultura dominante en un contexto histórico determinado, y en un contexto neoliberal donde ideológicamente se busca resaltar la competencia del más apto, del individuo por encima del otro, se desvanece poco a poco un pensamiento colectivo, social, es ahí donde el currículo tiene una importancia brutal, porque como se planteó en las preguntas de investigación ¿De quién es el conocimiento? ¿Quién lo seleccionó? ¿Por qué se organizó y enseñó de éste modo?

De esta manera el currículo de historia vuelve a cumplir su cometido ideológico, esta vez ya no será para construir y cimentar una identidad nacional como en décadas pasadas. ya que después de tres reformas neoliberales en las cuales se eliminaron contenidos elementales de nuestro pasado, observamos una serie de transformaciones en la enseñanza de la historia, cediendo la función social que tiene o ha tenido la formación de una identidad nacional y por consiguiente a

una conciencia histórica maltrecha traducida en una débil conciencia social y ciudadana, lo que nos lleva a pensar que hacer un currículum con métodos eficaces y una metodología neutral, lo que hacemos es un educación totalmente despolitizada al servicio de intereses estructurales no neutrales. (Apple, 1987)

Cuando se habla del currículum formal, es inevitable mencionar al otro currículum, al oculto. Su estudio es relativamente joven, por lo tanto, no hay nada escrito acerca de cómo se moldea al alumno; se había intuido por educadores e investigadores, en otras palabras era predicar con el ejemplo, es decir, constituye los valores, normas y conductas que son implícitas, pero eficazmente enseñadas en la escuela, y de las que no suele hablarse en las declaraciones, fines u objetivos de los profesores y mucho menos que el currículum formal expresa, en otras palabras, es lo que sucede cotidianamente en el espacio áulico y fuera de él, pero que son determinantes para la formación e identidad de los estudiantes.

El concepto de currículum oculto surge a partir de la nueva sociología de la educación de Parsons y Dreeben. El primero hizo el estudio del salón de clases como la unidad más importante del sistema escolar; y el segundo, para tratar de explicar las normas no explícitas en el proceso educativo. Por otro lado, Bowles y Gintis pertenecientes a la parte radical de la misma corriente, llevan a cabo estudios acerca de cómo la escuela se acomoda a las nuevas demandas capitalistas, como disciplina al trabajo, a ciertos comportamientos, por eso la escuela es un agente esencial para la reproducción social, ya que dosifica valores y conocimiento ideológico, lo que Giroux dice, prepararlos para los futuros roles que demanda el mercado de trabajo. Es por esto, que no puede ser el mismo currículum oculto en escuela pública que en una privada, pues mientras a unos se les prepara para cumplir ciertos roles gerenciales en el mundo laboral, a otros se les inculca la disciplina de simples trabajadores (Ornelas, 2013), en otras palabras, "la hegemonía es creada y recreada por el cuerpo formal de conocimiento escolar, así como por las enseñanzas encubiertas que ha transmitido y sigue transmitiendo" (Apple, 1986, p. 111), el currículum oculto.

Hemos mencionado que el currículum oculto se refiere a lo no escrito en el currículum formal, y en la enseñanza de la historia, cuando existe ética pedagógica por parte del maestro, puede ser fundamental como lo dice nuestro docente:

*Yo creo que es un trabajo cotidiano... por el manejo de la historia... con una conducta personal, por un ideal de nación, por una forma de ser. Si yo no sólo daba clase, la clase tenía alguna importancia en los contenidos o en sus conocimientos, me gustaba ver que los alumnos se identificaran, les gustaba que yo hablara de la Patria, que yo hablara de México, de la nación, de la importancia de ser honesto, congruente, educado, promover valores éticos, morales, fundamentarlo en el amor a la Patria.*  
(Hernández Zumaya, 2014)

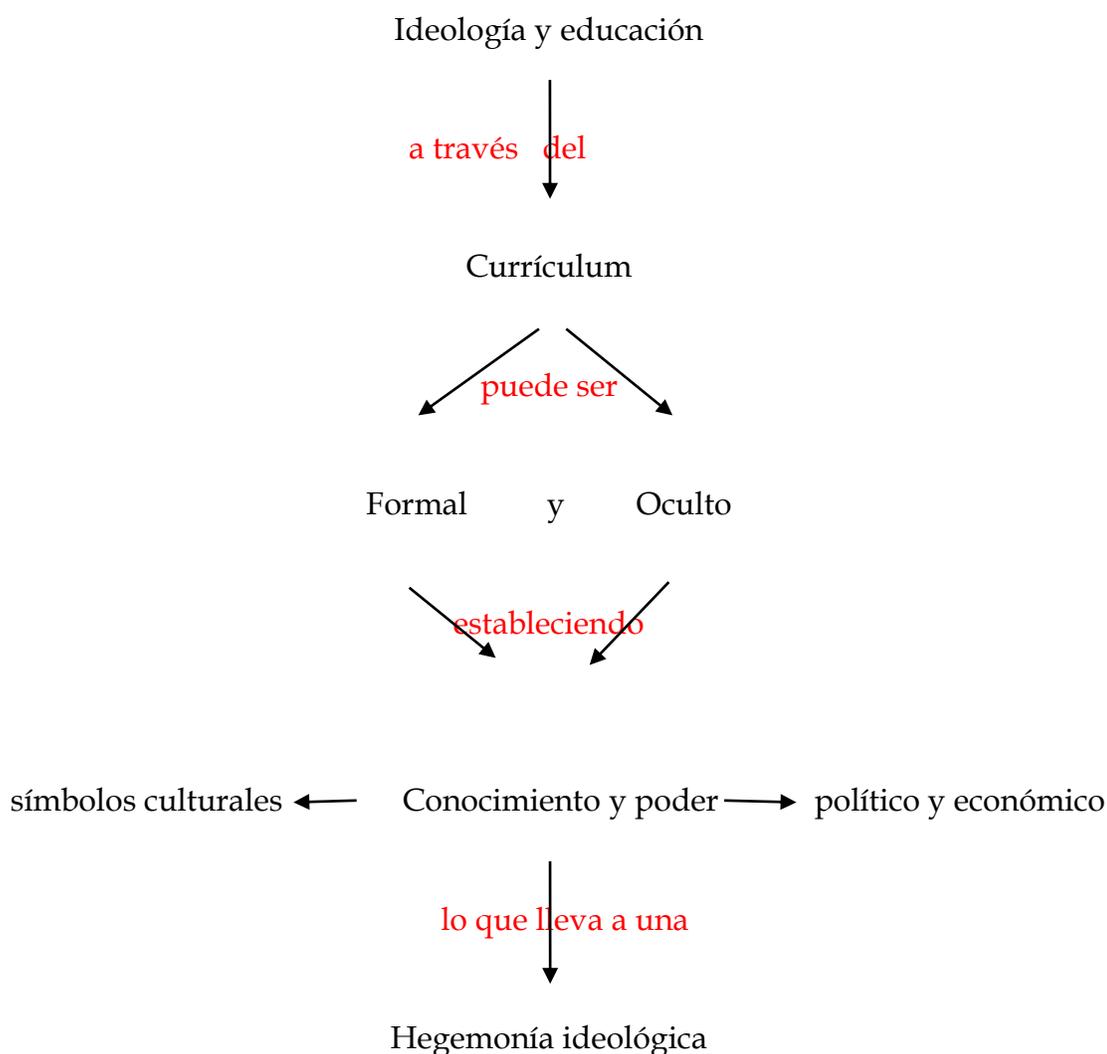
Si analizamos lo dicho por el profesor podremos polemizar la categoría del currículum oculto y observar la dicotomía del concepto, pues mientras algunos lo ven como una herramienta de socialización y hasta concientización necesaria; otros lo ven como una visión conservadora del conocimiento no escrito, que permite registrar el modo de operar de la escuela como institución social.

Para finalizar este apartado diremos que no obstante la dificultad para decidir qué elementos de conocimiento histórico son apropiados para la construcción de una identidad nacional a través de un currículo adecuado, solo expresaremos que es necesario que se incluya y respete temas que nunca han sido considerados por el discurso oficial, como la cosmogonía de los diversos grupos que integran la población mexicana, integrándolos sin violentar sus valores e idiosincracia, dejar de pensar en una educación únicamente para la ciudad, tratar de eliminar la línea eurocentrista del discurso historiográfico, es decir, que la historia universal no tenga una visión unilateral, naturalizando de facto, el concepto de historia occidental que no permite integrar perspectivas de otras

historias, soslayando así otras culturas generadoras de riqueza cultural, social, política, económica... esto es, de su propia historia.

Necesitamos que la historia de México sea amplia e incluyente, que la enseñanza de la historia de América Latina sea total y no se reduzca a temas aislados, incluir en el relato histórico el estudio de las minorías como las mujeres, los jóvenes y los niños, reconsiderar la figura de los indígenas en la narrativa nacional y por supuesto desmitificar, en otras palabras, quitarle lo solemne, acartonado y pesado del bronce a la historia nacional.

A continuación, elaboramos un sencillo esquema que nos muestra a grandes rasgos, la intención del currículum.





Dominación

#### 4.2. La enseñanza de la Historia en los Planes y programas de estudio en 1993

La educación secundaria nace a finales de 1925, y de 1926 a 1975, el mínimo deseable en educación para la mayoría de la población era la escuela primaria, de tal manera que el estudio de la secundaria estaba enfocada a ampliar el horizonte cultural y promover el desarrollo de los adolescentes con el propósito de que continuaran sus estudios superiores o bien que se incorporaran al trabajo productivo. Fue hasta el gobierno de José López Portillo, al inicio de la década de los 80, que se habló por primera vez de una educación básica que incluyera además de la primaria, a la secundaria.

En su cuarto informe de gobierno, a finales de 1992 Carlos Salinas de Gortari envió al Congreso de la Unión una iniciativa para reformar el artículo 3o constitucional. Las razones que esgrimió se enmarcan en la perorata mexicana de proponer ciertas reformas estructurales para beneficio de las mayorías, acelerar el desarrollo, ampliar la base cultural de la nación y fortalecer la identidad nacional; en cuanto a la educación secundaria propuso que la obligatoriedad de la educación debía alcanzar este nivel educativo, ya que tal precepto sólo estaba implícito.

El amplio debate que se inició no sólo fue en la Cámara sino también en la prensa y los medios de difusión; dicho debate no estaba dirigido solamente a la obligatoriedad de la secundaria, la controversia la generaron algunas palabras del primer párrafo de dicha iniciativa, lo cito: "Todo mexicano tiene derecho a recibir educación. El Estado impartirá educación preescolar, primaria y secundaria a quién lo solicite. La educación primaria y secundaria son obligatorias" (Ornelas, 2013, p. 71) (Los subrayados son míos). Hace 22 años académicos y opositores

principalmente de centro-izquierda señalaban tan sólo con estas palabras, el Estado podía desentenderse de la obligación de impartir educación a todos los mexicanos, es decir, no se les negaba, pero debían de "solicitarla" para impartirla; está por demás decir que diferentes grupos sociales no están en las condiciones culturales, sociales y económicas de solicitar dicho "servicio".

La reforma que se planteó como sugerencia de los organismos internacionales en 1993 consistió en realizar cambios en el currículo, métodos docentes y transformaciones en la estructura, organización y funcionamiento de los sistemas educativos, así como en la actualización y capacitación de la planta docente y administrativa escolar, todo ello acorde con el mejoramiento de la calidad y el rendimiento de los sistemas, sin incrementar los costos.

Contextualicemos.

La llamada *modernización* fue la característica principal durante todo el período salinista, y en materia educativa esto no fue la excepción, ya que con el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, se dijo, buscar un sistema escolar más moderno y eficiente, se programó de manera prioritaria la conformación de un modelo educativo de mayor calidad, que se adaptara a los cambios económicos que requería el país en el contexto de las transformaciones mundiales marcadas por el libre mercado: "La misión primordial del SEM será capacitar eficazmente a la mano de obra que demanda una economía abierta porque, de acuerdo con su argumento, a mejores calificaciones más empleo, remuneraciones superiores, mayor movilidad..." (Trejo, 1992, p. 86) Tomando una postura economicista de la educación.

Esta "modernización" en la educación es sustentada ideológicamente por tres grupos: neoliberales, neoconservadores y la clase media. Los primeros generalmente están guiados por la noción de un Estado débil y consideran a los estudiantes solo como capital humano que se les debe preparar para competir en el mercado laboral (escuela-negocio). Los neoconservadores suelen guiarse por la

idea de un Estado fuerte que ejerce control sobre el conocimiento y la cultura, pedagógicamente apoyan el currículo y los exámenes estandarizados. La clase media profesional y gerencial avalan las prácticas neoliberales y políticas neoconservadoras de control (Apple, 1996).

Para reformar el sistema educativo, se modificaron los artículos tercero y 130 constitucionales, éste último relacionado con la personalidad jurídica de las iglesias. Con dichas modificaciones se abrió nuevamente un espacio para la participación de la iglesia en la educación, dejando atrás todos los problemas que tuvieron conservadores y liberales.

Durante este período se emprendieron un conjunto de acciones que tenían un común denominador, la reorganización del sistema educativo; la obligatoriedad de la escolaridad secundaria para todos los mexicanos y su correspondiente cambio en el artículo tercero constitucional, la promulgación de la Ley General de Educación en 1993, la búsqueda de calidad y equidad en la educación, con la misma o mayor prioridad que la cobertura educativa, el énfasis en el aprendizaje de las competencias científicas, tecnológicas y laborales, el fomento de la participación de los empresarios en la gestión escolar y una mayor vinculación con el sector laboral, tal y como se hizo en las reformas educativas de Estados Unidos en los años 70, una vez más copiando un modelo extranjero. (Arnaut, 2005)

La justificación para esta reforma educativa la podemos encontrar en la introducción del Plan y programas de estudio 1993, donde los objetivos se dejan claros:

Nuestro país transita por un profundo proceso de cambio y modernización que afecta los ámbitos principales de la vida de la población. Las actividades económicas y los procesos de trabajo evolucionan hacia niveles de productividad más altos y formas de organización más flexibles, indispensables en una economía mundial integrada y altamente

competitiva. Estos procesos de modernización deben consolidarse en el futuro inmediato, pues son la condición para que nuestro país logre prosperidad (SEP, 1994).

