

27
2ej.

ESTADOS UNIDOS FRENTE A LA REVOLUCION MEXICANA.

UNA PROPUESTA PARA SU ENSEÑANZA

ROMAN ARTURO SANCHEZ MORALES



TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE LICENCIADO EN HISTORIA

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

MEXICO , D. F.

1992

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



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 está 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.

INDICE.

INTRODUCCION.	p. 4
Primera parte.	
1.1.La compleja práctica educativa.	p. 8
1.2.La función social de la educación y la Universidad.	p. 12
1.3.La creación del C.C.H. Proyecto y fundamentos.Contexto histórico.	p. 19
1.4.Los programas en el Area Histórico-Social.	p. 27
1.4.1.Sobre el concepto de la Historia.	p. 29
1.4.2.El aprendizaje significativo de la Historia.	p. 37
1.4.3.La perspectiva constructivista del conocimiento.	p. 41
1.4.4. El aprendizaje grupal. Una propuesta de instrumentación.	p. 43
1.5.Propuesta alternativa de programa.	p. 60
1.6.La problemática de la evaluación.	p. 79
Segunda parte.	
2.1.Ensayo introductorio. <u>Estados Unidos frente a la revolución mexicana.</u>	p. 83
2.2.Problematización del tema de investigación.	p. 113
2.3.Fuentes de consulta.	p. 134
CONCLUSIONES.	p. 147
BIBLIOGRAFIA.	p. 152

INTRODUCCION.

Todo proceso educativo, al fin acto concreto del ser humano, es producto de múltiples determinaciones. Para organizar el proceso enseñanza-aprendizaje en una situación de educación formal escolarizada, es necesario revisar algunas de las más importantes determinaciones que repercuten en ese acto concreto; no es posible que se pretenda estructurar un programa, plan de clase o carta descriptiva, desconociendo el momento histórico en el que se vive, el contexto en el cual se va a desarrollar la función educativa, la problemática que presenta determinada ciencia en particular -en este caso la historia- y los objetivos del plan de estudios de la institución educativa, entre otros.

Desafortunadamente se puede afirmar en términos generales que existe un divorcio bastante claro entre la producción de conocimiento y su divulgación; siendo un campo privilegiado de esta divulgación la docencia, es necesario realizar no sólo la apología de esta actividad -como acertadamente afirma Andrea Sánchez Quintanar- sino investigar y difundir la problemática en que se encuentra. Incluso en términos de prestigio existe poco interés de parte de algunos investigadores para dedicarse a la docencia, ya no se diga para realizar investigación educativa, que consideran que es labor de los pedagogos. A diferencia de ellos, yo considero que se necesitan investigaciones en el área educativa y que además de las aportaciones que pueden hacer los pedagogos, los especialistas de todas las disciplinas debemos aportar investigaciones que permitan avanzar en este campo tan importante de la difusión de la ciencia, que es la docencia.

La presente investigación aborda algunos aspectos de la problemática de la enseñanza de la historia en la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Para poder abordar de manera más concreta este asunto me limito a un tema que aparece en el programa de HISTORIA DE MEXICO II. En los programas actuales no aparece el tema en los términos en que yo lo propongo, sino diseminado a lo largo del programa, esto impide que se le pueda abordar de una manera clara, es por eso que propongo que en un nuevo programa se pueda abordar en un solo tema que nos permita comprender en una nueva dimensión el proceso revolucionario, yo propongo que se le agrupe bajo el título: "ESTADOS UNIDOS FRENTE A LA REVOLUCION MEXICANA. (1876-1925)".

En los cursos de Historia de México dirigidos a los alumnos del nivel bachillerato, es necesario para comprender la realidad actual, que se revisen los antecedentes de la historia de nuestro país. Un tema obligado es la Revolución Mexicana. En el estudio de este tema existen muchas formas de abordarlo, mismas que están condicionadas por la perspectiva de la historia del profesor que coordina el curso: puede orientar su estudio en lo que podríamos llamar la historia oficial, centrada en una lucha de buenos contra malos -visión maniquea- donde la personalidad de algunos de los caudillos que participaron en el proceso sobredeterminará los resultados del mismo. Puede también

intentarse una simple descripción anecdótica del proceso centrandolo en los nombres de los héroes, fechas y datos, o puede por el contrario intentarse una explicación del proceso. En los últimos años han aparecido nuevas obras que intentan abordar dicho proceso, puedo mencionar -cuando menos- dos variables que me interesan y que aparecen como ejes de la explicación, el aspecto agrario y el contexto internacional; en el primer caso no existe gran controversia en el papel que desempeñó el aspecto agrario en la revolución, la mayoría de los autores coinciden en la importancia del aspecto agrario como detonador de la revolución, sin embargo en mi opinión es necesario que actualmente se revise la información sobre la segunda variable que yo he llamado el contexto internacional.

La diversidad existente en la interpretación del tema propuesto como ejemplo, más que ser un obstáculo para el uso que le pretendemos dar a este, en realidad es un elemento que enriquece su función, que consiste en orientar al alumno en lo que sería un proceso de investigación. Este asunto debe ser enmarcado en uno de los objetivos básicos del C.C.H. "aprender a aprender". Pero para que este objetivo pueda ser cumplido cabalmente, los docentes estamos obligados, no sólo a conocer la asignatura en la que estamos trabajando, sino que también debemos profundizar sobre la problemática que implica todo proceso de enseñanza- aprendizaje. Es esto lo que me orilló a dedicarme al análisis de esta problemática; enfrentado cotidianamente a la dificultad de realizar mi labor profesional de la mejor manera, son frecuentes los reveses que los profesores recibimos, en el sentido de que pareciera que nuestra labor no fructifica, que por más cursos y cursos que los alumnos lleven de Historia, parecieran olvidar todo lo aprendido en el ciclo anterior. Nos quedan por lo tanto dos caminos: renunciar a realizar nuestra labor profesionalmente y conformarnos con sobrellevar el peso de la inercia y la rutina, o investigar, indagar y proponer otras formas de abordaje del conocimiento histórico. Creo que aquí radica la importancia de esta investigación: proporcionar a los demás profesores de esta asignatura una experiencia de la forma en que se puede ejercer la docencia enmarcada en una institución -C.C.H.- que cuenta con un currículum que podemos llamar de investigación; ya que está centrado el trabajo de abordaje del conocimiento en un proceso de construcción del mismo.

Antes de pretender desarrollar en detalle todo un programa, preferí elegir un sólo tema que permita llevar a la práctica el análisis y discusión de la Historia de México en relación con el contexto internacional.

Como se verá más adelante el problema no se limita a los aspectos de conocimiento histórico que deben desarrollarse, sino que parto del supuesto de que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar organizado a partir del contexto real en el que se realiza el acto educativo, es por eso que la presente investigación se desarrolla en dos partes.

La primera parte es en sentido estricto una evaluación curricular, las principales fuentes de conocimiento sobre la problemática de la educación, el papel de la

Universidad, el significado de la Historia y el currículum del Colegio de Ciencias y Humanidades; procedieron de diversas ciencias sociales, Sociología, Pedagogía, Filosofía, Psicología e Historia; muchas de estas fuentes de información fueron discutidas tanto en el Seminario de Titulación a cargo de Andrea Sánchez Quintanar -que forma parte del Programa de Titulación coordinado por el Lic. Fausto Hernández Murillo- como en los seminarios del Programa de Formación para el Ejercicio de Docencia en el Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Es necesario aclarar que la inquietud de revisar esta problemática provino de mi práctica docente de más de una década tanto en el Colegio de Bachilleres como en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Para la segunda parte en la cual consulté exclusivamente fuentes provenientes de la Historia, me enfrente a una dificultad, la consulta en bibliotecas, pues algunas obras están publicadas y se encuentran fácilmente en el mercado, pero existen obras escritas a principios del siglo, de autores extranjeros, o Tesis que se consultaron en diversas bibliotecas. Esta parte se compone de tres elementos básicos, una introducción al tema que le permita al alumno tener un panorama general de la problemática que investigará de tal manera que pueda abordar la investigación de inmediato, en segundo lugar elaboré una problematización del tema que le permita al alumno iniciar el proceso de investigación que puede desarrollar en lo general, -todo el tema- o algún subtema que le permita profundizar, la intención no es que el alumno descubra algo nuevo, sino que ponga en práctica, con una buena orientación, un proceso de investigación histórica, aparecen en esta problematización las fuentes de consulta donde el profesor podría apoyarse, considero que no es conveniente darle la información detallada al alumno, es por eso que el tercer elemento básico lo compone una bibliografía que le servirá al alumno para emprender la investigación.