A partir de entonces "El problema *pedagógico* inherente al tema, es precisamente el de la selección o educación del hombre adaptado a los nuevos tipos de civilización, es decir, a las nuevas formas de producción y de trabajo" (Gramsci, 1992, p. 86). Por otro lado, esta reforma va a impulsar de manera directa la relación entre educación y empresa, ya que en el artículo 45 de la Ley General de Educación se menciona:

La formación para el trabajo procurará la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas, que permitan a quien la recibe, desarrollar una actividad productiva demandada en el mercado, mediante alguna ocupación o algún oficio calificado. [...] Podrán celebrarse convenios para que la formación para el trabajo se imparta por las autoridades locales, los ayuntamientos, las instituciones privadas, las organizaciones sindicales, los patrones y demás particulares (SEP, 1993).

Una de los cambios pedagógicamente hablando más importantes que se hicieron en esta reforma, fue la reestructuración al currículo. Hagamos historia:

En 1974 durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez se lleva a cabo el llamado Congreso de Chetumal donde se decide reformar los planes y programas de la educación primaria y secundaria, y como en toda reforma que se precie de serlo, se introducen elementos novedosos que criticaban el orden anterior; se separan los patrones establecidos, en el intento de formar una identidad

internacional, ya no "tan nacional", lo anterior, como resultado del contexto que se vivía en los años 70.

En secundaria, la estructura del currículo dio un giro de 360 grados, cambiándose las asignaturas por áreas, es así que la materia de historia quedaría integrada en el área de Ciencias Sociales, la cual estaba formada por Geografía, Educación Cívica e Historia.

*La burguesía mundial se dio cuenta que efectivamente, la educación de los 60 era subversiva, surgieron guerrillas a nivel mundial, entonces los estudiantes que estaban preparados con una mentalidad nacionalista, con una identidad de ser mexicanos, quisieron rescatar para México su patrimonio, el Estado lo vio como subversivo, ehhh, les dieron oportunidad para participar en la política por la reforma política del 77... en fin, pero por un lado les deban reforma política y por otro lado limitaban la enseñanza de la historia. La asignatura de la historia, eehh, fue amenazada y dijeron ya no va a ser historia, ahora se va a llamar Ciencias Sociales, donde ahora se va a dar Cívismo, Geografía y no sé qué otras tantas cosas en una sola materia para que sea una mezcla y los niños sepan menos, menos. (Sarmiento Pacheco, 2013).*

Como todas, ésta reforma de 1973-1974 planteaba métodos nuevos, textos novedosos, cambiar las materias relativamente independientes unas de otras por áreas de conocimiento y destacar el aprendizaje en lugar de la enseñanza, fue superficial. En Historia que es la materia que nos interesa, según las autoridades y los resultados de diversas evaluaciones y la opinión predominante de los profesores, fue que la intención de organizar el estudio unitario de los procesos sociales se tradujo en una yuxtaposición y dispersión de contenidos de las diversas

disciplinas, cuyo resultado fue el debilitamiento de la formación básica de los alumnos para una comprensión del proceso histórico:

*1972, cuando se implementa la reforma que sustituye el famoso programa de 11 años cuando se da ... y se instituye quitar las asignaturas por las áreas, de la noche a la mañana un compañero en la asignatura de historia y de geografía o civismo, iba a ser aprendiz de todo y oficial de nada. (Velasco Baños, 2013)*

Una de las consecuencias más importantes que trajo dicha reforma fue la preparación de los maestros, ya que durante 20 años habían sido preparados en la Normal Superior como profesores en Ciencias Sociales, y al cambiar en el 93, nuevamente el currículo, los profesores no tenían la preparación profesional en asignaturas. Éste es uno de los grandes problemas a los que se enfrenta la educación en general, la falta de congruencia entre el nivel profesional y académico de los docentes y el currículo.

Es así que en 1992, se plantea regresar a la enseñanza por asignaturas en todas las secundarias<sup>42</sup>, ya que no todas tenían el mismo plan de estudios, algunas mantenían la enseñanza por asignaturas, provocando que existiera una diferenciación en cuanto a eficiencia terminal de los alumnos.<sup>43</sup> Lo anterior sin mencionar los consabidos problemas que trae la implementación de una reforma que no toma en cuenta a los maestros y mucho menos su profesionalización:

*... la Reforma, no recuerdo del 92 ó 93 nuevamente se regresa, este... a las asignaturas y ahí se vuelve a presentar que los muchachos que egresaron de las*

---

<sup>42</sup> Yo inicié mi práctica docente en el ciclo escolar 1989-1990 como maestra de Ciencias Sociales en la Secundaria Diurna No. 184, en Acueducto de Guadalupe.

<sup>43</sup> Algunos le han llamado *la generación perdida* a los egresados de esta reforma, puesto que enfrentaban mayores problemas de conocimiento en el siguiente nivel académico, esto es, en educación media superior.

normales superiores habían sido formados en las áreas de ciencias naturales o ciencias sociales, ahora es al revés tienen que especializarse, tienen que retomar, este, la asignatura correspondiente. (Velasco Baños, 2013)

CUADRO DE MATERIAS<sup>44</sup>

<b>Primero</b>	<b>Segundo</b>	<b>Tercero</b>
<b>Español</b> 5 hrs semanales <b>Matemáticas</b> 5 hrs semanales <b>Historia Universal I</b> 3 hrs semanales <b>Geografía General</b> 3 hrs semanales <b>Civismo</b> 3 hrs semanales <b>Biología</b> 3 hrs semanales <b>Introducción a la Física y a la Química</b> 3 hrs semanales <b>Lengua Extranjera</b> 3 hrs semanales	<b>Español</b> 5 hrs semanales <b>Matemáticas</b> 5 hrs semanales <b>Historia Universal II</b> 3 hrs semanales <b>Geografía de México</b> 2 hrs semanales <b>Civismo</b> 2 hrs semanales <b>Biología</b> 2 hrs semanales <b>Física</b> 3 hrs semanales <b>Química</b> 3 hrs semanales <b>Lengua Extranjera</b> 3 hrs semanales	<b>Español</b> 5 hrs semanales <b>Matemáticas</b> 5 hrs semanales <b>Historia de México</b> 3 hrs semanales <b>Orientación Educativa</b> 3 hrs semanales <b>Física</b> 3 hrs semanales <b>Química</b> 3 hrs semanales <b>Lengua Extranjera</b> 3 hrs semanales <b>Asignatura opcional decidida en cada entidad</b> 3 hrs semanales
<b>Expresión y Apreciación Artística</b> 2 hrs semanales <b>Educación Física</b> 2 hrs semanales <b>Educación Tecnológica</b> 3 hrs semanales	<b>Expresión y Apreciación Artística</b> 2 hrs semanales <b>Educación Física</b> 2 hrs semanales <b>Educación Tecnológica</b> 3 hrs semanales	<b>Expresión y Apreciación Artística</b> 2 hrs semanales <b>Educación Física</b> 2 hrs semanales <b>Educación Tecnológica</b> 3 hrs semanales
35 hrs semanales	35 hrs semanales	35 hrs semanales

<sup>44</sup> El currículo se dividió en Asignaturas académicas y Actividades de desarrollo.

Por otro lado, es a partir de los 90 cuando inicia una colonización de la Historia, paradoja que se busca precisamente en esta era llamada del interculturalismo y multiculturalismo. (McLaren, 1997)

Si bien y como dicen algunos autores como Oresta López Pérez, que la mayor aportación de la reforma de 1993, al menos en Primaria, además de lograr la nada fácil tarea de ofrecer versiones más incluyentes de la historia, fue una nueva propuesta pedagógica para enseñar de otra manera la historia, ya que se convocó a pensar y trabajar por primera vez a teóricos, investigadores, historiadores y profesores en los paradigmas tan importantes y complejos para la enseñanza de la historia como abordar el tiempo histórico, trabajar procesos simultáneos entre historia nacional e historia universal, para comprender la multicausalidad de los acontecimientos históricos o el uso de la prosopografía, es decir, la importancia social e histórica que pueden tener los sujetos y grupos sociales en el devenir histórico.

En secundaria, se le otorgó relevancia a la historia de las mentalidades, dejando atrás sólo el estudio de la historia política y económica, mostrando que aspectos de la vida cotidiana, el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la cultura, eran temas atractivos para los estudiantes. (Galván Lafarga, 2006) . Sin embargo se debe puntualizar que respecto al tema de la identidad, ésta no se encuentra referida explícita ni tácitamente en los Planes y programas; en el enfoque, objetivo, y propósitos de la enseñanza de la historia en secundaria no se lee la palabra identidad, y mucho menos nacional; incluso, al final de los propósitos dice: "Estos propósitos implican la *reorientación* (las cursivas son mías) del enfoque con el cual, tradicionalmente, se ha abordado la enseñanza de la historia" (SEP, 1994, p. 100), es decir, se deja claro que aquella historia enseñada con el propósito de conocer el pasado para formar identidad, quedó atrás.

Para finalizar este apartado sólo diremos que para la secundaria, ésta reforma será paradigmática, ya que con ella se inician una serie de cambios no solo

estructurales, sino de contenido en los planes y programas de estudio, situación que redundará hasta nuestros días.

### **4.3 Se desvanece la Historia. Una nueva reforma: la RES de 2006**

En el primer gobierno de la alternancia, el de Vicente Fox Quezada, surge la idea de una nueva reforma con el Programa Nacional de Educación (2001-2006) donde se plasmó el compromiso de impulsar una reforma en educación secundaria que incluyera , "además de una renovación del currículo, el apoyo permanente y sistemático a la profesionalización de los maestros y directivos del nivel, el mejoramiento de la infraestructura y del equipamiento escolar" (SEP, 2007, p. 29) . Esta reforma tendrá el principio metodológico de la educación apoyada por la tecnología implementándose en la educación secundaria, entrando en vigor, concretamente en el ciclo escolar 2006-2007, siendo una medida resultante de las reformas educativas para la transformación de la educación básica iniciada en 1992. Esta reestructuración tenía varios objetivos, uno de ellos era asegurar una continuidad curricular y organizativa con los niveles que anteceden al nivel de secundaria que son preescolar y primaria:

Como último tramo de escolaridad básica obligatoria, la educación secundaria debe articularse con los niveles de preescolar y primaria para configurar un solo ciclo formativo con propósitos comunes, prácticas pedagógicas congruentes, así como formas de organización y de relación interna que contribuyan al desarrollo de los estudiantes y a su formación como ciudadanos democráticos... sin embargo, en la práctica no se ha logrado

una efectiva vinculación con los niveles previos de la educación básica. (SEP, 2007, p. 43).

Su antecedente lo encontramos en el documento: el *Compromiso Social por la Calidad de la Educación*, suscrito por las autoridades federales y locales el 8 de agosto de 2002, donde se plantea:

...un sistema educativo nacional de calidad, que permita a los niños, las niñas y los jóvenes alcanzar los más altos estándares de aprendizaje; reconocer que los enfoques centrados en el aprendizaje y en la enseñanza inciden en que el alumno aprenda a aprender, así como formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad (SEP, 2011, p. 19).

Si observamos con cuidado lo anterior, podemos observar que en los objetivos del documento señalado no se hace referencia en la necesidad del conocimiento de la herencia cultural e histórica de nuestro pueblo como mexicanos, que nos aporte elementos para la formación de una identidad nacional, pues como dice uno de nuestros maestros entrevistados: *Yo creo que la historia no ha dejado de ser agredida, y mi punto de vista es que no hay una diferencia entre la agresión a la historia de 1993 y en la agresión del 2006.* (Sarmiento Pacheco, 2013)

Cuando se propone de manera directa la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), la cual planteó atender los problemas que enfrentaba la educación secundaria, señalando que el 58% de los jóvenes entre 12 y 14 años no contaban con el grado de instrucción posprimario, registrando además una deserción del 10%. Las causas de lo anterior fueron obtenidas a través de una encuesta realizada

por INJUVE, quien señaló, dadas las respuestas, que podía deberse a la gran carga curricular a la que eran sometidos los alumnos. (SEP, 2014)

Además de abatir los índices de reprobación como uno de los principales motivos, ésta es la razón por la cual una de las principales características de esta reforma es la propuesta de reducir las materias que integraban la carga curricular en los tres grados de secundaria, pasando de 11 materias en primer grado, a 7; en segundo, de 12 a 8 y en tercero, de 11 a 8. De esta manera se afectan laboralmente los maestros, ya que al reducir el número de materias que integran el currículo, el número de grupos atendidos por los maestros también se ve afectado.<sup>45</sup>

No solo cambiará la estructura curricular, pedagógicamente también habrá una propuesta metodológica para enseñar, la cual estará diseñada con base en las competencias, la cual hasta el momento no hay una construcción teórica y conceptual del concepto de competencias, quizá esta ausencia obedece al intento de asimilar el acto educativo al simple adiestramiento. Sin embargo, algunos autores han intentado definir el concepto de competencia desde el ámbito educativo, tal como Burnier (2001) quien propone como método esencial el de proyectos que, a su vez retoma de Dewey y Freinet; Diaz Barriga por su parte cuestiona este enfoque ya que dice, es un disfraz de cambio y no una alternativa real.

Interesante es analizar como en el enfoque por competencias no aparecen los fines últimos de la educación, esos que, desde una perspectiva humanista deberían encontrarse en un modelo que sirve de soporte para los programas de educación nacionales, siendo así, que en su forma ideológicamente más ofensiva, este tipo de currículum está diseñado para ser aplicado en cualquier contexto de aula, independientemente de las diferencias históricas, culturales y socioeconómicas que caracterizan a las diversas escuelas y estudiantes (Giroux, 1998) estandarizando de

---

<sup>45</sup> Por ejemplo, en el caso de la asignatura de historia, con el plan de estudios anterior, si sumamos el número de horas que se enseñaba la materia entre los tres grados, eran de 9 horas a la semana ya que se impartía en primero, segundo y tercero grado; con la RES se enseñan 8 horas a la semana, ya que se elimina la materia en primer grado.

esta manera a la educación para la formación de habilidades y entrenamiento de capital humano para el empleo.

Como podemos observar, dicha reforma se distinguió por el cambio radical a los planes de estudio vigentes hasta el momento de implementarse, y la historia, como ya se dijo, fue de las asignaturas más afectadas, veamos la razón. En los rasgos deseables del egresado de secundaria que marca la RES, el plan de estudios 2006 nos dice en relación a la enseñanza de la historia y la formación de la identidad lo siguiente: "Se trata de un periodo marcado por la preocupación de construir la identidad y la necesidad de establecer definiciones personales en el mundo de los adultos, todo acompañado de importantes cambios fisiológicos, cognitivos, emocionales y sociales" (SEP, 2006, p. 14), sin embargo, en la justificación a la modificación que se hizo al currículo, las únicas materias que se mencionan son Ciencias, Español, Matemáticas, y Lengua extranjera.

Las características de este nuevo plan y programas de estudio están centradas en la articulación con los niveles anteriores de educación básica, el reconocimiento de la realidad de los estudiantes, énfasis en el desarrollo de competencias de aprendizajes esperados, profundización en el estudio de contenidos fundamentales, la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación mayor flexibilidad, la disminución del número de asignaturas que se cursan por grado, la continuidad con los planteamientos en la reforma de 1993 e Interculturalidad. Llama fuertemente mi atención los tres últimos puntos, por lo siguiente:

Uno de los argumentos más sólidos para fundamentar la reforma de 2006 fue la importancia en dar continuidad a lo propuesto en 1993, donde se establecía un cambio de enfoque en los programas de estudio, el cual centraba la atención en las ideas y experiencias previas del alumno, orientándolo hacia la reflexión, la comprensión, el trabajo en equipo y el fortalecimiento de actitudes que lo llevaran

a participar en una sociedad democrática. Sin embargo en el mismo plan de estudios editado por la SEP, se dice:

No obstante los cambios de enfoque, así como el énfasis en lo básico de los conocimientos y en el desarrollo de habilidades y actitudes, la gran cantidad de contenidos de los programas de estudio de las diferentes asignaturas han impedido, en mayor medida, la puesta en práctica de los enfoques pedagógicos introducidos en el 93. Además, la atomización de los contenidos ha generado dificultades en la práctica, por lo que en el trabajo de integración para relacionar los contenidos fragmentados que cada profesor aborda en el tiempo de cada clase queda en manos de los alumnos. (SEP, 2006, p. 17)

Es interesante comentar cómo en el mismo texto se dice que la RES será la continuación de la reforma a los planes y programas de 1993, pero al mismo tiempo se critica ampliamente lo que estableció 13 años antes. Lo anterior se puede observar claramente cuando se habla de "atomización de los contenidos".

En cuanto a la disminución del número de asignaturas que integraban cada grado, las autoridades educativas plantearon que se debía reducir el número de materias cursadas por los alumnos en secundaria, refiriendo, tras una ardua investigación nacional e internacional, que uno de los problemas más graves del bajo rendimiento académico que presentaba (y presenta) el Sistema Educativo Nacional, era el número de asignaturas que integraban en ese entonces el currículo escolar; por lo que era pertinente reducir el número de asignaturas por grado a fin de favorecer tanto el trabajo de los profesores, como la comunicación con los

alumnos y padres de familia, propiciando la integración de las materias<sup>46</sup>, lo que incidiría positivamente en los aprendizajes de los alumnos.

#### Mapa curricular<sup>47</sup>

<b>Primer grado</b>	<b>Segundo grado</b>	<b>Tercer grado</b>
<b>Español I</b> 5 hrs semanales <b>Matemáticas I</b> 5 hrs semanales <b>Ciencias I</b> (con énfasis en Biología) 6 hrs semanales <b>Geografía de México y del Mundo</b> 5 hrs semanales - o - <b>Lengua Extranjera I</b> 3 hrs semanales <b>Educación Física I</b> 2 hrs semanales <b>Tecnología I</b> 3 hrs semanales <b>Artes</b> (Música, Artes Visuales, Danza o Teatro) 2 hrs semanales <b>Asignatura Estatal</b> 3 hrs semanales <b>Orientación y Tutoría</b> 1 hora semanal	<b>Español II</b> 5 hrs semanales <b>Matemáticas II</b> 5 hrs semanales <b>Ciencias II</b> (con énfasis en Física) 6 hrs semanales <b>Historia I</b> 4 hrs semanales <b>Formación Cívica y Ética I</b> 4 <b>Lengua Extranjera II</b> 3 hrs semanales <b>Educación Física II</b> 2 hrs semanales <b>Tecnología II</b> 3 hrs semanales <b>Artes</b> (Música, Artes Visuales, Danza o Teatro) 2 hrs semanales -o- <b>Orientación y Tutoría</b> 1 hora semanal	<b>Español III</b> 5 hrs semanales <b>Matemáticas III</b> 5 hrs semanales <b>Ciencias III</b> (con énfasis en Química) 6 hrs semanales <b>Historia II</b> 4 hrs semanales <b>Formación Cívica y Ética II</b> 4 <b>Lengua Extranjera III</b> 3 hrs semanales <b>Educación Física III</b> 2 hrs semanales <b>Tecnología III</b> 3 hrs semanales <b>Artes</b> (Música, Artes Visuales, Danza o Teatro) 2 hrs semanales -o- <b>Orientación y Tutoría</b> 1 hora semanal
<b>35 horas</b>	<b>35 horas</b>	<b>35 horas</b>

<sup>46</sup> A partir de la RES, se agruparon las materias de Biología, Física y Química en la asignatura de Ciencias. Lo anterior es sólo en el papel, ya que en la realidad, Biología se enseña en 1o., Física en 2o. y Química en 3o. Podemos decir que hubo un semi regreso a la enseñanza por áreas.

<sup>47</sup> Con esta reforma ya no se hace la diferencia entre asignaturas y actividades de desarrollo.

Llama fuertemente mi atención que en las *características* del plan y los programas de estudio de 2006, no se mencione al estudio de contenidos, temas y valores que estudien, mencionen y fortalezcan la formación de una identidad nacional. A diferencia del currículo de 1993, se hace referencia a la Interculturalidad como eje transversal en cada asignatura para que se incluya el estudio de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, con el fin de que comprendan "el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de los alumnos" (SEP, 2006, p. 19). Es interesante que no se mencione en ninguna de las 10 características en las que descansa la RES, el estudio de la historia como elemento fundamental para responder a una identidad como mexicanos.

En los propósitos de la asignatura se especifica que los alumnos "analicen la realidad y actúen con una perspectiva histórica" (SEP, 2006, p. 37) a través de la enseñanza de una historia formativa, mencionando los propósitos de los programas de la asignatura:

1. Comprendan y ubiquen en su contexto sucesos y procesos de la historia universal y de México.
2. Expliquen algunas de las características de las sociedades actuales a través del estudio del pasado de México y el mundo.
3. Comprendan que hay puntos de vista diferentes sobre el pasado y empleen diversas formas para obtener, utilizar y evaluar información histórica.
4. Expresen de forma organizada y argumentada sus conocimientos sobre el pasado.
5. Identifiquen las acciones que grupos e individuos desempeñan en la conformación de las sociedades, reconozcan que sus acciones inciden en su presente y futuro, y valoren la importancia de una convivencia democrática e intercultural.

6. Reconozcan los aportes de los pueblos al patrimonio cultural y comprendan el origen y desarrollo de aquellos rasgos que nos identifican como una nación multicultural.

Si leemos con cuidado cada uno de los propósitos de la materia de Historia, observamos que el 2, y 6 hacen clara referencia a la construcción de una identidad nacional a través del estudio del pasado, cabe entonces preguntarse: ¿cómo podrán explicar los alumnos la forma de ser de los mexicanos si no tienen el conocimiento histórico que les dé la capacidad de entender el presente? Siendo nuestro país uno de los más ricos en cultura ancestral ¿Cómo pueden reconocer los aportes del patrimonio cultural que dan origen al desarrollo de los rasgos que nos dan identidad, si se eliminan del currículo de la asignatura de Historia aspectos que dan sentido a lo que fuimos y somos en la actualidad?

*En la reforma del 2006, eh para variar es un retroceso, un retroceso porque se toma nuevamente pero disfrazado, se disfraza el cambio de asignaturas por área ... un chamaco que está cursando ahorita la secundaria con ciencias, desgraciadamente sabe un poquito de biología y un poquito de química, en nuestra materia específicamente si alguien me quiere decir en donde quedó la historia, se lo voy agradecer. La historia empieza no sé cuando, si hablamos de historia de 2 año, en la reforma anterior había todavía primero, segundo y tercero, ahí no es tan fuerte el problema. Pero si de alguna manera se va diluyendo el conocimiento sólido y básico de la historia. (Velasco Baños, 2013).*

La construcción de una identidad no está solo en los propósitos de Historia, también la leemos en la asignatura de Formación Cívica y Ética: "Valoren a México como un país multicultural; identifiquen los rasgos que comparten con otras personas y grupos y reconozcan la pluralidad y el respeto a la diversidad como

principios fundamentales para una convivencia democrática en sociedades multiculturales" (SEP, 2006, p. 38)

#### **4.3.1 Reformas a las reformas: La RIEB en el 2011**

La Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB) propuesta por la SEP, comprende los tres niveles de la Educación Básica: preescolar (2004), primaria (2006) y secundaria (2011), recuperó los señalamientos del Foro de Dakar realizado en el 2000, pretendiendo con su reestructuración curricular y metodológica, alcanzar una transformación educativa con el propósito primordial de elevar la calidad de la educación. Nosotros comentaremos la que corresponde a la secundaria.

En el 2011 se llevaron a cabo modificaciones específicas a la Reforma Educativa para Secundaria, estas adecuaciones quedarían integradas en la RIEB, las cuales se establecen en el documento firmado el 19 de agosto del 2011. En ella se inicia la consumación de programas y proyectos antes propuestos y que impactarán, dijeron, de manera importante la vida escolar. Éstos programas son: Escuelas de Jornada Ampliada, las Escuelas de Tiempo Completo e inician las mediciones por Estándares Curriculares<sup>48</sup>, convirtiéndose en la piedra angular donde descansa la actual reforma impulsada por el gobierno de Enrique Peña Nieto.

---

<sup>48</sup> Las Escuelas de Jornada Ampliada, mantienen un horario de 7:30 a 15:30 horas y las Escuelas Tiempo Completo, su horario será de 7:30 a 18:00 horas; éste esquema suma 400 horas a la jornada regular para hacer un total de 1200 horas anuales destinadas al aprendizaje; la justificación de las autoridades educativas para echar andar dicho proyecto fue brindar a los estudiantes oportunidades para profundizar en el estudio del currículo, así como incrementar las horas destinadas al aprendizaje del inglés o el uso de las TIC, disponer de más tiempo para la educación física y el desarrollo de una vida saludable. En los documentos se lee acertado y motivador para la mejora de la educación, sin embargo, cabe decir que no existió un diagnóstico, evaluación, capacitación, renovación o cambio alguno en la estructura material que sustentara dichos programas, y lo que es más, a dos años de haberse implementado en la mayoría de las secundarias EJA, éstas no han mejorado el nivel académico. Emilio Chuayffet, secretario de la SEP, ha mencionado que para el siguiente ciclo escolar (2015-2016) todas las secundarias operarán al menos, bajo el programa de Escuelas de Jornada Ampliada

A partir de la RIEB el discurso eficientista de la educación es totalmente abierto, en el sentido de la necesidad de reformar<sup>49</sup> si se quiere calidad en la educación; estas reformas deben descansar en experiencias internacionales, donde se compare visiones, experiencias y saberes internacionales, de tal manera que el alumno desarrolle competencias que le permitan conducirse en una economía global.

El *Plan de estudios 2011* que nos fue entregado a los profesores al inicio del ciclo escolar 2011-2012 (una especie de manual de 100 hojas), suscribe que la elaboración del currículo (adecuación) de la RIEB, se hizo con la colaboración de especialistas, centros académicos de alto nivel nacionales (Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma Metropolitana), consultas en internet, foros con docentes y universidades del extranjero como Nueva York<sup>50</sup>, Londres y Australia, quienes "conocieron, opinaron y respaldaron el sentido de pertinencia y la calidad de la nueva propuesta" (SEP., 2011, p. 23)

La RIEB constituirá por un lado, la consumación de la enseñanza por competencias propuesta en el modelo pedagógico de su antecedente: la Reforma Educativa para Secundaria (2006), promoviendo que los estudiantes adquieran cinco competencias para la vida: aprendizaje permanente, manejo de la información, manejo de situaciones, convivencia y vida social. Además de la reiteración de unificar a la educación básica; es por ello que su propósito fundamental fue lograr una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los

---

<sup>49</sup> Causa cierto desasosiego al escuchar a las autoridades decir que para lograr calidad en la educación, se necesita reformas, cuando en los últimos 20 años, el Sistema Educativo Mexicano ha realizado 3 reformas en educación básica y la situación en materia educativa no ha mejorado.