Sobre la metodología de investigación me guíé por un concepto básico que se desprende del marxismo, el de TOTALIDAD. A partir de este concepto procedí a investigar el proceso educativo siempre siguiendo el camino de lo más general a lo particular, desde la sociedad, pasando por la Universidad, y el contexto histórico de creación del C.C.H. para poder analizar el currículum del Colegio, el papel del Área Histórico-social y el programa de la asignatura que trabajé. Esto me orilló también a buscar información en otras ramas de las ciencias sociales como ya mencioné, para fundamentar mi propuesta.

Es necesario aclarar que el proceso de investigación partió del análisis histórico del tema, la primera pregunta de la que partí fue ¿cuál fue la influencia que los intereses norteamericanos ejercieron a lo largo del proceso revolucionario?, después de realizar la recopilación bibliográfica y ya con una idea más o menos clara en relación a esta problemática, quedaba claro que, en términos generales era poco novedoso lo que se aclaraba sobre el tema, pero que en los programas de estudio del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades no se le da la importancia debida al tema y que por lo tanto en el plano de la docencia si era posible profundizar en una propuesta didáctica

que permitiera contribuir a la formación de ciudadanos y profesionistas que adquieran una conciencia histórica. Debo aclarar que no considero que sólo con esta propuesta se puede alcanzar dicho objetivo, más bien creo que es el proceso de investigación, análisis y discusión el mecanismo por el que lograremos avanzar en este camino, que el alumno debe aprender a investigar, pero que ejercer desde la docencia el papel de formadores de investigadores, no es tarea sencilla, no podemos reducir nuestro papel a una práctica muy difundida con la introducción de la llamada Tecnología Educativa, la dinámica de grupos, que con el pretexto de que el alumno participe activamente se le dan temas de investigación, se le pide que explique temas en clase, pero suele ocurrir que esta práctica se da desconectada de los objetivos que la institución educativa se plantea y, lo que es todavía más grave, se lanza al alumno a la investigación sin orientarlo sobre el tema y frecuentemente sin que se le señale la mínima bibliografía.

En esta propuesta didáctica considero que es necesario que el profesor este claro del tipo de institución en la cuál va a ejercer la docencia, de la estructura del plan de estudios y del papel que le toca desempeñar a su asignatura, para que sea capaz de instrumentar el programa que la institución le entrega y que en sentido estricto no es más que una propuesta que debe ser llevada a la práctica.

Considero que los compañeros del Seminario de Titulación encabezados por Andrea Sánchez, tenemos una gran responsabilidad pues nos encontramos en un campo en el que, precisamente a raíz de la subvaluación de la actividad docente, pocos son los profesores que escriben sus experiencias y menos aún los que logran divulgarlas, apenas en la década pasada conocimos los primeros trabajos relacionados con esta problemática, algunas Tesis de este mismo Seminario que no menciono para no omitir alguna por error, los esfuerzos de la ADHILAC para incluir esta temática en los diversos encuentros realizados.

Es por todo lo anterior que considero necesario que continuemos elaborando investigaciones sobre esta problemática y sobre todo difundiéndolas.

1.1. LA COMPLEJA PRACTICA EDUCATIVA.

Si pretendo reflexionar sobre los problemas de la enseñanza de la historia, me planteo en primer lugar: ¿Cuáles son los obstáculos que existen para el mejor desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje?. Cuando enfrentamos de manera cotidiana el proceso educativo en el salón de clases percibimos de manera inmediata que existe un gran número de problemas a los que nos debemos enfrentar, el desinterés aparente de los alumnos por los procesos históricos, la falta de información histórica de procesos fundamentales en la formación de la nación, el desinterés por la lectura de hechos históricos, la rapidez con la que los alumnos olvidan la información básica de los procesos.

Casi de manera inmediata y guiándose por el sentido común se ha sostenido desde un perspectiva instrumental, que todo el problema se reduce al aprendizaje y utilización por parte del profesor, de medios y técnicas, reduciendo así la didáctica al acontecer en el aula "frente a una cierta ausencia de reflexión conceptual sobre la misma."¹ Esto nos ha llevado a una carencia de análisis sobre los fines de la educación, es cierto que desde la perspectiva de los profesionales de la historia, consideramos un deber que los alumnos de nuestros cursos aprendan historia, pero no podemos omitir el hecho de que nuestra asignatura cumple un papel en el contexto educativo y que en la medida en que clarifiquemos esto, las funciones que desempeñen nuestras asignaturas, será más productiva; no debemos insistir en que sea sólo un problema de dominio de técnicas, lo que nos habla de una terrible deformación de lo que debería ser la didáctica. Se ignora que el acontecer en el aula debe entenderse "como una actividad circunstanciada con una gama de determinaciones."² De ninguna manera renovar o perfeccionar la instrumentación didáctica, sin un fundamento teórico, nos permitirá obtener mejores resultados en la enseñanza de la historia, es necesario que los docentes tengan una verdadera formación pedagógica que les permita analizar las múltiples dimensiones que afectan a la docencia.³

Cuando abordamos el análisis de un tema en un curso debemos de estar claros de cuál es la importancia que le asignamos en relación al proyecto de sociedad y al futuro de nuestra nación, no es posible que le pidamos a los alumnos que aprendan información histórica si no es claro para nosotros y para ellos, que relación tiene lo aprendido con

1 Díaz Barriga, Angel. Notas en relación a la didáctica. Una revisión de sus problemas actuales. p.1. Morán Oviedo, Porfirio. Reflexiones en torno a la instrumentación didáctica. p.29.

2 Ibidem p. 5.

3 Díaz Barriga, Angel. "Contradicciones en la teoría curricular." en: Foro Universitario. p.51.

la sociedad en que vivimos, "Paulo Freire ha señalado que las escuelas no existen en un aislamiento del resto de la sociedad,... el diseño del currículo, su instrumentación, y su evaluación siempre representan patrones de juicio acerca de la naturaleza del conocimiento, las relaciones sociales del salón de clase, y la distribución del poder."⁴

Las escuelas tienen una función social que cumplir, pues permiten reproducir los valores y actitudes necesarios para el mantenimiento del orden social existente, es por ello que debemos considerar que la elaboración de Planes y Programas está sobredeterminado por la sociedad, por los actores concretos que intervienen en el proceso, y que van desde los intereses del profesorado, de los gremios y de los grupos de la institución, lo que "hace que el currículum formal sea producto de una negociación más política que académica,... el proyecto curricular instituye la función social que la institución universitaria guarda con la sociedad, en donde se legitima y valida socialmente un saber científico y un estilo de transmisión y consumo de ese saber."⁵

Es necesario reflexionar que cuándo recibimos un programa, estamos frente a un proyecto que la institución educativa pretende que llevemos adelante, debemos entender al currículo como producto de la totalidad educativa⁶ que cada una de las instituciones plasman en planes y programas de estudio y que en realidad son un proyecto formal que la institución propone y que contiene también una estrategia resultado de la planeación. Las propuestas curriculares están reflejando los fundamentos filosóficos-sociales de la institución, es fundamental por eso desmontar por medio del análisis concreto de la institución en que se va a llevar la práctica educativa cuál es la concepción que tiene de sociedad, educación, hombre y didáctica.⁷ Es por ello necesario analizar cuáles son los fundamentos del proyecto educativo del Colegio de Ciencias y humanidades.