<sup>50</sup> Por ejemplo, se siguió la recomendación de la UNESCO, para profundizar en el manejo de las ciencias, después de que la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal solicitara a la Universidad de Nueva York una evaluación del Plan y los programas de estudio y los libros de texto correspondientes a las asignaturas de Ciencias y Matemáticas de la educación primaria y secundaria, para lograr su congruencia. Por otra parte, la misma UNESCO, solicitó al Consejo Australiano para la Investigación Educativa, como petición del gobierno mexicano, evaluar la implementación de la RIEB, lo que permitió realizar ajustes al Plan y a los programas de estudio, materiales educativos y acciones para la formación continua de los docentes en servicio de dichos niveles educativos.

diferentes niveles que conforman preescolar, primaria y secundaria, sin embargo, como uno de los maestros nos dijo:

*Yo creo que ha habido varios problemas con esta reforma. en la RIEB, la problemática fundamental que ha ido conformando, es que al tratar de hacer una integración en la enseñanza de la escuela primaria en la historia y la que se da en la escuela secundaria... comenzaron a presentarse en la escuela secundaria no solamente la disminución de contenidos, sino básicamente una acumulación extraordinaria de contenidos, no existiendo cual es la relación verdadera que debía darse entre la primaria y la secundaria. (Hernández Zumaya, 2014)*

Otro elemento de la propuesta curricular es el de los llamados "énfasis" en las asignaturas: el respeto por la diversidad y la interculturalidad, el desarrollo de competencias y de aprendizajes esperados en cada materia, y la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura<sup>51</sup>.

Las características del Plan de estudios 2011 son.

- Principios pedagógicos para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa.
- Competencias para la vida.
- Perfil de egreso de Educación Básica.
- Mapa curricular de la Educación Básica.
- Diversificación y contextualización curricular: Marcos curriculares para la educación indígena.
- Parámetros Curriculares para la educación indígena.

---

<sup>51</sup> Se debe mencionar que lo anterior no es una particularidad de la RIEB, ya que esto se venía haciendo desde la reforma del 93 con la llamada transversalidad.

- Gestión para el desarrollo de Habilidades Digitales.
- La gestión educativa y de los aprendizajes.
- Estándares Curriculares y aprendizajes esperados.

De los mayores retos que enfrentamos los maestros, es el de encontrar equivalencias y continuidades entre las diversas asignaturas para poder establecer planes coherentes y consistentes de trabajo con los alumnos. Como la RIEB se basa en competencias, es necesario establecer un estándar para lograrlos y los elementos que la SEP marca para conseguirlos son el currículum, los maestros, las prácticas docentes, los medios y materiales de apoyo, la gestión escolar y los alumnos. La propuesta de los estándares es dónde descansa el abordaje del currículo, pues según la tendencia mundial, la formación de estándares bien definidos permite orientar y dirigir mejor los esfuerzos de la enseñanza hacia el cumplimiento de las metas educativas.

Según el *Plan y programas de estudio 2011*, los *estándares curriculares* son marcos de referencia que nos permite conocer el nivel de desempeño de los alumnos, evaluando algunos de los conocimientos y habilidades necesarios que deben tener para desempeñarse de forma competente en la sociedad del conocimiento (SEP., 2011). Se organizan en cuatro períodos escolares de tres grados cada uno:

<b>Período escolar</b>	<b>Grado escolar de corte</b>	<b>Edad aproximada</b>
Primero	Tercer grado de preescolar	Entre 5 y 6 años
Segundo	Tercer grado de primaria	Entre 8 y 9 años
Tercero	Sexto grado de primaria	Entre 11 y 12 años
Cuarto	Tercer grado de secundaria	Entre 14 y 15 años

Uno de los objetivos planteados desde la primera reforma neoliberal en nuestro país fue que no hubiese cortes o en su caso, repeticiones en el aprendizaje de los alumnos, es decir, vincular y dar seguimiento a lo que se establece en los currículos de cada asignatura en primaria y secundaria. Por tal razón en la reforma de 2006 se elimina de los planes de estudio de Historia los contenidos referidos en páginas anteriores y por lo tanto, la materia se elimina del mapa curricular de primer grado de secundaria, sin embargo, pedagógicamente se crea un vacío en el alumno...

*La mayoría de los diagnósticos para hacer el plan de trabajo , nos encontramos con que los alumnos no tienen los conocimientos previos, y es muy grave... yo no sé... a partir de la RIEB se empezaron a reducir las clases de geografía e historia en segundo, en tercer grado , por eso no saben geografía, no saben historia... no tienen conocimientos, no tienen los antecedentes entonces ese lapso que media entre el 6o grado de primaria y el segundo de secundaria es un grado .... donde se acumula el vacío, y los alumnos que llegan a la secundaria lamentablemente no, tiene ... sí llega uno a encontrar alguno que sepa algo de los programas, pero en general, la mayoría no demuestra traer los conocimientos previos. (Cervantes, 2013)*

Generalmente estos *estándares curriculares*, tienen un marco de referencia internacional elaborados y diseñados en el extranjero, con un alcance a mediano y largo plazo, es decir, se establecen los "logros" que deben tener los sistemas educativos de los países donde se imponen. Un ejemplo claro es la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos)

Estos estándares, como se comentó, fueron diseñados por expertos de otros países, que muchas veces no se encuentran identificados con la realidad nacional o

local, es por esa razón que los docentes nos sentimos ajenos a dichos estándares curriculares y la importancia para el mejoramiento de la educación, por lo que se da una mera simulación (García Cabrero, 2012), ya que los maestros no participamos directa o indirectamente en su elaboración:

*El maestro no hace los planes y programas, no el profe frente a grupo, no el maestríto de gis y borrador, no elabora los planes y programas e estudio, simple y llanamente los tiene que acatar... sin conocerlos, sin tener en un momento determinado la experiencia, la formación para manejar ese tipo de programas sin tener una base sólida, y obviamente los resultados están a la vista. (Velasco Baños, 2013)*

El Plan de estudios 2011 señala seis estándares curriculares: los Estándares de Español, Estándares nacionales de habilidad lectora, Estándares de Segunda lengua: Inglés, Estándares de Matemáticas, Estándares de Ciencias y Estándares de Habilidades Digitales. Como se puede observar, no existen *estándares curriculares* para la Historia, la Cívica y Ética y las Artes, asignaturas que deben tener la misma relevancia que todas las materias que conforman el mapa curricular, y más aún por el momento histórico que se vive no solamente en nuestro país, sino de manera global.

Respecto al tema que nos ocupa, comentaré que existe cierta contradicción en lo dicho en lo propuesto por la RIEB, ya que en la introducción de los Planes de estudios 2011 leemos en la presentación:

... el sistema educativo nacional deberá fortalecer su capacidad para egresar estudiantes que ... reconozcan en sus tradiciones, valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y futuro; ... Para

lograrlo, es importante preservar y orientar hacia un mismo rumbo a la RIEB, las necesidades de desarrollo económico y social, y la herencia ética y cultural de nuestros pueblos que, como mexicanos, nos dan y seguirán aportando una identidad singular y valiosa entre las naciones del mundo (SEP, 2011, p. 11-12)

No obstante lo anterior, y recordando que la historia es una asignatura de carácter formativo, no fue considerada en el rubro de los *estándares curriculares*, y si éstos constituyen las habilidades y conocimientos que deben adquirir los alumnos para la construcción de una vida digna y productiva, entonces los conocimientos que otorga el estudio de la historia para tener un pensamiento histórico que le permita comprender el mundo en el que vive para ubicar y darle importancia a los acontecimientos de la vida diaria, usando de manera crítica la información, facilitándole la búsqueda de respuestas a las interrogantes del mundo actual... entonces estudiar historia no es relevante<sup>52</sup>

Con esta última reforma (2013), el gobierno de Peña Nieto recupera no solo la hegemonía de la Educación Básica, sino que elimina legalmente al SNTE (uno de los sindicatos más corporativistas de nuestra historia), volviéndose más difícil de regresar el proyecto democrático, imponiéndose definitivamente el proyecto neoliberal en educación. En cuanto a la enseñanza de la historia, ésta sigue rigiéndose por los *Planes de estudio de 2011*, es decir, el currículum que enseñamos los profesores de historia no se modificó un ápice.

---

<sup>52</sup> Las instituciones que colaboraron con la SEP para elaborar el Plan de estudios 2011 en el área de historia son: la Academia Mexicana de la Historia, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, el Comité Mexicano de las Ciencias Históricas, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, El Colegio de Michoacán, El Colegio de la Frontera Norte y El Colegio de México.

#### **4.4 *No se termina de entender y practicar una reforma, cuando se aplica otra.***

##### **Las reformas educativas**

Si nuestro objeto de estudio tiene que ver con el impacto de las reformas neoliberales en la formación de la identidad de los jóvenes de secundaria, debemos iniciar por definir lo que es, y lo que debería ser una reforma educativa. En este apartado intentaremos precisar tan complejo concepto apoyándonos no solo en los investigadores, sino tomando en cuenta a las voces de quien día a día construyen el saber en las aulas.

La política educativa forma parte de un conjunto de políticas públicas del Estado; de manera particular se refiere a la intervención del Estado en el campo educativo, ya sea para legislar, diseñar o reformar en determinadas acciones: reformas curriculares, profesionalización del profesorado, políticas de equidad, cobertura; y la educación en nuestro país, como en la mayoría de los países, es un asunto medular económica, política y socialmente hablando, ya que la escuela no solo controla personas, controla significados por medio del "conocimiento legítimo", el que todos debemos tener y lo impone la elite que se encuentra en el poder, quien decide qué debemos aprender y cómo lo debemos hacer, en otras palabras. "... una reforma educativa no es nunca una inocente implementación de carácter técnico - burocrático, tal como siempre son presentadas" (Carretero, 2007, p. 127). Por lo que ha representado siempre un desafío a seguir, y ha dependido de cada gobierno avanzar o retroceder a través de decretos y reformas a las leyes ya vigentes, que modifiquen de manera superficial o sustancial la educación básica. (Apple, 1986)

Es por ello, que una de las tareas más difíciles es definir lo que una verdadera reforma educativa debe ser. La han trabajado diversos ámbitos del pensamiento humano, es así que pedagogos, sociólogos, politólogos, historiadores y filósofos, se han ocupado por definir lo que es una reforma en educación, sin embargo, y como profesora de educación secundaria que soy, a los maestros frente a grupo nos

han excluido de tan importante tema, por lo cual una de las interrogantes primordiales a los docentes que amablemente accedieron a ser entrevistados, es precisamente qué es ó significa una reforma educativa. Leamos lo que dos maestras de Oaxaca me explicaron:

*A mí se me grabó muy bien lo que dijo el rector de la UNAM en una entrevista. Él dijo que reformas educativas no pueden ser aquellas de las que en una Cámara de Diputados nomás se lleve alzando la mano; reformas educativas tienen que ser aquellas en donde los actores principales intervengan, en este caso los profesores... esa sí sería una verdadera reforma educativa que tendría muchos, muchos lineamientos los cuales seguir... por qué, porque no es simplemente medir, sino evaluar pero para mejorar lo que ya tenemos; no evaluar para desechar (Cervantes, 2013).*

Hagamos un poco de historia. A partir de la década de los 80, en América Latina se vienen gestando un sinnúmero de reformas lo cual como se comentó en el capítulo primero, no es coincidencia, forman parte del neoliberalismo como sistema económico mundial; de hecho, económicamente a esta década se le llama la *década perdida*, por los resultados catastróficos que vivimos en la región centro y sur de nuestro continente.

Existen diferentes conceptos de reforma. Carretero (2007) plantea que hay reformas educativas en las cuales solamente son consultados los especialistas (nuestro país siempre ha optado por esta opción) y otras, las menos, donde son sometidas a consenso por parte de diversos grupos políticos, sociales y por supuesto educativos; sin embargo, nos quedamos con las palabras de Martinić: existen tres tipos de reformas, de primera generación o llamadas "hacia afuera" y se caracterizan por la descentralización de los servicios educativos; de segunda

generación inician en los 90 y el punto focal es la calidad y equidad, son las reformas "hacia adentro"; y las de tercera generación que son las actuales y están centradas en la autonomía de las escuelas, esto es, se destaca la gestión educativa. (Martinic, 2001)

Si nos detenemos a pensar lo mencionado en el párrafo anterior, nos percatamos que las tres reformas de tendencia neoliberal que se han implementado en nuestro país (1993, 2006 y 2013), coinciden con las características que comenta el autor, donde la tendencia reformadora en el ámbito educativo ha sido con una visión materialista, individualista y conservadora, acentuándose con el modelo educativo por competencias.

Lo anterior nos lleva a pensar que el reto de una verdadera reforma educativa es mejorar en todos los aspectos el nivel académico de los alumnos, no sólo el currículum o la situación laboral y administrativa del personal docente. Para llevar a efecto lo anterior se debe poner atención en todos los factores que intervienen directa e indirectamente en el proceso enseñanza-aprendizaje como son los planes y programas de estudio, los métodos, los textos, los materiales didácticos, las nuevas tecnologías, el rezago y desigualdad social, la infraestructura institucional, la oferta cultural y deportiva y hasta los fenómenos culturales contemporáneos, y sobre todo, una verdadera profesionalización de los maestros, lo que obliga a una revisión de fondo que coadyuve a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

*Las reformas educativas van encaminadas a preparar personas que tengan una calificación laboral apropiada para competir...[producir] mano de obra barata y podamos competir con China* (Hernández Zumaya, 2014). Lo cual nos lleva a pensar que las últimas reformas educativas - 1993, 2006 y 2013 - son la respuesta de las autoridades locales a las políticas de ajuste que hacen los organismos internacionales a los países pobres, dependientes o como se les llama actualmente: economías emergentes. Es así que a partir de los 90, el BM consideró a la primaria y secundaria como el vehículo que transmite habilidades y conocimientos básicos

indispensables para las distintas formas de trabajo, así como para el orden cívico y la participación en la sociedad. No es coincidencia que en 1990 se realice la *Conferencia Mundial Educación para Todos*, realizada en Jomtein, Tailandia, en la cual el Banco Mundial siendo uno de sus principales patrocinadores, adoptó el derecho de imponer ciertas exigencias para adecuar la educación a los imperativos del mercado mundial.

Por lo anterior, las reformas que se han realizado son para contribuir con la educación política que necesita el Estado, según el contexto histórico que se vive en ese momento, porque "¿Que reformas podemos llamar genuinamente reformas no reformistas, es decir, reformas que mejoren las condiciones actuales y puedan conducir a cambios estructurales serios?" (Apple, 1987, p. 178)

Actualmente las reformas proponen un nuevo principio educativo, el cual está destinado a volver a los estudiantes, oficiales para la producción en vez de personas cultas, críticas y analíticas de su horizonte histórico, y lo que se requiere es una visión más humanista, democrática y ética del cambio educativo, donde el enfoque cultural sea una mejor opción ya que pone el acento en la reproducción de valores con el fin de formar ciudadanos y fortalecer la nacionalidad.

#### **4.5 Enseñanza de la historia e Identidad en los Libros de Texto Gratuitos**

Contextualizando históricamente el origen de los libros de texto en nuestro país, éste se encuentra en 1958 durante el gobierno de Adolfo Mateos y responden al período del llamado Milagro Mexicano (1940-1968), cuando ya se había dado el viraje hacia la industrialización del país por la vía de la sustitución de importaciones, desplazando drásticamente "el centro de gravedad tradicional de la sociedad mexicana, del campo a la ciudad" (Meyer, 1989). En este escenario el Estado realiza un gasto en beneficio social, el cual se concretaba en mayor vivienda, educación, salud, seguridad social e infraestructura.

Uno de los mayores problemas que enfrentó el gobierno de López Mateos, quien había elegido a un destacado discípulo de José Vasconcelos, me refiero a Jaime Torre Bodet como encargado de la Secretaría de Educación Pública, fueron los altos niveles de analfabetismo y pobreza en la población, lo que restringía el acceso a la educación, es por ello que Torres Bodet impulsa una extensa campaña de alfabetización en todo el país con la idea de que cada estudiante asistiera a la escuela con un libro de texto gratuito bajo el brazo.

Así es como nace la idea de crear la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG)<sup>53</sup>, con la intención de que cada libro de texto lograra hacer más equitativo el acceso a la escuela. La CONALITEG se funda el 12 de febrero de 1959, siendo el primer director nada menos que Martín Luis Guzmán, cumpliéndose así uno de las frases demagógicas que López Mateos solía externar en campaña "poco puede hacer la escuela por los niños si sus padres no tienen recursos para comprarles los libros de texto"<sup>54</sup>. A partir de entonces los libros de texto constituyeron una disputa entre los grupos sociales con determinado poder. Una de las principales críticas hacia éste programa, fue de los empresarios de la industria editorial que veían disminuir sus actividades y por consiguiente, sus ganancias; y por otro lado, el sector conservador argumentaban que los Libros de Texto Gratuitos iban en contra de la libertad de la enseñanza, pues el gobierno buscaba homogeneizar la mente de los mexicanos con una visión única de la vida, la historia nacional y de la sociedad. Desde entonces, se inicia la pugna del Estado, la Iglesia y la iniciativa privada por imponer una versión del pasado de la nación, de acuerdo a los intereses y proyectos de cada quién.

Durante muchos años, los primeros libros en editarse fueron únicamente los de primaria, y casi todos tenemos la imagen de éstos primeros libros ya que tenían en la portada una imagen nacional que se convirtió en icónica para todos, me refiero a *La Patria* del pintor Jorge González Camarena. En 1989 con el programa

---

<sup>53</sup> Creado como un órgano administrativo, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, con el objetivo central de hacer efectiva la gratuidad de la educación primaria.

<sup>54</sup> Y una de sus propuestas cuando fue secretario de educación en el sexenio anterior.

de la Modernización Educativa, exigió cambios en contenidos, ilustraciones, diseño y formato. Es hasta 1997 cuando se puso en marcha el programa de Distribución de Libros de Texto Gratuitos para Secundaria, beneficiándose inicialmente a los alumnos de 1743 municipios con mayor índice de marginación. Para el ciclo escolar 1998-1999 se atendió el 75% del total de la matrícula de ese nivel educativo. Años más tarde y por acuerdo presidencial se otorgó ese derecho a todos los estudiantes de secundaria, al mismo tiempo la Comisión omitió de su denominación el término "los" quedando: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. (CONALITEG, 2014)

Actualmente no solo se producen libros para primaria y secundaria, se ha especializado y diversificado el tiraje pues se ofertan libros para preescolar, telesecundaria, educación indígena (en 42 lenguas diferentes), en lenguaje Braille y Macrotipo.

Los libros de texto gratuitos para educación básica de la asignatura de historia, que se han editado en las reformas neoliberales (principalmente en la de 1993 y la de 2006) han causado gran polémica en el ámbito académico, político, magisterial y social, como resultado de los cambios sufridos en los planes de estudio y se han convertido en botín político ya que los contenidos de los textos gratuitos son mucho más que recipientes y medios de transmisión de conocimientos.

En ese sentido, si revisamos los textos mexicanos éstos tienden a disminuir las nociones de conflicto y diversidad cultural de nacionalidades, se seleccionan ciertos valores y orientaciones en detrimento o ausencia de otros, lo que en general tiende a homogeneizar el discurso histórico, y no solo eso, al resaltar ciertos pasajes hay un dejo de racismo sutil, el cual tiende a negar la diversidad de los orígenes de la nacionalidad mexicana (Álvarez de la Testa, 1992).

#### **4.5.1 La identidad nacional a través de los Libros de Texto Gratuitos.** *Ciudadanos de papel, mexicanos por decreto*

Hablar de los Libros de Texto Gratuitos que produce la SEP para educación básica, es hablar de un símbolo en nuestro país que a lo largo de su historia ha generado diferentes emociones: alabanzas, propuestas, inquietudes, cambios, críticas y polémicas; convirtiéndose en auténticos objetos culturales, pedagógicos, didácticos, y en la mayoría de las veces, los únicos apoyos y guías curriculares del maestro. Son portadores innegables de ideología y perennes constructores o ¿destructores? de la identidad nacional, porque una de las relaciones indisolubles de los libros de texto es precisamente su vinculación con la identidad nacional: "Los libros de texto no solo son un instrumento de enseñanza, son los lugares donde se libran tensiones políticas o inconformidades sociales". (Aguilar Camín, 1992, p. 24).

Es por esto que parece irrelevante cuestionarse cuál es la importancia que han tenido los libros de texto de historia en la conformación de la identidad nacional en los últimos 70 años. Si partimos de la idea que los textos son considerados por maestros y padres de familia como las únicas y legítimas fuentes de conocimiento con las que cuenta el alumno, entonces la premisa planteada al inicio de este apartado es más que cierta.<sup>55</sup> Al respecto:

Numerosas investigaciones de las últimas décadas han mostrado que el libro de texto suele ocupar nada menos que el 75% de las clases de los alumnos de ciclo primario y secundario, y el 90% del tiempo de su tarea en el hogar. En cuanto al uso que hacen los alumnos de los textos históricos en relación con

---

<sup>55</sup> Cabe mencionar que no es aventurado o especulativo lo anteriormente descrito. Como profesora frente a grupo, al inicio de cada ciclo escolar, realizo una encuesta entre mis alumnos de capital cultural, y una de las preguntas se refiere al número de libros que tienen en su casa, lamentable es decir que más del 60% refiere que los únicos textos con los que cuentan son los libros de texto gratuitos.

su aprendizaje, los adolescentes otorgan mayor credibilidad a los libros de texto que a los documentos y fuentes historiográficas. (Carretero, 2007, p. 80)

Iniciemos con el aspecto técnico, exponiendo que de todos los públicos o lectores que tiene el historiador, el de los niños y jóvenes es el más difícil por diferentes razones. Una de ellas es tener muy presente que al público adolescente difícilmente le interesa el pasado a través del conocimiento histórico duro (ya lo dijo Lorenzo Meyer, que a todos nos empieza a interesar o gustar la historia después de los 30 años; y a los 60, todos nos creemos historiadores según don Luis González y González), me refiero al estudio de análisis de datos, procesos, del acontecimiento a partir de los diferentes tiempos históricos, etcétera; en otras palabras: los jóvenes viven en un presente que les impide ver hacia un pasado que ellos no solo ven lejano, sino ajeno a lo que viven y necesitan para entender ese pasado inexistente. Por otro lado se debe considerar la cantidad de información expresada en el libro de texto, ya que por la edad de los alumnos no se debe saturar, es decir, tratar de eliminar el enciclopedismo que ha permeado en la enseñanza de la historia en las últimas décadas. (Lerner Sigal, 1993)

Hay preguntas específicas que son inherentes a los libros de texto como: ¿Quién decide los contenidos que deben tener los libros de historia de secundaria? porque podemos conocer quiénes los escriben (generalmente son reconocidos historiadores<sup>56</sup>), pero nadie nos dice quién o quiénes deciden lo que debe contener el Plan de estudios de la materia, qué tendencia o línea historiográfica trabajar, que temas destacar y cuáles omitir, es decir, quién decide los grandes silencios históricos o los grandes panegíricos a ciertos personajes o sucesos de nuestra historia.

---

<sup>56</sup> Esto no garantiza que sea un libro pedagógicamente adecuado para adolescentes, situación que se nota en la mayoría de los textos, lo que afirma el abismo que existe entre investigación histórica y enseñanza de la historia.

Históricamente los libros de texto de historia producidos por la SEP se caracterizan porque la información tratada es de manera estrictamente tradicional, donde la corriente historiográfica que permea es el positivismo, además de ser meras descripciones, en la cual sólo existe una versión de los acontecimientos. En el libro no vemos jamás las diferentes interpretaciones de un mismo suceso; ésta situación refleja una posición política, es decir, se privilegia la historia oficial.

Referente a la formación de una identidad nacional a partir de los libros de texto, esta ha obedecido de acuerdo al proyecto de nación que tenga en mente el gobierno en turno; y son proyectos generalmente de mediano alcance y la escuela cumple socialmente con el encargo: "... la creación de la sociedad nacional va pareja con la afirmación de educabilidad universal. Como todos los individuos son iguales ante la ley, el Estado tiene la obligación de convertirlos en ciudadanos, dotados de los medios culturales para ejercer activamente sus derechos" (Bourdieu, 2011, p. 106), y los libros de texto cumplen cognitivamente esta función ya que en sus páginas encontramos palabras clave para "construir" un discurso hegemónico que lleve al niño a identificarse con héroes y próceres, con hechos y acontecimientos que justifiquen la historia oficial a enseñar.

Existen temas por demás importantes y a su vez polémicos de nuestra historia nacional. Tal es el caso del período prehispánico que si bien, durante mucho tiempo fue revestido de una grandeza casi inescrutable, a partir del 2006 ha sido casi eliminado de los planes de estudio en secundaria, constriñéndolo a un tema de los 5 bloques que conforman el currículum.

Otro de los temas "unificadores" pero no por eso menos controvertidos y que vale la pena analizar es el del mestizaje, pues bajo la creencia decimonónica de que "los mexicanos somos hijos de dos razas), como lo dijera Justo Sierra (Loeza, 2011), se construyó la columna vertebral de la identidad nacional. En una primera versión del Libro de Texto Gratuito para explicar el "proceso de mestizaje", se pone atención a los elementos raciales de un pueblo, sacrificando las minorías indígenas reduciéndolo solamente al aspecto cultural, pues se hacía énfasis únicamente en

nuestro patrimonio artístico *mestizado*; no obstante las contradicciones, la categoría del mestizaje "ha sido el mito más poderoso de la nacionalidad mexicana" (Loeza, 2011), así leemos:

La escultura, la pintura y la arquitectura alcanzaron gran desarrollo, como puede verse al visitar nuestras catedrales y parroquias. En ellas se unieron, muchas veces, el arte indígena y el arte español, y así resultaron verdaderas joyas de arte mestizo que debemos cuidar como un legado importante de nuestro pasado, citado en: (Álvarez de Testa, 1992, p. 23)

Sin embargo, Assad (2001) dice que casi nadie se identificaba con la idea de mestizo por su carga peyorativa, pues era lo contrario a castizo, lo que significaba ser de buen origen y casta, noble y puro, por lo tanto nadie quería ser mestizo, salvo los yucatecos que le daban otra connotación.

Paradójicamente el ciclo escolar 1992-1993 (el de la reforma) es declarado *Año para el Estudio de la Historia de México*, y es cuando el debate acerca de los libros de texto, principalmente de historia, se vuelve más álgido desde el grupo de historiadores elegidos, hasta los contenidos que debían tener dichos textos. Se eligió al reconocido historiador Enrique Florescano como coordinador de dicho proyecto y a Héctor Aguilar Camín (ubicado como uno de los intelectuales más cercanos al régimen) quién dijo que había que reanimar a la historia nacional frente al embate del neoliberalismo, argumentando que contamos con una gran riqueza histórica y para ello se buscaba en el discurso: "que el niño identifique las principales etapas históricas en que México se ha formado como nación, su importancia, sus características principales y la herencia que dejaron en el México actual" (Florescano, 1992, p. 24), sin embargo, las críticas abarcaban todo tipo de asuntos: desde los más triviales como el diseño editorial, el número de lecciones

hasta equivocaciones historiográficas como la falta de algún pasaje histórico, la selección de hechos históricos<sup>57</sup>, la periodización o la "repetición de los contenidos" en cuarto y quinto grado, asegurando que se hacía una revisión ideológica de la Historia de México, justificando el intento del grupo gobernante de modificar el pasado para legitimar la apertura comercial y el acercamiento comercial con los Estados Unidos (el 17 de diciembre de 1992 se firma el Tratado de Libre Comercio de América del Norte), en otras palabras se buscaba glorificar con los libros de texto a un gobierno "entreguista", "pronorteamericano" y "antipopular". Ante la vorágine de críticas, Aguilar Camín expresó:

Me parece percibir un doble impacto: primero, una cierta resistencia a admitir las enormes transformaciones sufridas en las últimas décadas por la sociedad mexicana; segundo, un legítimo sentimiento de confusión, duda y aún temor, sobre el futuro que tales transformaciones anticipan o dibujan. (Aguilar Camín, 1993, p. 59)

En una clara editorial, Pablo Latapí (Latapí, 1992) puntualizó los cuatro aspectos que suscitaron la polémica de los Libros de Texto de Historia en la reforma del 93:

Contenidos { Inexactitudes  
                  { Omisiones  
                  { Valoraciones a personajes equivocados

---

<sup>57</sup> Es bueno decir, que son los primeros libros donde se menciona al menos la Matanza del 68 y se reprueba sutilmente la administración de los presidentes Luis Echeverría Álvarez y José López Portillo.