No podemos seguir sosteniendo que el acto educativo es ascético, debemos aceptar que "un nuevo modo de currículo debe abandonar la pretensión ideológica de ser libre de valor."⁸

4 Giroux, Henri. Hacia una nueva sociología del currículo, p. 8.

5 Ruiz Larraguivel, Estela. "Reflexiones sobre la realidad del currículum." en: Perfiles educativos, núm. 29- 30, p.69.

6 Ibidem, p.65.

7 Marín Mendez, Dora e Isabel Galán, "Evaluación curricular: Una propuesta de trabajo para el estudio del rendimiento escolar." en: Perfiles Educativos, núm.32, p.45.

8 Giroux, Henri. Op Cit p. 15.

Desde esta perspectiva recuperemos las propuestas que sostiene Henri Giroux, entre otros, y que denominaremos "la nueva sociología del currículo"- al reconocer que éste es producto de fuerzas sociales y que las escuelas son parte de un proceso social que busca integrar a la explicación, los fenómenos sociales, esto ha llevado a la nueva sociología a apoyarse en el psicoanálisis y el marxismo.⁹

Podemos distinguir en el proceso educativo tres niveles; aula, institución y sociedad, aparentemente sólo le concierne al docente el primer nivel de la instrumentación en el aula, sin embargo "en lo que se refiere a la enseñanza y al consumo de conocimientos, no es suficiente proveer al profesor de técnicas y procedimientos didácticos para que haga más eficaz su práctica docente."¹⁰

El profesor que busque el desarrollo de una labor docente significativa debe relacionar los principios teóricos del proceso educativo con las técnicas específicas para aplicar en el aula. "El problema metodológico incluye la consideración de fundamentos teóricos y de un conjunto de técnicas específicas."¹¹

Recuperemos una imagen del profesor distinta a la difundida frecuentemente como "apostol de la educación", veámoslo como trabajador y como sujeto histórico, que inserta su labor educativa como una labor de compromiso social, de construcción de proyectos históricos que no necesariamente serán progresistas, pero que podrán serlo. "Si un propósito del currículo es generar posibilidades para la emancipación individual y social, requerimos formas de currículo más flexibles y humanas. La teoría... debe ser situacional. Debe analizar las varias dimensiones de la pedagogía como parte de las coyunturas históricas y culturales... y debe hacer esto con las herramientas surgidas de una variedad de disciplinas."¹²

Es por ello que los docentes debemos dar cuenta del proceso social, "definir explícita o tácitamente un modelo de sociedad y escuela que se pretende construir."¹³ Esto nos permitirá comprender los lineamientos institucionales que definen al currículum formal, institucional. Currículum que no necesariamente se lleva a la práctica educativa si no es comprendido cabalmente por los actores del acto educativo, los profesores y los alumnos e incluso administradores de la organización escolar, si no logramos esa comprensión de los objetivos curriculares nos encontraremos frente a una abismal diferencia entre el currículum vivido y el currículum formal.

9 *Ibidem* p. 10.

10 Ruiz Larraguivel, Estela. *Op Cit* p. 76.

11 Furlán, Alfredo. *Metodologías de la enseñanza* p. 2.

12 Giroux, Henri. *Op Cit* p. 14.

13 *Ibidem*

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia no puede ser reducido por lo tanto, al simple proceso de instrumentación de una clase, si no hemos logrado antes ubicar esta clase en el contexto, no se trata sólo de que el alumno entienda el proceso de la Revolución Mexicana, la pregunta fundamental es ¿para qué deseamos que el alumno aprenda dicho proceso?, ¿cómo deberá el alumno aprenderlo?, ¿qué tipo de egresado desea la institución en la que realizamos el acto educativo?, ¿qué tipo de ciudadano debemos formar?, para indicar algunas respuestas tentativas a estos planteamientos, revisemos, desde la perspectiva de la sociedad, cuales han sido las propuestas que sobre el papel de la educación universitaria se han hecho y cuales son los fundamentos básicos del currículo del C.C.H.

1.2. LA FUNCION SOCIAL DE LA EDUCACION Y LA UNIVERSIDAD.

La década de los noventa, es muy importante para el futuro de la educación y de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se presenta la gran oportunidad de discutir en serio y a fondo los objetivos de la Universidad, porque es claro que muchos cambios se han dado en el país y la Universidad no puede seguir funcionando como hace treinta años. De ninguna manera pretendo afirmar que la educación universitaria venga funcionando mal - aunque sí enfrenta problemas- lo que sostengo es que la sociedad actual le demanda nuevas exigencias a la Universidad, la relación entre la Universidad y la sociedad es muy estrecha, actualmente la globalización de la economía, el avance del proyecto neoliberal del salinismo y la cercanía de la firma del tratado de libre comercio con Canadá y Estados Unidos, presionan de manera muy fuerte a todo el sistema educativo, se le demanda a la Universidad, que se someta a las exigencias de los industriales, que forme técnicos que se incline más por la Tecnología, no tanto por las ciencias puras y menos aún por las carreras humanísticas. Para entender un poco mejor los retos que enfrenta la Universidad veamos la forma en que ha ido cambiando la Universidad en las últimas décadas.

A partir de la década de los cincuenta, existen un elemento que será característico de esta Universidad: el formidable aumento de la matrícula; a partir de 1970 se nota claramente el crecimiento global de la matrícula en el Sistema Educativo Nacional. Se señala que el sexenio de Luis Echeverría presentó un crecimiento cercano al 42 % en promedio, aunque el subsistema del Bachillerato fué el que mayor crecimiento presentó (148 %)¹

Esto ha propiciado que se hable de un proceso de masificación que es producto, entre otras razones, de la extensión de la matrícula en la enseñanza básica, de la creación de un Sistema de Educación Superior que sin funcionar de manera integral, cuando menos cubre la mayor parte del territorio nacional (surgen 434 nuevas instituciones y el número de profesores pasa de 26,000 a 76,000); y de una decisión del gobierno federal de multiplicar el financiamiento de la educación, según Olac Fuentes,² respondiendo a planteamientos desarrollistas que vinculan la educación con el crecimiento y la modernización de la economía.

Sin embargo, la expansión de la matrícula no corresponde directamente a las necesidades nacionales de desarrollo. Sólo son intentos de reformar la distribución de

1 Pescador Osuna, José Angel. "El balance de la educación superior en el sexenio 1976-1982." en: Foro Universitario, núm.28, p.38.

2 Fuentes Molinar, Olac. "Crecimiento y diferenciación del sistema universitario. El caso de México." p. 6.

la matrícula y de construir perfiles profesionales nuevos que respondan a la problemática de nuestra economía capitalista. Luego de esta masificación que algunos relacionan con la baja calidad de la enseñanza, el Estado ha intentado impulsar reformas universitarias, que no han logrado llevar a la práctica. Pueden mencionarse dos particularmente relevantes: Los cambios en la organización y en los procedimientos de Docencia y la diversificación de la oferta de estudios profesionales. La Secretaría de Educación Pública y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior impulsaron los siguientes cambios:

I.-Organización departamental.

II.-Modificación de programas y profesionalización de la enseñanza.

Un balance global de resultados hasta 1982,³ indicaría que ha habido escasas transformaciones. Uno de los hechos más notables sería la diversificación de estudios profesionales, pues en 1969 eran 112 y para 1984 llegan a 430. El mercado de trabajo, sin embargo no absorbe a los egresados de estas nuevas carreras por diversos desajustes como la falta de perfil profesional definido, entre otros aspectos. Estos son algunos de los elementos de la crisis universitaria que tiene los siguientes rasgos:

a.-Debilidad de formación en Ciencias Básicas.

b.-Falta de vinculación entre los elementos teóricos y los de carácter profesional y técnico.

c.-Escasa formación en el dominio de destrezas culturales básicas y de instrumentos de trabajo intelectual.

d.-Ausencia casi total de elementos de la realidad social como objetos de conocimientos científico.

e.-Uso poco frecuente de fuentes primarias.

f.-Predominio de la cátedra convencional como medio de enseñanza.

g.-Sustancial reducción de los ingresos salariales de docentes e investigadores.

A partir de lo antes señalado cabe hacer la reflexión sobre el sentido profundo que adquiere el sistema educativo escolarizado en nuestra sociedad. Las salidas que se han dado recientemente a la problemática planteada por la crisis educativa, se pueden situar

3 ibídem p.12.

en el espacio de las contradicciones e intereses de la lucha social, de tal manera que encontramos diferentes propuestas, que revisaremos más adelante. Por otro lado, las nuevas necesidades del país debido al continuo crecimiento del mismo en el aspecto económico, impulsado con la política económica del llamado "desarrollo estabilizador" o "Milagro Mexicano", y que exige de la formación de nuevos científicos y técnicos que la moderna sociedad requiere.

El Estado Mexicano ha intentado darle respuesta a este gran reto, a partir siempre de una caracterización o diagnóstico de la Universidad. Después de los sesenta, la versión oficial de la crisis universitaria ha puesto énfasis en la baja calidad de la enseñanza y en la necesidad de vincular a la Universidad con la economía del país.⁴

Podemos mencionar como primer intento serio a la Reforma Educativa que de 1970 a 1976 es impulsada por el gobierno de Luis Echeverría.⁵

Esta Reforma, impulsada inicialmente en la UNAM, sobre todo por los antecedentes del 68 y de junio de 1971, eran un intento obligado del gobierno para buscar una reconciliación con los estudiantes, que muy pronto se vio frenada. A pesar de ello sí se impulsan algunas medidas importantes mediante la creación de nuevas instituciones, como la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad de Aguascalientes y el Colegio de Bachilleres,⁶ donde se intentó llevar a la práctica los conceptos tecnocráticos tan en boga en ese momento, apoyándose, por ejemplo en el Plan Atcon⁷ que entre otras cosas recomendaba como una vía para la modernización de las Universidades, la selección de estudiantes y la expansión de los contactos de la Universidad con la industria, la agricultura y el comercio.

En este período se da también la posibilidad de una reforma democrática dentro de la Universidad, con el proyecto de la administración del Doctor Pablo González Casanova, que contemplaba dentro de la ampliación de la Universidad tres aspectos básicos: la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, el Proyecto de Nueva Universidad y de las llamadas Casas de Cultura.

En 1976, el gobierno de López Portillo intenta, a partir del Plan Global de Desarrollo, una nueva reforma educativa, para ello elaboran el Plan Nacional de

4 Mendoza Rojas, Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México, 1965-1980" en: Perfiles Educativos, Núm. 12, p. 6.

5 Ibidem p. 12.

6 Guevara Niebla, Gilberto. La crisis de la educación superior en México, p. 16.

7 Guevara Niebla, Gilberto. El saber y el poder, p. 218.

Educación Superior, que vuelve a insistir en la necesidad de formar recursos humanos para la industria con nuevas carreras cortas y técnicas.⁸

Actualmente somos testigos de otro intento de impulsar una Reforma en la UNAM, que se inició durante el rectorado del Doctor Jorge Carpizo y que se enmarca dentro del actual proyecto de Modernización de la Educación que plantea el Gobierno de Salinas de Gortari.

En mi opinión en la discusión actual existen dos versiones sobre la forma en que deben modernizarse las Universidades: un proyecto tecnocrático que tiene su sustento en las teorías desarrollistas de la CEPAL, de corte claramente funcionalista y educacionista⁹ que concibe a las Universidades como palancas de desarrollo al servicio de la eficiencia y la productividad empresarial, sujetas desde luego al control que impone la Tecnología Educativa. Podemos hablar de otro proyecto alternativo de educación escolarizada en donde el alumno adquiera formación más que información o simples conocimientos, en donde el alumno relacione la teoría con la práctica en el contexto de la realidad que le tocó vivir, proyecto alternativo de un corte verdaderamente democrático. Nos ocuparemos primero del modelo de la CEPAL.

Según la teoría de la Cepal, la Universidad tiene encomendada una función claramente definida. En países como México, con un atraso económico, una palanca importante del desarrollo debe ser la educación ya que ésta "constituye una inversión generadora de recursos humanos para el desarrollo";¹⁰ por lo tanto la Universidad deberá sufrir cambios que le permitan cumplir eficazmente con esta función y algunos de estos cambios deberán, por ejemplo, influir en el tipo de carreras que la Universidad imparte, para poner énfasis en las carreras de tipo técnico, planificando las acciones de la Universidad. Esto lleva también a la teoría de la Cepal o desarrollista a realizar una crítica del "sistema tradicional de enseñanza, la emergencia en la región de las teorías del capital humano y la ilusión que genera la planificación de los recursos humanos."¹¹ Las Universidades deben funcionar como las empresas, y por lo tanto adecuar la oferta de carreras, lo que debe realizarse en función de la demanda que imponga la economía del país¹²

8 Mendoza Rojas, Javier. Op Cit. p. 18.

9 Vid infra

10 Brunner, José Joaquín. Universidad y sociedad en América Latina. p. 32.

11 Ibidem p. 31.

12 Vasconi, Tomás. et al. La educación burguesa. p. 40.

Desde el punto de vista político, deben ser neutrales, no comprometidas, se debe rechazar la idea de una Universidad militante, la propuesta tecnocrática rechaza la idea de una Universidad que ocupe "un lugar estratégico y de vanguardia en la transformación social y, en lo posible en la revolución y liberación nacional."¹³

Desde el punto de vista didáctico, todo lo anterior llevó al gran auge que tuvo en México la llamada Tecnología Educativa. Este modelo se muestra cada día más inoperante para el país. "La realidad del subdesarrollo, la miseria, el hambre, nos obligan a rechazar el modelo tecnocrático en cuanto modelo adaptador y reproductor del orden social existente. Países como México requieren una idea de modernización que apunte hacia la transformación del orden social y no hacia su conservación."¹⁴

Frente a esta propuesta es necesario que reflexionemos sobre el papel que la educación puede jugar; es posible que generemos una propuesta alternativa. Existe la posibilidad de ubicar el papel de la Universidad en otro contexto, para lo que debemos establecer algunos principios teóricos.

a.-Debemos partir del modelo estructura-supraestructura y analizar la educación como un fenómeno de la supraestructura, donde "la educación se constituye como una particularidad de la totalidad social concreta."¹⁵

Es decir que no debe ser comprendida como un fenómeno aislado, sino como lo dejamos dicho antes, como un proceso sobredeterminado socialmente.

b.-Debemos partir del hecho de que la supraestructura conserva una autonomía relativa en relación a la base económica.¹⁶

Es en este sentido que debemos considerar que "la universidad constituye una parte singular de lo que llamamos la dimensión institucional de la supraestructura."¹⁷ Esta institución conserva cierta autonomía, dentro de la cual se pueden dar cambios sin que necesariamente se requiera cambiar toda la sociedad; debemos comprender que no basta tener claro el proyecto de lo que pretendemos lograr con los alumnos en el sentido de prepararlos para el servicio de su sociedad; debemos plantearnos lo extremadamente difícil que es, en una transmisión de información, lograr que en un determinado

13 Brunner, José Joaquín. Op Cit. p. 26. Pulgróss, Adriana. Imperialismo y educación en América Latina. p. 50.

14 Guevara Niebla, Gilberto. El saber y el poder. p.221.

15 Pulgróss, Adriana. Op Cit. p.30.

16 Ibidem. p.32.

17 Vasconi, Tomás. et. al. Op Cit. p.18.

momento ésta pueda ser escuchada, existen límites al cambio, que la sociedad impone, pero esto puede ser el parámetro para ubicar lo que puede hacerse aquí y ahora, si se desea una transformación más profunda de la educación, ésta sólo podrá darse en otro tipo de sociedad, pero sí se puede iniciar el cambio en algunos aspectos, y evitar caer en el determinismo de que ningún cambio es posible.