Enseñanza de la historia	{	Revisionismo del pasado Justificación del presente
Críticas pedagógicas	{	Memorización Carga curricular Repetición de contenidos Tipos de ilustraciones
Línea Historiográfica	{	Cómo se entiende Cómo se periodiza Corriente historiográfica circunscrita Interpretación

Ejemplo que muestra lo analizado correctamente por Latapí, fue la incorporación e importancia que se le dio a temas relativos a la historia reciente, con una intencionalidad específica: la de "resaltar" el "avance" económico de las últimas décadas; el pretexto fue abandonar los marcos de la historia de bronce decimonónica para dar paso a la historia de vida cotidiana. (Carretero, 2007). Se buscó quitar importancia al panteón nacional. Claro ejemplo fue la omisión de la figura tan acendrada en la identidad nacional de los Niños Héroe:

... fue que para nada se mencionaba a los Niños Héroe; indudablemente hubo esa batalla en Chapultepec con miembros del Colegio Militar, pero lo único que se sabe con certeza es el hecho de la muerte de cinco jóvenes. Ahora, que hayan tenido ellos estatura de héroes, es decir, que hayan tenido a la hora de su muerte un sentimiento patriótico inmenso en contra de los invasores norteamericanos, de eso no se sabe absolutamente nada. El carácter

heroico de estos cinco muchachos es algo que los historiadores han agregado después. (González y González, 1995)

Lo que nos lleva a pensar que a partir de la reforma del salinato se da un rompimiento con el discurso oficial historiográfico de los últimos 70 años, pues el Estado se convertía en antioficialista al minimizar el culto a los héroes, resultado de la política neoliberal, esto es, la desnacionalización de los Estados educadores.

Es en el 2004 cuando se propone reducir el tiempo de la enseñanza de la historia en secundaria. Con la reforma de 2006 se consolida dicha propuesta y nuevamente se inicia una serie de críticas al currículum que se establece en la asignatura de historia, y por lo tanto a los libros de texto, donde se ponderaría dicha reforma. Si la polémica en 1993 fue difícil, para este tiempo lo fue aún más, mostrándonos las fuertes relaciones entre educación y política referentes a los procesos de transformación que requieren la resignificación de la memoria y la identidad nacional. En un inicio se propuso la eliminación de la enseñanza del período prehispánico de los planes y programas, lo que llevó a cuestionar duramente desde todos los ámbitos, dicha decisión pues como dice León Portilla, nuestra identidad nacional se encuentra en gran medida, asociada al mundo prehispánico, y lo indígena aunque lo neguemos, es fundamental, ya que esto nos distingue de otros pueblos.

El cuestionar dicha propuesta no es resultado de una postura chauvinista, pues el omitir ésta parte de la historia nacional se pierde el punto de contacto con la historia contemporánea, impidiendo establecer una continuidad histórica, pues se borra la identidad de nuestro pasado indígena y no solo eso, desaparecen del futuro histórico, al no existir cuando se habla de los problemas pendientes a resolver en el México actual. Ante este escenario, un sinnúmero de historiadores e intelectuales manifestaron airadamente su desacuerdo, por lo que se integró de

manera más que somera el tema en el currículo<sup>58</sup>, y si bien, ante las numerosas críticas se volvió a incluir el estudio de las culturas prehispánicas en los planes y programas de secundaria, éstas sólo constituyen un tema del Bloque 1 de Historia de México, siendo mínimo el estudio que se hace del tema...

*Yo recuerdo mucho a Juárez ¿quién conoce a Morelos? ¿quién conoce a Nicolás Bravo?[...] todos esos elementos que en un momento determinado, son y pueden ser guía para formar un nacionalismo, para retomar valores, para sentirnos orgullosos de nuestro país, ni siquiera aparecen en los libros de historia. (Velasco Baños, 2013)*

Como bien dice el maestro, hay puntos clave de la historia en la conformación de cualquier adolescente, no sólo mexicano, sino de cualquier parte del mundo: saber de dónde venimos y hacia dónde vamos.

Por lo anterior, es imperativo que se les enseñe a los estudiantes a leer los textos históricos como lenguajes construidos por medio de códigos particulares que legitiman los modos específicos de la realidad y las identidades sociales, esto es, "tienen que aprender a leer no como un proceso de sometimiento a la autoridad de los textos, sino como proceso dialéctico de comprensión, crítica y transformación, esto implicaría enseñar a los alumnos a leer, a interpretar y a criticar, pues como dice Mc Laren "Con la lectura producimos un texto dentro del texto; en la interpretación creamos un texto sobre el texto, y al criticar construimos un texto contra el texto" (McLaren, 1999, p. 78), en otras palabras, es saber entender los códigos culturales que nos permitan construir una historia con nuestras propias palabras.

---

<sup>58</sup> El programa de Historia de México está conformado por 5 bloques, y el tema de culturas prehispánicas solo es el primer tema del Bloque 1.

#### **4.6 Repercusiones de las reformas educativas en la construcción de la identidad nacional**

Como Apple (1996) menciona, se debe esclarecer las relaciones que existen entre la política y práctica educativa, revisando cuidadosamente su impacto en la realidad; si consideramos las modificaciones en el currículum de la asignatura de historia en las últimas décadas, constataremos la relación estrecha entre estas dos categorías, lo que nos lleva a preguntar: ¿qué conocimiento tiene más valor y cual se puede omitir? Aunque la pregunta pueda parecer simplista, no lo es, pues al plantearla representa un enorme progreso sobre las relaciones entre políticas educativas, currículum, enseñanza y diferencias de poder, más aún si reflexionamos lo dicho por Wittgenstein sobre el lenguaje, el cual puede ser utilizado para describir, iluminar, controlar, movilizar, legitimar y muchas otras cosas más.

Tradicionalmente y como hemos comentado, la enseñanza de la historia ha sido orientada hacia el aprendizaje de datos, fechas, personajes y acontecimientos, convirtiéndose la mayoría de las veces en una asignatura repetitiva y enciclopédica, y la más de las veces, aburrida. Lo anterior nos habla de la historia que la mayoría de nosotros hemos aprendido a lo largo de nuestra vida escolar. Sin embargo, es justo decir, que la finalidad primordial de su enseñanza no se reduce a la repetición de fechas y hechos lejanos o pasados, es que los estudiantes adquieran los conocimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en el que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad; en otras palabras, su intención va más allá de la transmisión de datos históricos y culturales que se articulen en una representación mental del alumno para comprender el presente en el que viven e interpretarlo de alguna manera, pues su conocimiento, el de la historia es "... uno de los principales elementos de la conciencia nacional y una de las condiciones básicas para la existencia de cualquier nación" (Rodríguez Fratos,

2002, p. 21), es decir, se pretende que los estudiantes comprendan los procesos de cambio y continuidad en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente y en su entorno social, con un pensamiento crítico, reflexivo que los lleve a una incipiente conciencia social reflejada en una ciudadanía responsable.

Por otro lado, la historia es y ha sido relevante, porque ideológicamente sirve a los intereses del gobierno en turno, de acuerdo a las necesidades del tiempo que se esté viviendo. Veamos: en el siglo XIX los gobiernos buscaban crear un Estado-Nación a través de la enseñanza de la historia, de esta manera historiografía y escuela constituyeron la pareja ideal para formar una identidad, Hobsbawm (1994) caracteriza al período de 1830 - 1870 como el que fijó el "principio de nacionalidad" y sitúa al nacionalismo político y patriotismo nacional a partir de 1880, es así que parafraseando al autor mencionado, los liberales mexicanos decimonónicos debieron pensar: "hemos hecho a México, ahora tenemos que hacer mexicanos"<sup>59</sup>.

De tal forma que la enseñanza de la historia nace para crear una identidad nacional que fundamente al Estado, a través de una imagen positiva, triunfal, progresiva y a veces mesiánica de la identidad de la nación; estructurada como una narración oficial del pasado común, agregando una importante carga emotiva destinada a crear identificación generalmente con los próceres de la patria, mezclada con un sentimiento de lealtad y pertenencia, fortalecida por el uso de los símbolos patrios y ceremonias; es el instrumento, pues, para distinguirnos entre *nosotros* y *los otros*. Avalando lo anterior, en la década de los 50, escuchábamos esto en la voz del Doctor Eusebio Dávalos Hurtado:

Si como pueblo queremos forjarnos una personalidad y sentirnos libres de complejos, conozcamos bien nuestros orígenes y valoremos el papel de nuestros ancestros, pues ello nos hará ver lo importante que fue éste

---

<sup>59</sup> La cita de Hobsbawm dice: *Hemos hecho Italia, ahora tenemos que hacer italianos*. El entrecomillado es mío.

dentro de la cultura universal y confortados con tal ejemplo, seremos capaces de seguir luchando para el engrandecimiento de la Patria. Conociendo los defectos y virtudes de quienes nos antecedieron podremos normar nuestro futuro sin titubeos ni ensayos exóticos (Rodríguez Mortellaro, 2010).

Hoy por hoy ha cambiado su objetivo; ahora se busca justificar una enseñanza de la historia que sirva en la configuración del hombre actual, en un escenario donde se reacomodan los espacios nacionales y transnacionales, lo que se traduce en una descentralización y fragmentación de las estructuras estatales: "entonces el Leviatán se ve debilitado por el surgimiento de sociedades civiles y no gubernamentales, de corporaciones económicas... por lo tanto, las identidades empiezan a fracturarse transversalmente, notándose el rechazo a los nacionalismos oficiales y territoriales" (Carretero, 2007, p. 47). De esta manera, la función de la educación se empieza a transformar, convirtiéndose en un instrumento eficiente que le permitirá al individuo ascender a una sociedad de éxito económico y prestigio social. Sin embargo, la historia sigue siendo el camino para tener una idea más o menos precisa y saber quiénes somos, cuál es nuestro lugar en el mundo, cualquiera que éste sea, es decir de la búsqueda de nuestra identidad; y para lograrlo, construimos un relato de nuestra propia vida que dé cuenta del lugar actual que ocupamos en el mundo.

Por lo anterior, es más común que de unos años a la fecha, se tenga la opinión que la identidad nacional traducida al amor a la patria y la solidaridad internacional, son conceptos incompatibles, argumentando que con el primero se corre el riesgo de caer en un "patrioterismo exagerado" (algunos le llaman chauvinismo) cierra la posibilidad de acercarse a otras naciones. Localmente se repite esta idea cuando existe la imposibilidad de reconciliar regionalismos con el

amor a la patria, o del fortalecimiento del orgullo étnico incompatible con el nacionalismo.

Esto nos lleva a pensar que el cambio del sentido social de la historia y por ende, su influencia en la formación identitaria de los jóvenes ha sido gradual, y constituye la principal repercusión de las reformas educativas en la asignatura señalada. Este cambio no es infundado, pues como ya dijimos, tiene toda una carga ideológica derivada de las necesidades económicas actuales, y paradójicamente adquiere una orientación diferente al objetivo primigenio de la historia como disciplina. Lo anterior ha generado todo un debate epistemológico entre diferentes corrientes historiográficas desde el Neomarxismo hasta la Nueva Historia, cuestionando principalmente la idea de *progreso*, donde occidente había fincado su pasado y su futuro, idea tan socorrida en el siglo XIX y parte del XX. (Carretero, 2007)

Después de lo anterior, no es baladí preguntarnos ¿Porqué es importante que los jóvenes conozcan su pasado? porque antes que ser ciudadanos del mundo, como nos han hecho creer; producto de una ideología globalizada a modo, somos ciudadanos mexicanos con todo las responsabilidades, compromisos y derechos que esto implica, pues nos preguntamos ¿tienen las mismas posibilidades de desarrollo intelectual, cultural, social, económico, escolar un alumno de secundaria danés, que uno de la Sierra Negra de Puebla o un joven de la Patagonia? ya que ser ciudadano implica tener los mismos derechos y obligaciones que una ciudadanía implica.

Es así que bajo un argumento globalizador se buscó a partir del 93, despojar de una identidad "propia", nacional, eliminando del currículo primero, recortando después, la naturaleza o sentido que se le ha dado al estudio del mundo prehispánico, período histórico que no solo ha sido reducido de manera más que importante<sup>60</sup> sino que se muestra de manera fragmentada.... diluyendo el concepto sobre el cual podría construirse el puente para transmitir el legado cultural

---

<sup>60</sup> Ver en el anexo 1, el Plan y programa de Historia de México 1993, 2006 y 2011.

prehispánico al mundo actual, de esta manera se facilita la comprensión de la vida cotidiana, ya que como se dijo en el capítulo anterior, la herencia de la época precolombina se encuentra en ADN de los mexicanos. Es por ello que se debe apoyar un sistema educativo nacional que reconozca, valore y afirme el gran capital cultural acumulado y enriquecido a través de siglos de convivencia, sólo así iniciaremos la llamada descolonización cultural y recuperaremos cabalmente la dignidad que nos es propia como seres humanos y mexicanos.

## CONSIDERACIONES FINALES

*Están dejando secar las raíces que  
sustentan el árbol de la mexicanidad.  
¿Cómo no habría esto de repercutir  
en sus frutos?*  
Lilian Álvarez de Testa

Inicio este apartado reconociendo que personalmente el estudio de la Maestría en Pedagogía constituyó todo un paradigma epistemológico y metodológicamente hablando. Mi formación académica, aunque tiene que ver con las ciencias sociales, faltaba esa parte pedagógica y filosófica que sustentara mi quehacer profesional. Metodológicamente me llevó a cuestionar la forma de abordar un objeto de estudio, dándome la oportunidad de conocer la investigación cualitativa y con ello valorar las interacciones y significados subjetivos, dando voz a uno de los principales protagonistas del acto educativo: los maestros.

Mencioné en la introducción que soy maestra de educación secundaria e imparto la materia de historia hace poco más de 20 años; es decir, laboralmente he vivido las reformas neoliberales en educación secundaria que se han implementado en nuestro país; por tal motivo soy investigadora participante, lo que me permitió tener una perspectiva poco común. Cuando inicio la maestría, mi objeto de estudio eran los impactos de estas reformas, así, de forma general, lo que se acentuó después de la reforma de 2006, cuando los efectos fueron más agresivos.

Inicialmente, mi interés fue abordar las reformas desde un punto de vista laboral, pero después de los primeros testimonios de los maestros ofrecidos en campo, la investigación giró hacia el tema polémico de la pérdida de identidad en los jóvenes alumnos como consecuencia de los cambios en el currículo de la materia; volteo a ver entonces esta otra postura intentando develar lo que hay detrás de estas voces que demandan, cuestionan, plantean pero no deciden y mucho menos diseñan lo que han de enseñar en el espacio áulico, y que paradójicamente no han sido escuchadas. Es así que la investigación cuestiona mi

propia subjetividad, y empiezo a problematizar el objeto de estudio... tarea nada fácil, sin embargo, cuando empiezas a desmontar las categorías para llegar a la construcción de los ejes de análisis, es simplemente reconfortante. De esta manera, categorías como política educativa, reformas, identidad, enseñanza de la historia, conciencia histórica, empiezan a tomar forma, consistencia, nuevas dimensiones epistemológicas, pedagógicas y personales; todo enmarcado en un contexto específico, en un horizonte histórico cultural: el neoliberalismo.

Pasemos a reconocer lo obtenido después de haber hecho un recorrido, que para mí fue un suspiro, por una pequeña parcela de la investigación educativa.

El interés de los organismos financieros internacionales por la educación están íntimamente ligados con las políticas educativas nacionales, y se puede abordar desde varias perspectivas, no obstante que en el discurso manejen como prioridad el derecho humano a la educación, sin lugar a dudas, la preocupación central, radica en la situación actual creada por la globalización del capital en su forma neoliberal, la cual ha generado que el tamaño de la población que vive en extrema pobreza, se haya incrementado a tales dimensiones, que ha puesto en peligro la estabilidad política y la cohesión social del sistema económico que promueven, lo cual justifica los vehementes esfuerzos actuales de estos organismos hacia esta población, para que sea empleada en el ensamblaje industrial, dotándola de calificaciones elementales, equivalentes o menores a los conocimientos enseñados en los primeros cuatro años de vida.

Estos modelos de desarrollo impuestos en educación por las corporaciones internacionales, solo requieren trabajadores con destrezas instrumentales y adaptativas, en lugar de capacidades creativas, innovadoras y críticas, dejando de lado la importancia del profesor, a quien se nos considera actualmente como si fuéramos simples operadores de una máquina (facilitadores nos dicen), aplicando en el aula, exactamente lo que otros piensan. Aspectos comunitarios, cualitativos y sociales de la escuela, las dimensiones humanas y valores del alumno no son tomados en cuenta.

De ahí la insistencia de las autoridades, en una universalización de la educación básica que provea de un leguaje básico de conocimientos y destrezas, a fin de incrementar en niños, jóvenes y adultos las oportunidades para el trabajo productivo en la economía global. Por tales circunstancias, es necesario identificar los mecanismos mediante los cuales estas instituciones formulan los proyectos de financiamiento para la educación.

Estos financiamientos los hemos visto reflejados al paso del tiempo en reformas educativas aplicadas por los gobiernos en turno, como consecuencia de políticas educativas supranacionales, por lo cual difícilmente responden a necesidades locales o regionales. Estos cambios fueron graduales, y cada vez más violentos. Es así que la educación a partir del neoliberalismo es tomada como un instrumento, que tiene valor de cambio, más no su valor intrínseco, esto es, su lugar en la formación de personas cultas, su carácter de reproductora de valores culturales y sociales ya no está presente con éstos enfoques. Lo anterior no es mera retórica, desafortunadamente lo percibimos día a día, de manera cotidiana en todos los ámbitos sociales.

Al reforzar éste valor de cambio se fragmenta la conciencia de los niños inculcándoles rasgos de individualismo, de egoísmo, de competencia entre pares, debilitándose los lazos de solidaridad inherente a una identidad compartida. Aunque estamos instalados en el más atemporal presente, en realidad el pasado nos rodea, es por ello que reforzar valores que se deriven de la noción de ser mexicano, socialmente vale la pena mantener y mucho menos soslayar; enriquecer e incrementar lazos de solidaridad, sentimientos de pertenencia y adscripción a una nación e historia, no sólo a un territorio, a un espacio geográfico es algo que no se debe perder, porque la base de la identificación es una historia edificante, abierta e igualitaria en la educación básica.

Ideológicamente la década de los 90 constituirá un verdadero paradigma en la educación; bajo el halo de la integración en un mundo globalizado, había que iniciar un nuevo modelo educativo que cambiara lo "nacional", lo "estatal", por

algo "popular", más cercano a la gente... dijeron. Y qué más ayuda que desmitificando a la historia oficial, la que se enseña en las escuelas: esa, la de bronce, acartonada, vieja, inmóvil, lejana, infestada de héroes y villanos; por una historia "renovada", frívola, ligera, fútil, pero lo más importante era-es destacar el presente sobre el pasado, ese pasado convertido en una loza que nos impedía entrar en la *modernización*; y ahí radica la paradoja de lo propuesto, pues el estudio de la historia no es solamente el estudio del tiempo breve, el de los acontecimientos, Braudel le llama el tiempo corto; pues ¿cómo entender lo que somos, lo que sucede, si nuestra memoria histórica ha sido recortada, diluida en la vorágine de la inmediatez? es aquí cuando nos preguntamos ¿de quién y para qué es el conocimiento que se enseña en las aulas?

En la primera reforma neoliberal de 1993, en cuanto a la enseñanza de la historia en educación secundaria, si bien ésta dio un giro de 180 grados<sup>61</sup>, existe cierta sutileza en el nuevo discurso historiográfico. Es así que el gobierno empieza a perder su lenguaje nacionalista y oficialista, incidiendo con ello en la pérdida de identidad nacional forjada a través de más de 70 años de retórica discursiva nacional, al más puro estilo de gobierno priísta y utilizando todos los medios a su alcance (y todos estaban a su alcance). Cabe mencionar que las autoridades de esos años no contaban ideológicamente ni simbólicamente con una identidad que la supliera, rompiendo de esta manera con el discurso oficial historiográfico.

Para la reforma de 2006 y en plena globalización, la agresión que sufre la enseñanza de la historia es definitiva, recortando los planes y programas para conformar un hombre acrítico pero altamente competitivo, individualista, que se adecuara fácilmente a los requerimientos sociales, pero sobre todo al mercado laboral de la sociedad globalizada actual; con lo cual, vivimos en una auténtica etapa de educación de mercado. Como ya dijimos, a partir de 2006, lejos de atender las necesidades académicas, pedagógicas, estructurales y materiales, se puso especial énfasis en destruir los cimientos de la identidad entre la población a través

---

<sup>61</sup> Me refiero a que se regresó a la enseñanza por asignaturas.

de reformar el currículo de historia. Desorientar, distorsionar o eliminar las raíces históricas que están íntimamente relacionadas con el legado prehispánico fue la intención inferida en los planes y programas, soslayando que estos conocimientos constituyen el punto de encuentro y reconciliación entre una población mayoritariamente mestiza, con los grupos culturales autóctonos que luchan todavía por su integración y respeto a su cultura desde tiempos ancestrales, pues al hacer esto ¿dónde encontrarán las nuevas generaciones el punto o zona de contacto con estos grupos sociales? El recorte de contenidos en el 2006 se refleja fehacientemente en la actual conciencia social.

Hoy la historia ha cedido a los poderes fácticos, al Estado, a los medios de comunicación, a los grupos de poder, la función social que tiene o ha tenido sobre la formación de una identidad y conciencia histórica, olvidando que es una incuestionable e insustituible herramienta de análisis para comprender el presente. El resultado es una conciencia maltrecha y una identidad diluida, lo que nos lleva a una casi nula capacidad de pensar históricamente los problemas individuales y colectivos, teniendo entonces, individuos más manipulables e ignorados. El desconocer nuestro pasado provoca no sólo perder identidad, forma ciudadanos menos críticos, capaces de pensar históricamente su realidad, actuando no sólo para el presente, sino también para el futuro, es por ello que debemos devolverle a la Historia su capacidad de observar, estudiar, comprender, analizar y explicar lo que sucede como parte de la totalidad, para que recupere su función social (tan mencionada por los maestros entrevistados), en la formación de ciudadanos.

Por otro lado, estas nuevas relaciones internacionales provocan un replanteamiento de la soberanía liberal decimonónica que persistía en el discurso anacrónico de la narrativa histórica del currículo escolar. Ahora se enfrenta a nuevos, poderosos y desconocidos actores como las grandes corporaciones internacionales, grupos empresariales cada vez más inmiscuidos en educación y hasta el crimen organizado, teniendo que renegociar éstos procesos. Y la escuela, como formadora de subjetividades no puede quedar al margen de lo anterior, se

debe reflexionar acerca de un nuevo nacionalismo, de una nueva identidad. Se debe renunciar a la idea de una historia evolutiva y progresiva, eurocéntrica, y universalista, lineal y cronológica, a cambio de una historia reflexiva y verdaderamente crítica, porque si bien no sólo la historia nos da identidad, lo que sí hace, es darle mayor sentido y fundamento a lo que somos y hacemos, porque el individuo que conoce su historia puede relacionar esos conocimientos del pasado con el presente. De esta manera la escuela será menos utilizada con fines hegemónicos a través de la enseñanza de valores, normas y disposiciones que persiguen una intención... y que no es precisamente la del bien común<sup>62</sup>.

Finalmente diremos que el problema educativo en México, no se refiere únicamente al incremento del presupuesto como nos han hecho creer al paso de los años. Cuantitativamente han habido cambios, cualitativamente no, en otras palabras, en las reformas no existe filosófica y pedagógicamente ninguna propuesta en educación... y esto preocupa. Se sigue trabajando con la idea de 1917, ya que ningún gobierno con sus reformas ha sido capaz de ser propositivo en ese sentido, nunca se encaminó a la formación de investigadores que pusieran el acento en el descubrimiento y creación, por lo tanto se ha trabajado influenciados por corrientes educativas de otros lugares, principalmente de Europa y Estados Unidos.

Socialmente nos encontramos en un momento coyuntural en la enseñanza de la historia y si bien, temporalmente nos han impuesto un presentismo indiscutible, el pasado, aunque quieran, no desaparece y más aún en la actualidad, cuando los procesos de globalización aparecen con gran fuerza no solo en el ámbito económico, sino en todos los aspectos de la vida cotidiana. Es por ello que se debe encontrar nuevamente el sentido de la enseñanza del pasado, ante la

---

<sup>62</sup> Respecto a si la escuela es utilizada con fines hegemónicos, es interesante comentar que las imágenes utilizadas para ilustrar el impacto social de las reformas educativas, se encontraron numerosas imágenes de caricatura política ad hoc al tema... solamente en el año 1993; para la reforma del 2006, se revisaron dos meses: agosto y septiembre y no encontramos ninguna, no obstante que consultamos dos periódicos con diferente línea editorial, me refiero a El Universal y La Jornada. Cabe mencionar que casi la totalidad de las noticias nacionales tenían que ver con el fraude electoral del 2006.

fragmentación y disolución de las identidades nacionales, que nos lleve a formar una nueva identidad, ya que los conceptos como Patria (y con ella la nación) han experimentado una auténtica mutación, creando muchas veces identidades nacionalistas minoritarias; es por ello que se debe incluir en el discurso historiográfico la mirada del otro, superando las pasadas narrativas de la historia, en las cuales se trataba de perseguir, destruir u ocultar cualquier rastro de su presencia, en otras palabras, la historia oficial tiene una deuda que saldar con los grupos indígenas y negros inmersos en una concepción eurocentrista que los ha negado tradicionalmente en el discurso histórico.

Por último diremos que es imperativo promover una reforma que profundice en la historia y filosofía mexicanas para encontrar las fuentes que permitan impulsar a la educación. Se debe replantear toda la estructura material e ideológica; llevar a cabo un diagnóstico basado en una consulta que no desdeñe a ninguno de los actores del hecho educativo; tener como objetivo fundamental en los proyectos de reforma una propuesta de ética del trabajo y ética profesional, pues lamentablemente ésta no aparece cuando debería ser el propósito principal; marcarse objetivos que lleven a acuerdos de corta y mediana duración donde se incorpore la experiencia y las voces de los maestros en sus actividades prácticas y cotidianas en el espacio áulico, así como en sus actividades teóricas y epistemológicas en el quehacer educativo.

Revisar a fondo los métodos de enseñanza, los cuales todavía son rutinarios, monótonos, inflexibles y aburridos y renovarlos por unos conforme a los tiempos que viven los alumnos; que los contenidos del currículo sean sólo una guía y se adecúen de acuerdo a las necesidades, aspiraciones y espacios de los estudiantes de cada lugar o región, con un enfoque integral, poniendo atención a la reproducción de valores con el fin de formar ciudadanos conscientes fortaleciendo la identidad y la nacionalidad, replanteando así un nuevo concepto de identidad ante el mundo globalizado, sin descuidar el ámbito de la creación de hábitos para

el trabajo y para la convivencia humana... sólo así estaremos frente a una verdadera reforma educativa, de lo contrario, seguiremos arando en el mar.