c.-La educación entendida como "un proceso vital humano socialmente condicionado, cambiante, complejo y contradictorio; que se produce por una interrelación entre educando- educador"¹⁸, en México debe ser entendida como un espacio de la lucha de clases, ya que es "el proceso de socialización en una sociedad de clases y constituye el proceso de internalización -a través del sistema educativo- de la cultura (ideología) dominante en la sociedad (es decir de la clase dominante); de este modo la educación funciona como un efectiva instrumento de control social."¹⁹

d.-Quienes realizan la docencia e investigación en la Universidad no necesariamente cumplen una función de dominio, incluso la misma elaboración del currículo puede constituirse en un campo de batalla, donde existe la posibilidad de buscar formas educativas que contribuyan positivamente a cambiar la sociedad en la perspectiva de la democracia y la justicia social; los profesores universitarios a quienes denominaremos intelectuales, pueden estar al servicio de la clase dominante, o pueden luchar por defender los intereses de las clases subalternas.²⁰ En todo caso podríamos considerar que ya que "la Universidad constituye un 'centro de operaciones' de un grupo social tan significativo como los intelectuales, será preciso analizar el carácter que este grupo asume -y por ello- la categoría de 'organicos' propuesta por A. Gramsci, puede ser de considerable utilidad."²¹

e.-De ninguna manera debemos pensar que "sea la Universidad quien haga la revolución,"²² ésta es labor del pueblo, pero sí puede la Universidad formar los recursos humanos que el pueblo y una nueva sociedad necesitan, en palabras de Gramsci, debemos formar los intelectuales orgánicos que la sociedad de cambio necesita.²³ Frente a la propuesta desarrollista de la teoría del capital humano que nos llevaría a invertir en educación en términos de costo-beneficio, es decir formar fuerza humana de trabajo capacitada; la teoría alternativa sostendría que efectivamente es importante formar recursos humanos, pero en un contexto que permita al educando formarse como ser

18 Sánchez Quintanar, Andrea. Seminario de Tesis.

19 Vasconi, Tomas. Op. cit. p. 21.

20 Cueva, Agustín. La concepción marxista de las clases sociales. p. 20- 21.

21 Vasconi, Tomás. et. al. Op Cit. p. 26.cfr. Gramsci, Antonio. Los intelectuales y la organización de la cultura. p.15.

22 Roces, Wenceslao. Los problemas de la Universidad. p.111.

23 Macciochi, María Antonieta. Gramsci y la revolución de occidente. pp. 194-195.

humano, desarrollar armónicamente sus capacidades, no sólo técnicos que sepan manejar computadoras, sino que además sean capaces de insertarse en una sociedad que debiera ser cada día mejor.

Este es el panorama en el que se debate la problemática universitaria, y es el contexto en el cuál se encuentra el Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, es importante tenerlo claro para saber cuales son los márgenes que acotarán nuestra acción, revisemos a continuación cuáles son las características del proyecto del Colegio.

1.3. CREACION DEL C.C.H. PROYECTO Y FUNDAMENTOS. CONTEXTO HISTORICO.

El contexto en el cual fue creado el Colegio de Ciencias y Humanidades, es realmente complejo, recordemos simplemente que este proyecto, propuesto como un proyecto innovador, surge ante múltiples necesidades que enfrentaba el país, entre otras, la de dar cabida al cada vez mayor número de egresados del nivel medio superior, la de buscar salidas terminales que permitieran a los egresados continuar estudios o incorporarse al mercado de trabajo y finalmente, -aunque no por ello menos importante- la de resarcir las heridas dejadas por el Estado Mexicano entre los estudiantes a raíz del movimiento estudiantil del 68. El nuevo proyecto, buscaba reformar la Universidad sin alterar la situación existente, también plantea la necesidad de buscar nuevas estrategias para la producción y reproducción de conocimiento, así como para el desarrollo, tanto en docentes como en estudiantes, de actitudes acordes con la sociedad en que vivimos.

Desde 1971 ante el Consejo Universitario, Pablo González Casanova declara que "La Universidad tiene que ser fuente de innovación deliberada, previsor, que no espere a la ruptura, a la crisis para actuar, que previendo las rupturas y crisis actúe a tiempo, con serenidad, con firmeza, con imaginación y seriedad, abriendo a la vez nuevos campos, nuevas posibilidades y mejorando sus niveles técnicos, científicos humanísticos y de enseñanza."¹

El Colegio fue fundado bajo los siguientes lineamientos:

- 1.-Cooperación interdisciplinaria entre las diversas especialidades, escuelas, facultades e institutos de investigación.
- 2.-Dominio de diversos lenguajes y métodos que borren las fronteras artificiales entre los diversos campos del saber moderno.
- 3.-Desarrollo de la investigación científica de acuerdo a las necesidades del propio desarrollo de las ciencias y de la comunidad nacional.
- 4.-Formación polivalente del estudiante y del docente.
- 5.-Posibilidad de modificar el currículum de acuerdo con las necesidades del proceso enseñanza aprendizaje.

1 González Casanova, Pablo. Gaceta Amarilla.

En el Colegio de Ciencias y Humanidades, uno de los objetivos fundamentales del currículum consiste en dotar al alumno de una Cultura Básica. Este concepto ha sido interpretado de diversas maneras a lo largo de la vida del Colegio, el más serio intento institucional por interpretar este concepto aparece en un documento titulado Una hipótesis del por qué y para qué del Bachillerato. En él se sostiene que la cultura es un "modo de ser o de actuar propio o específico de un grupo humano. Los patrones culturales cambian, se enriquecen, cultura es de esta manera, un concepto histórico... asumimos que dentro de los elementos compartidos por un grupo hay algunos que son básicos, en el sentido que son base o fundamento de otros elementos."² Es en este sentido que no estamos pensando en información, que como ya hemos dicho muy pronto deja de ser útil, estamos pensando en formación que le permita continuar de manera integral, ya sea para incorporarse al mercado de trabajo, o a una carrera en las diversas facultades y escuelas de la Universidad u otra institución de estudios superiores. Con este fin se establecen como principios básicos, que el alumno aprenda a aprender, a ser y a hacer. No podemos negar evidentemente, que se tendrá que dar información, pero esta será en menor grado; el mayor ingrediente deberá provenir de las "destrezas, habilidades y capacidades de enfrentar problemas... dotar al alumno de los instrumentos metodológicos necesarios para el dominio de las principales Areas de la Cultura."³ Tampoco podemos ignorar que la noción Cultura Básica puede ser muy peligrosa si permitimos que desplace el contexto histórico en el que se realiza el acto educativo, si pretendemos ignorar que cualquier tipo de información que se incorpore al currículum, es de hecho -a decir de Bordieu- un "arbitrario cultural" ya que "toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario de una arbitrariedad cultural."⁴ Es por ello que hablamos de una formación que le permita al alumno aprender por su cuenta.

Entiendo por ello que se busca que el alumno aprenda a construir el conocimiento, que no espere encontrarlo construido, dado; que aprenda los pasos que lo pueden llevar al conocimiento; que aprenda a investigar, que relacione la teoría con la práctica para ejercitar lo que está aprendiendo y aprender ejercitando, y por último aprender a ser significaría que no buscamos cabezas bien llenas sino cabezas bien hechas, es decir individuos integralmente formados que puedan insertarse en la sociedad en la que vivimos.

2 "Una hipótesis del por qué y para qué del bachillerato." en: Cuadernos del Colegio, núm. 10 y 11, p. 26.

3 Ibidem.

4 Díaz Barriga, Angel. "Sociedad, proyecto universitario y currículum." en: Foro Universitario, núm. 34, p.60.

Debemos reconocer -por otro lado- que los principios o postulados de nuestro currículum no son nuevos:

a.-Aprender a hacer ha sido desde tiempo atrás una clara reacción contra la enseñanza enciclopedista que pretendía dar a conocer toda la información existente.

b.-Aprender a aprender, está inserto en la idea de la Unesco de la llamada "educación permanente" que parte del hecho claramente demostrable de que no se puede dejar de aprender, pues lo adquirido en la escuela muy rápidamente fenece y es necesario que todos los seres humanos estemos constantemente aprendiendo.⁵

c.-"El aprender a ser aparece en 1972 como el título del informe sobre el estado de la educación en el mundo, elaborado por un equipo internacional de expertos en educación... Cuestiona las respuestas dadas anteriormente e incide en la creciente toma de conciencia y en el surgimiento de expectativas en relación a una vida más plena y justa."⁶ Me pregunto por lo tanto ¿no debiera ser éste uno de los objetivos de la escuela educar para tener una vida mejor?

Esto se pretende llevar a la práctica en el Plan de estudios, organizándolo en cuatro áreas básicas que le permitirán al alumno el manejo de dos Métodos, el Método Experimental y el Histórico- Social y dos Lenguajes, el Español y las Matemáticas como lenguaje. Para comprender mejor esto es necesario revisar el proyecto de creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y relacionarlo con el currículum y con los Planes y Programas de Estudio en que tomó cuerpo.

Debemos tener en cuenta que hablar hoy de currículum implica enfrentarse a un "término polisémico"⁷ que puede emplearse para referirse a los planes y programas, e incluso a la instrumentación didáctica; existen diversas corrientes del pensamiento que ubican el problema. Seguiré la propuesta que hacen investigadores como Giroux⁸; según él existe una crítica al currículum tradicional desde la perspectiva de la nueva sociología del currículo; esta posición, aún en construcción, tiene las más diversas raíces. Se

5 Arredondo G., Martiniano. et. al. "Notas para un modelo de docencia." en: Perfiles educativos, núm. 3, p.9.

6 Ibidem.

7 Panza, Margarita. "Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo." en: Perfiles Educativos núm. 36, p. 19.

8 Giroux, Henri. Op.cit. p.19

pretende considerar al problema curricular como algo más que el simple enunciado de temas⁹

Se considera que toda construcción curricular es producto de una serie de fuerzas sociales en un momento históricamente determinado; que en el proceso educativo, las clases hegemónicas tratan de legitimar sus valores culturales.¹⁰ Sin embargo, para estas clases hegemónicas, esto no es algo que les sea fácil de implementar, puesto que podrían imponer en las instituciones educativas los Planes y Programas que les parecieran más idóneos a sus intereses, pero una cosa son estos Planes y Programas que de una manera formal se plantean las Instituciones Educativas, y otra cosa es la práctica docente que se encarga de llevar al plano de lo cotidiano lo que está plasmado en los Planes, a lo que llamaremos el Currículum Vivido,¹¹

Es necesario por lo tanto introducir otro elemento al análisis, que juega un papel protagónico en la instrumentación de los Planes: el Docente, que hace realidad en la práctica diaria lo que sólo existía formalmente. Hemos dicho que detrás de toda propuesta curricular existe una concepción de hombre, aprendizaje, sociedad, etcétera, lo que también sucede en el caso de los profesores que al llevar a la práctica su labor docente le darán un giro considerable a la propuesta original. Eso además de considerar que los profesores enseñan no sólo con lo que dicen, sino con la manera en que lo dicen, con sus actitudes, lo que Arciniegas denomina el Currículum Oculto¹² inmerso en las relaciones sociales de la escuela, podemos sostener que en los autores revisados, aún con diversas valoraciones, coinciden en conceptuar el Currículum Oculto como un currículum no académico, pero proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes.

Para poder entender como se estructuró el currículum formal, es necesario realizar un breve esbozo sobre los principales ejes del proyecto de creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Aún a riesgo de parecer esquemático, propongo algunos elementos básicos que nos pueden dar una idea que nos permita comprender cómo se estructuró el currículum formal (entendiendo al plan de estudios), por lo tanto también es necesario una breve reseña histórica para comprender en su contexto histórico.

Mucho se ha escrito sobre el contexto.¹³ Recordemos aquí que el gobierno de Luis Echeverría enfrentó varios retos en el aspecto educativo; uno de ellos consistió en lograr la reconciliación con algunos sectores del país, entre ellos profesores y alumnos

9 Castrejón Díez, Jaime. Estudiantes bachillerato y sociedad p.224.

10 Panza, Margarita. Op.cit. p.21.

11 Zemelman, Hugo. El conocimiento como construcción y como información, p. 90.

12 Arciniegas Duarte, Orlando. "Sobre el currículum oculto." en: Planyc, p. 68.

13 Guevara Niobla, Gilberto. El saber y el poder, p. 218.

universitarios. Después del sexenio dictatorial de Díaz Ordaz, el Estado tuvo que cambiar su manera de relacionarse con la sociedad civil; enfrentó también, aunado al descrédito, la creciente presión de la matrícula, lo que lo llevó a plantear en el terreno educativo la realización de una "Reforma Educativa", en mi opinión con una perspectiva educacionista, es decir, "con propósitos de coadyuvar al desarrollo económico y como base de ascenso social."¹⁴

En este contexto el Rector de la UNAM, doctor Pablo González Casanova, impulsa el proyecto, en primer lugar de la llamada Nueva Universidad (1970) Por diversos motivos el proyecto no se lleva a la práctica tal y como originalmente se había planteado y viene a concretarse en un proyecto menos ambicioso, pero no menos importante, que es la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades.¹⁵

De entre los personajes que más directamente participaron en el proyecto, nos encontramos con González Casanova; resulta, por lo tanto interesante buscar algunos antecedentes del Proyecto del Colegio en la biografía intelectual del Doctor en un artículo de 1953.¹⁶ Aquí encontramos ya algunos de los principios básicos de la construcción curricular del C.C.H.

a.-Sostenía el Doctor Pablo González Casanova. "En primer lugar nos encontramos un obstáculo ancestral, legado de la cultura escolástica, que hace de la enseñanza una labor memorística."¹⁷ En la reunión de Villahermosa, en 1971, volverá a insistir en que es más importante enseñar los métodos y la técnicas que los resultados. Finalmente en una entrevista en Radio UNAM (1971), sostiene "que el Plan se propone que el estudiante aprenda a aprender"... En estos textos sostiene que es un grave error retrasar la labor de investigación de los alumnos y considerar que sólo se debe preparar para la investigación en el postgrado.

Sostiene que en el bachillerato lo primero es atacar el problema de la cultura general... "No podemos pretender enseñarle todo... se desea de un bachiller que sepa pensar, escribir y calcular."¹⁸

14 Echeverría Álvarez, Luis. Informe de gobierno 1o de diciembre de 1970.

15 Miravete Novelo, Nancy y Manuel Martínez. "De la nueva Universidad a la Universidad nueva." en: Foro Universitario, núm. 4, p. 32.

16 González Casanova, Pablo. El problema del método en la reforma de la enseñanza.

17 Ibidem, p. 12.

18 Ibidem, p. 21.

b.-En la reunión de Villahermosa quedó claro en las palabras del Rector de la UNAM, que se pretendía en 1971, "trabajar en la teoría y la práctica", lo que no era nuevo en su pensamiento pues ya desde 1953 sostenía la importancia de que el alumno supiera "para que sirven el pensar y el escribir y las ciencias y las humanidades."¹⁹

En el Proyecto de Creación del CCH se sostiene que la enseñanza debería ser terminal y propedéutica; se incorporan al plan de estudios las Opciones Técnicas, que contarían con talleres de adiestramiento, y con una estrecha relación con la industria, lo explica la ubicación de los planteles en la zona oriente y poniente de la Ciudad de México.²⁰ Sin embargo estas Opciones Técnicas se han mantenido aisladas del resto de materias básicas del plan de estudios.

c.-En el documento del 53 sostiene que un serio problema de la Escuela Nacional Preparatoria es la gran cantidad de materias y la atomización del conocimiento, la fragmentación. Este problema pretende ser atacado en el Colegio, organizando el conocimiento en grandes Áreas, relacionadas entre sí.