## **ANEXOS**

Con el fin de que el lector tenga un amplio panorama acerca de los recortes en el currículum de la asignatura de Historia en 1993, 2006 y 2011, transcribiremos únicamente la unidad o bloque que se refiera a las culturas prehispánicas, que es el tema trabajado en la presente investigación, ya que sería largo y tedioso si lo hacemos transcribiendo los programas completos.

### **ANEXO 1**

#### **Plan y programas de estudio 1993 - Historia de México**

Unidad 1. Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica

##### **Contenidos**

###### 1. Ubicación geográfica y temporal

- Las grandes civilizaciones de Mesoamérica: olmecas, mayas, teotihuacanos, zapotecas, mixtecas, toltecas y mexicas.
- La región de Aridoamérica y sus diferencias con Mesoamérica.

###### 2. Agricultura y alimentación

- La importancia del maíz
- Las formas de cultivo y propiedad de la tierra
- La influencia de la propiedad comunal
- La diversidad de cultivos y la preparación de alimentos

###### 3. Rasgos comunes de las religiones

- Las ideas sobre el origen y el orden del mundo
- Los grandes centros ceremoniales y su función
- La arquitectura y el arte religioso
- La religión y la guerra

###### 4. Las matemáticas y las ciencias

- Los sistemas de numeración
- El cálculo y la astronomía: los calendarios
- La medicina indígena

## 5. La escritura y la transmisión de las ideas

- Las formas de la escritura y la representación de las ideas: los códices
- La literatura entre los mayas y los pueblos del Valle de México

## 6. Moral y vida social

- Los valores y la vida en sociedad
- La familia y la moral personal
- La educación de niños y jóvenes. Los "libros de consejos" o *huehuehtlahtolli* (SEP, 1994, pág. 111)

### **Planes y programas de estudio 2006 - Historia de México.**

Bloque 1. Las culturas prehispánicas y la conformación de Nueva España.

#### **Contenidos**

1. El mundo prehispánico. Mesoamérica y sus áreas culturales. Fundamentos generales de la ideología, religión y el arte de las distintas culturas. La Triple Alianza, Tlaxcala y otros señoríos independientes. Economía, estructura social y vida cotidiana.
2. Exploración y expediciones españolas. La conquista de Tenochtitlan. Otras campañas y expediciones: Michoacán, el occidente y Yucatán. Nueva España como sucesora del imperio de Moctezuma. La conversión de los señoríos prehispánicos en pueblos de indios.
3. La implantación de una nueva cultura y su organización. Las mercedes reales, el tributo y las encomiendas. La evangelización y la fundación de nuevas poblaciones. Particularidades de Nueva Galicia y Yucatán. La instauración de las audiencias y el virreinato. Los obispados. La transformación del paisaje: introducción del ganado, el trigo, los cítricos y otras especies.
4. Los años formativos. Actividades económicas de los españoles: agricultura, ganadería y explotación minera. La expansión hacia el norte. Los conflictos entre corona y encomenderos. Los conflictos entre órdenes religiosas y el gobierno

virreinal. La universidad, la casa de moneda, el consulado de comerciantes. El carácter corporativo de la sociedad.

5. Nueva España y sus relaciones con el mundo. Las fronteras cerradas de Nueva España. Las flotas y el control del comercio. Inmigración española y esclavitud africana. El comercio con Perú y con las Filipinas. La defensa del Caribe español. Las remesas de la plata mexicana.

6. Arte y cultura temprana. Los conventos, los frescos, las obras históricas, los códices. El mestizaje cultural en la lengua, la alimentación, las costumbres y la ideología. Elementos asiáticos y africanos. El desarrollo urbano. La consolidación del barroco mexicano.

7. La llegada a la madurez. La organización política: pueblos y ciudades, cabildos indígenas y ayuntamientos. Las instituciones eclesiásticas. La Inquisición. Los pueblos de indios y las haciendas. El comercio interno. (SEP, Plan de estudios 2006, 2007, pág. 39)

### **Planes y programas 2011 - Historia.**

Bloque 1. Las culturas prehispánicas y la conformación del Virreinato de Nueva España.

#### **Contenidos**

1. El mundo prehispánico: Sus zonas culturales y sus horizontes. La cosmovisión mesoamericana. Economía, estructura social y vida cotidiana en el Posclásico. La Triple Alianza y los señoríos independientes.

2. Conquista y expediciones españolas: Las expediciones españolas y la conquista de Tenochtitlan. Otras campañas y expediciones. El surgimiento de Nueva España. Las mercedes reales, el tributo y las encomiendas. La evangelización y la fundación de nuevas ciudades

3. Los años formativos: la transformación del paisaje: ganadería, minería y nuevos cultivos. Inmigración española, asiática y africana. La creación de la universidad y la Casa de Moneda.

4. Nueva España y sus relaciones con el mundo: Las flotas, el control del comercio y el consulado de comerciantes. El comercio con Perú y Asia. Las remesas de plata de Nueva España en el intercambio internacional.
5. La llegada a la madurez: El carácter corporativo de la sociedad. Los gobiernos locales: Cabildos indígenas y ayuntamientos. La Iglesia y la Inquisición. Peonaje y haciendas. La revitalización del comercio interno.
6. El arte y la cultura temprana: El mestizaje cultural. Expresiones artísticas novohispanas. El desarrollo urbano. (SEP., Planes de estudios, 2011, pág. 61)

## FUENTES DE CONSULTA:

- Aguilar Camín, H. (1992). "El contexto de los textos", *NEXOS*, 17-27.
- (1993). "La invención de México", *NEXOS*, 40-60
- Álvarez de la Testa, L. (1992). *Mexicanidad y libro de texto gratuito*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2103). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Anderson, P. (2003). "Neoliberalismo: un balance provisorio". En P. Gentili, *La trama del Neoliberalismo: Mercado, crisis y exclusión social* (pp. 216-277). Buenos Aires: CLACSO.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- (1996). *Politica Cultural y Educación*. Madrid: Morata.
- Arnaut, A. (2005). *Los grandes problemas de México. Educación*. México: Colegio de México.
- Atkinson, C. &. (2004). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Colombia: Contus.
- Baltazar Chaires, M. (21 de 07 de 2013). Las reformas educativas en Educación Básica. (María. Elena. Valadez Aguilar, Entrevistador)
- Bertely Busquets, M. (2004). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bourdieu, Paul. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bracho, T. (1992). *El Banco Mundial frente al problema educativo* . México: CIDE.
- Casarini Ratto, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- CEPAL/UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. México: UNESCO.
- Cervantes, R. M. (5 de Agosto de 2013). Reformas educativas en Educación Básica. (María Elena Valadez Aguilar, Entrevistador)

- Chartier, Roger. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*, Barcelona, Gedisa.
- Chomsky, N. E. (1995). *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. 1995: Joaquín Mortiz.
- CONALITEG. (19 de 11 de 2014). Obtenido de [www.conaliteg.gob.mx/index.php/historia](http://www.conaliteg.gob.mx/index.php/historia)
- De Sousa Santos, Boaventura. (2007). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Buenos Aires: CLACSO-Plural.
- Florescano, Enrique. (1992). *Historia de México. Guía Didáctica*. México: SEP.
- Frigotto, Gaudencio. (1998). *La productividad de la escuela improductiva*. Buenos Aires: IICEUBA.
- (2006). "Los delirios de la razón. Crisis del capitalismo y metamorfosis conceptual en el campo educativo". En: Pablo Gentili. *Pedagogía de la exclusión* (pp. 112-178). México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Galván Lafarga, L. E. (2006). *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la Historia en México*. México: Secretaría de Educación Pública.
- García Cabrero, B. (2012). "Consolidar las reformas de la Educación Básica en México". *Perfiles Educativos*, pp. 25-63.
- García Tello, J. (2013). "Espaldarazo de la UNESCO a la Reforma Educativa". *PROCESO*, 27-33.
- Gentili, Pablo. (2004). Políticas públicas, educación y ciudadanía. En G. d. México, *Jornada académica de apertura del programa rector estatal de formación continua* (pp. 1-54). México: Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graos.
- (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- Goetz J. P., L. C. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Morata: Madrid.
- González y González, Luis (1985). *Invitación a la microhistoria*, México, Clío.
- (1995). *El oficio de historiar: otros gajes del oficio*, México, Clío.
- Gramsci, Antonio. (1985). *Cuadernos de la cárcel 2*. México: Juan Pablos, Editor.
- (1992). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara.
- Guerrero, O. (2004). *El mito del nuevo management público; en gerencia pública: una aproximación plural*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández Zumaya, M. A. (28 de 1 de 2014). Las reformas educativas en Educación Básica. (María Elena Valadez Aguilar, Entrevistador)
- Labra, A. (2002). Reformar las reformas. "El Concenso a debate". *Economía*, No. 46.
- Latapí Sarre, Pablo. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* México: Cuadernos de Discusión.
- (1992). "La nación en busca de su historia", *Proceso*, agosto, pp.35-36
- Lerner Sigal, V. (1993). "Los libros de historia para niños. Parámetros y dificultades para elaborarlos". *Perfiles Educativos*, pp. 32-58.
- Loeza, Guadalupe. (2011). "La Historia Patria en los libros de texto gratuitos y el consenso educativo en México", en Barriga Villanueva, *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos, El Colegio de México- SEP*, p.p. 199-218.
- Maldonado, A. (2000). "Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial". *Perfiles Educativos*, pp. 51-77.
- Martinic. (2001). "Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación*, p.p. 17-33.
- Mc Laren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Buenos Aires: Paidós.

- Mc Laren, P. (1999). *Pedagogía, Identidad y poder. Los educadores frente al multuculturalismo*. México: Homo Sapiens.
- Mckinsey&Company, I. (2004). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. México: UNESCO.
- Melucci, A. (2002). *Acción colectiva, vida cotidiana y democrática*. México: El Colegio de México.
- Meyer, Lorenzo. (1989). *A la sombra de la Revolución Mexicana*. México: Cal y Arena.
- Morín, Edgar. (23 de 09 de 2013). *Los siete saberes de la educación*. Obtenido de [unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf)
- Mundial, Banco. (1975). *Documento de política sectorial*. Washington. D.C.: Banco Mundial.
- (1995). *Las ventajas de la educación. El apoyo del Banco Mundial a la educación*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Normal, S. d. (10 de 08 de 2014). *Documento Base. Reforma integral de la Educación Secundaria*. Obtenido de [www.iea.gob.mx/webiea/sistemaeducativo/ ... /reformas\\_secundaria.pdf](http://www.iea.gob.mx/webiea/sistemaeducativo/.../reformas_secundaria.pdf)
- OCDE. (23 de 09 de 2013). Obtenido de <http://www.educacionfutura.org/calidad-educativa-y-alfabetizacion-los-objetivos-que-inclumplira-mexico-en-2015>
- (18 de 08 de 2014). *Acerca de la OCDE*. Obtenido de [www.oecd.org](http://www.oecd.org)
- Ornelas Navarro, Carlos. (2013). *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Passeggi, M. C. (2010). *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Pierre, Bourdieu. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Quijano, Aníbal. (2014). *Cuestiones y horizonte: antología esencial de la dependencia histórica - estructural a la colonialidad / descolonialidad del poder*, Buenos Aires, CLACSO.
- Sánchez Puentes, R. (1996). "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación". *Perfiles educativos*, 28-73.

- Sánchez Quintanar, A. (2006). "Reflexiones sobre la Historia que se enseña". En: Galván Lafarga, Laura Elena. *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Sarmiento Pacheco, M. (22 de Marzo de 2013). Reformas educativas en Educación Básica. (María Elena Valadez Aguilar, Entrevistador)
- Saxe Fernández, J. (2008). *La tercera vía Y Neoliberalismo*. México: Siglo XXI.
- Schleicher, A. (2007). "Panorama de la educación, 2007. Notas para México". *Perfiles educativos*, pp. 131-149.
- SEP. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (13 de 07 de 1993). *Ley General de Educación*. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: [www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE)
- SEP. (1994). *Plan y programas de estudio 1993*. México: Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- SEP. (27 de Octubre de 2007). *Alianza para la Calidad de la Educación*. Obtenido de <http://alianza.sep.gob.mx/i2html.ACE>
- SEP. (2007). *Plan de estudios 2006*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Planes de estudios*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (16 de Octubre de 2013). Obtenido de <http://www.eduteka.org/Temames.php3TemaD0017>
- Sheldon, A. (1992). "El préstamo del Banco Mundial a los pobres: un terreno movedizo". En R. E. Feinberg, *La actividad del Banco Mundial en el período de tránsito hacia un nuevo mundo*. (pp. 117-118). México: CEMLA.
- Suárez, D. (2012). "Gramsci, el estudio social de la educación y la tradición crítica en pedagogía". En F. Hillert, *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. (pp. 62-110). Buenos Aires: Noveduc.
- Tarrés, M. L. (2013). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: El Colegio de México.

- Taylor S. J, B. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Toussaint, E. (2002). *De norte a sur: crisis de la deuda y planes de ajuste*. Buenos Aires: CLACSO.
- Trejo, G. (1992). *Educación para una economía competitiva: Hacia una estrategia de reforma*. México: Diana-CIDAC.
- UNESCO. (2005). *Informe Mundial de la UNESCO. Hacia las sociedades del conocimiento*. . México: UNESCO.
- (28 de Octubre de 2013). Obtenido de <http://www.unesco.org/new/es/mexico/unesco-in-mexico/about-us/>
- Velasco Baños, J. (05 de 05 de 2013). Reformas educativas en Educación Básica. (María Elena Valadezz Aguilar, Entrevistador)
- Wittrock, M. (1997). *La investigación en la enseñanza II. Métodos cualitativos y de Observación*. México: Paidós.
- Zemelman, H. (2004). "Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las Ciencias Sociales Latinoamericanas". En: Gobierno del Estado de México, *Jornada académica de apertura del programa rector estatal de formación continua* (pp. 1-38). México: Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social.