Es a partir del objetivo básico de la interdisciplina, que por cierto sigue siendo un tema polémico²¹, en cuanto a la misma posibilidad de llevarse a la práctica que se incorpora a la organización escolar del Colegio la idea de Área, donde se pretende que el alumno tenga una formación que le permita adquirir una visión del mundo integrada que rompa con el aprendizaje fragmentado que tan dañino resulta para la formación del ser humano. Plantea Piaget que el hombre aprende por estructuras²², que todo dato es incorporado a la experiencia previa del individuo dentro de una estructura preformada, aunque socialmente adquirida; de ahí que todo nuevo aprendizaje se vea siempre enfrentado a esta experiencia previa, que recibirá, según el enfoque de los diversos estudios realizados sobre dicho aspecto, distintos nombre, por ejemplo Esquema Referencial.

Sin embargo a pesar de la idea original y muy clara de las áreas, no se ha logrado en este aspecto evitar la fragmentación, ya que se continúa dividiendo a las áreas de conocimiento en asignaturas fragmentadas que lo único que hacen es repetir las viejas estructuras que algunos campos del conocimiento se habían tradicionalmente dado, sin hacer un esfuerzo por traducir el conocimiento científico en una nueva organización que tenga por objetivo ser enseñado.

19 *Ibidem*, p. 21.

20 Miravete Novelo, Nancy y Manuel Martínez. *Op. cit.*, p. 34.

21 *Documenta*, volúmen II.

22 Koplowitz, Herb. "La epistemología constructivista de Piaget. Exploración y comparación con varias alternativas teóricas." en: Cesar Coll *Psicología genética y educación. Aplicaciones pedagógicas de las teorías de Jean Piaget*, p. 24.

Resultaban ser propuestas sumamente interesantes, sin embargo siguen faltando estudios que profundicen sobre el cómo llevar a la realidad concreta estas propuestas, tanto en el aspecto teórico de la construcción del conocimiento como en el campo de la Didáctica.

Otro objetivo importante entre los principios básicos del Colegio es el de erradicar un obstáculo ancestral, la cultura escolástica, que hace de la enseñanza una labor memorística, cuando lo más importante es enseñar las técnicas y los métodos además de los resultados; por lo tanto se le da gran importancia al hecho de que el alumno aprenda a aprender, ya que es un gran error pretender enseñarlo todo. Cuando lo que se desea es formar un bachiller que sepa pensar, escribir y calcular.

No es posible, si adoptamos una perspectiva científica seria, pretender enseñar los avances de la ciencia como algo dado cuando en realidad nos enfrentamos a pequeños avances que nos permiten por medio de aproximaciones sucesivas ir penetrando en esta compleja realidad, buscar que el alumno aprenda en los libros la ciencia y la realidad como algo dado estaría formando, en todas las áreas del conocimiento, gente dogmática, que sólo repitiera lo aprendido, sin tomar en cuenta la gran rapidez con que la ciencia va superando sus logros, lo que además impediría formar verdaderos investigadores, que fueran capaces de generar nuevos conocimientos.

Para ello se requiere trabajar en el bachillerato, sobre dos ejes fundamentales, por un lado formar al alumno en la adquisición de una cultura básica, entendida esta en todas las áreas, que le permita continuar con su formación en todos los niveles, por otro lado, en mi opinión, es necesario poner especial énfasis en la investigación, dado que existe la falsa idea de que ésta es labor de los postgrados, desaprovechando momentos importantísimos en la vida de todos los individuos. La labor de investigación la deben realizar los bachilleres desde su ingreso en la Universidad, en dos vertientes, investigando, valga la redundancia, aunque no con la idea de descubrir algo nuevo, sino como decía Pablo González Casanova²³ para que el alumno descubra cual es la manera en que se hace Ciencia, colaborando con los investigadores de la UNAM en las investigaciones que ellos realizan, razón por la cual no debiera ni siquiera plantearse el falso problema de la separación de la UNAM de sus bachilleratos, sino que por el contrario se deberían buscar mecanismos para que los bachilleres puedan seguir de cerca los proyectos de investigación en los centros e institutos de las áreas que más les interesen, de tal forma que no sólo estaríamos aprovechando la gran creatividad de nuestros adolescentes del bachillerato, formando científicos de alto nivel, sino que también estaríamos aprovechando a nuestros científicos de los institutos y centros, por supuesto que esto requiere adecuaciones en la estructura universitaria para que pueda darse un mejor intercambio entre escuelas y facultades. Resulta absurdo que no se aproveche en la UNAM de manera óptima lo mejor con lo que cuenta la institución como

23 González Casanova, Pablo. Conferencia. Nacimiento y evolución del C.C.H. 17 de mayo de 1989.

los recursos humanos que son nuestra mayor riqueza. Esto implica en esencia rescatar a partir de una evaluación seria, el proyecto original del Colegio de Ciencias y Humanidades.

A la luz de este pequeño esbozo sobre los aspectos básicos del proyecto del Colegio, podemos ahora proceder a revisar la problemática de la enseñanza de la historia en el área Histórico-Social.

1.4. LOS PROGRAMAS EN EL AREA HISTORICO-SOCIAL.

Uno de los problemas más debatidos en el Colegio es el de los programas de estudio. Considero que la falsa idea de lo que debe ser un programa, cuando se le entiende como una camisa de fuerza totalmente contraria a la libertad de cátedra, ha sido uno de los más serios obstáculos; otro problema ha consistido en considerar los programas de las asignaturas como algo aislado, cuando éstos deben ser considerados como una parte integral del plan de estudios y de una concepción más o menos clara y definida de la sociedad, del hombre, de la historia del aprendizaje y de la educación.

En la primera revisaremos el concepto de historia, y posteriormente la instrumentación y evaluación del aprendizaje a partir de una perspectiva grupal.

Propongo algunos supuestos que debieran ser considerados en la elaboración de los programas del Colegio de Ciencias y Humanidades, sobre todo para el Area de Historia y más concretamente para la asignatura de Historia de México II, aunque podrían ser retomados algunos elementos para otros programas:

a.-Considerar al aprendizaje significativo como una unidad dialéctica entre aprender y enseñar, que tiene como objetivo la modificación más o menos estable de pautas de conducta, entendiendo esta última como molar,¹ es decir total, de donde podemos deducir, que la estructura de un programa debe evitar fragmentar el conocimiento. Es importante lograr que las ideas formen una unidad;

b.-Para el caso de Historia propongo que esta asignatura se estructure a partir del concepto de totalidad, y tomando como elementos y ejes conductores la explicación del desarrollo del capitalismo mexicano y el concepto Imperialismo-Dependencia.

Este contenido básico permitirá que los alumnos adquieran herramientas de investigación que les permitan seguir estudiando esta compleja realidad, para que puedan adoptar una actitud crítica y transformadora;

c.-El problema de la evaluación debe ser inscrito en esta perspectiva que apoyándose, al igual que toda nuestra propuesta, en lo que algunos investigadores del CISE llaman Didáctica Crítica, establece una diferencia operativa entre evaluación y acreditación; la evaluación es un proceso constante, inherente al proceso educativo, que nos permite sobre la marcha mejorar el proceso, y no la podemos ver con un criterio eficientista de control de aprendizajes, como lo considera la Tecnología Educativa, cuya propuesta serían los exámenes departamentales. La evaluación debe considerar la

1 Vid infra p. 48.

acreditación, pero es más que eso. Con fines de acreditación propongo que ésta debe tener por objetivo recoger todas las evidencias del aprendizaje que sean posibles y, por lo tanto, no debemos privilegiar instrumentos como los exámenes; finalmente aclaremos que los resultados obtenidos de la medición, más que una conclusión bien establecida, son hipótesis tentativas; y

d.-Las actividades de aprendizaje deberán satisfacer el criterio principal de continuidad, secuencia e integración, pues toda experiencia debe hacer algo para preparar a una persona para ulteriores experiencias de una calidad más profunda y expansiva. Propongo tres etapas: Apertura, Desarrollo y Culminación.

El material central de la reflexión lo constituye el programa de Historia de México II, ya que dicha asignatura plantea la posibilidad y el gran reto de implementar su abordaje en relación con las demás asignaturas del Área Histórico-Social y con las demás Áreas del Plan de Estudio. Sin embargo, la incorporación del concepto de "totalidad", en el análisis de la Historia, requiere para su correcto manejo, una concepción más o menos clara y definida de la sociedad, del hombre, de la historia y de la educación, es necesario pues, detenerse en cada uno de estos aspectos para analizarlos por separado.

En la segunda parte de este trabajo abordaré la instrumentación de un tema del curso referido como un ejemplo de la forma en que podemos trabajar bajo la perspectiva de este currículum de investigación.

Es por eso que la investigación histórica del presente trabajo, no pretende abordar el tema como algo nuevo, ya que sobre la Revolución Mexicana es ya mucho lo que se ha escrito. Tal vez sea posible aportar otro punto de vista, más bien complementario, al incorporar como eje central del estudio el papel de los Estados Unidos en el proceso, que abarca el período de 1876 a 1925; pero la investigación bibliográfica no aporta información que no sea ya manejada entre los expertos del tema, aunque "la única originalidad que puede pretender el autor reside en la manera con que disponga en un conjunto los elementos conocidos y el uso que haga de este conjunto en sus razonamientos."²

Es mi interés elaborar una propuesta de tipo didáctico que nos sea útil para instrumentar el abordaje del tema, propuesta que requerirá de toda una fundamentación teórica. Aquí vale la pena preguntarse; ¿por qué una investigación de este tipo?. Existen en mi opinión, razones fundadas para dedicarse al estudio de temas que tengan que ver con la enseñanza de la Historia. Hasta hoy la Universidad sigue preparando a sus egresados de la Licenciatura en Historia, básicamente para un campo de trabajo, la investigación histórica, lo que en mi opinión, no es malo cuando los profesionales de la

2 .Schaff, Adam. Historia y verdad, p. 82.

Historia se dedican a la docencia, ya que es necesario enseñarle al alumno a investigar, a recrear los procesos históricos por medio de la investigación para que puedan acercarse al acontecer histórico, pero sí es incompleta esta formación ya que no se prepara a los egresados para un ejercicio serio de la labor docente, que implique -cuando menos- una reflexión del para qué se enseña la Historia. Considero conveniente por lo tanto, precisar de una manera breve cuál es la concepción de la Historia de la que partiré para continuar el desarrollo de este trabajo.

1.4.1. SOBRE EL CONCEPTO DE LA HISTORIA.

Siguiendo en este primer punto a Enrique González Rojo intentaré explicar la confusión muy común que existe, incluso entre Historiadores³ sobre el uso del concepto "Historia". Ante la frecuente pregunta, ¿qué es la Historia?, la respuesta más socorrida se elabora en los siguientes términos: "Es la ciencia que se encarga de estudiar los hechos más importantes de la humanidad, que han acontecido en el pasado". A simple vista pareciera una respuesta correcta; procedamos a revisarla detenidamente. Se confunden aquí dos conceptos básicos, Historia e Historiografía,⁴ entiendo por Historia al acontecer objetivo de los pueblos, esto es, a los hechos cotidianos, a la serie de sucesos que constituyen la vida de los pueblos. "La Historia real empírica de los hombres es la historia de miles y miles de historias concretas de distintos países, pueblos y estados... Millones y millones de hombres viven y actúan, y el conglomerado de estos actos individuales va formando la historia de la humanidad."⁵ a pesar de que sólo después de transcurrido un largo período de la humanidad, ésta fue capaz de escribir y reflexionar sobre sus actos sociales, la Historia como acontecer, ya existía desde que el hombre aparece sobre la faz de la tierra, "La humanidad ha estado haciendo Historia desde hace un millón de años o más avanzando desde la condición de primate hasta la era atómica. Pero en cambio, la ciencia de la Historia, capaz de señalar las leyes que gobiernan nuestras actividades colectivas a lo largo de las épocas, es una adquisición relativamente reciente."⁶

A la ciencia de la Historia la podríamos designar con el nombre de Historiografía "... examina, con curiosidad, cómo se han realizado las distintas sociedades, en las formas más disímbolas."⁷ De esta manera podríamos aclarar otro aspecto en el que existe confusión: la Historia como acontecer, no es el pasado, no podemos considerar a la Historia como algo muerto, ya que la realidad es un proceso vivo y cambiante; no es lo

3 González Rojo, Enrique, *Teoría científica de la Historia*, p. 22.

4 *Ibidem*, p. 22.

5 Kelle, V. y M. Kovazón. *Teoría e historia*, p. 5.

6 Novack, George. *Para comprender la historia*, p. 15.

7 Pereyra, Carlos. *Historia, ¿para qué?*, p. 47.

dado, sino lo dándose, es todo lo que el hombre ha hecho desde su aparición, todo lo que hará mientras exista sobre la tierra. En cambio si hablamos de la Historiografía sí podemos afirmar que su "campo es el pasado humano en su integridad,"⁸ "el estudio de este pasado es tan complejo, tan inmenso, que debe ser realizado de una manera muy cuidadosa, evitando sucumbir "en este punto a la ilusión que consiste en confundir ese proceso mental de reproducción de la realidad con el proceso de construcción de la realidad misma."⁹

La historiografía o ciencia de la Historia tiene por objeto de estudio al hombre "gran lección para nosotros, historiadores. La historia es la ciencia del hombre. No lo olvidemos nunca. ciencia del perpetuo cambio de las sociedades humanas."¹⁰ Es la ciencia que busca la explicación a los fenómenos sociales del presente; "debemos admitir que toda historia está necesariamente escrita desde el punto de vista del presente y constituye (lo que es inevitable) no sólo la historia del presente, sino también la historia de lo que el presente juzga como importante."¹¹

Para abordar este estudio recuperemos el concepto de totalidad que nos permite ubicar el proceso histórico como algo cambiante y nos permite entender que "cualquier acontecimiento histórico es producto de la convergencia de factores varios de índole diversa."¹² No es el individuo sino la sociedad, las relaciones sociales entre los hombres y las modalidades de su cambio,¹³ lo que le importa a la historia.

Es necesario realizar este proceso de reconstrucción de la realidad, desde una perspectiva científica, para lograr diferenciarla de otras actividades como el relato de leyendas o la mera crónica; podemos afirmar "qué es racional, o sea que las respuestas que ofrece a sus preguntas tienen ciertos fundamentos, a saber: se aducen testimonios"¹⁴ en cuanto a la crónica, es muy diferente a la verdadera Ciencia de la Historia, ya que "los hechos de la Historia no existen para ningún historiador hasta que él los crea."¹⁵

Partiré del hecho de concebir a la Historia como una Ciencia que tiene por objetivo "comprender y hacer comprender"¹⁶ los motivos reales de los procesos que constituyen

8 Collingwood, Robin G. Idea de la historia. p. 204.

9 Lukacs, George. Historia y conciencia de clase. Estudios de dialéctica marxista. p. 10.

10 Febvre, Lucien. Combates por la historia. p. 55.

11 Schaff, Adam. Op.Cit. p. 138.

12 Pereyra, Carlos. Configuraciones: Teoría e historia. p. 37

13 Pereyra, Carlos. et al. Historia. ¿para qué? p. 212

14 Collingwood, Robin G. Op.Cit. p. 27.

15 Carr, Edward H. ¿Qué es la historia.2 p. 28.

16 Febvre, Lucien. Op.Cit. p. 98.

la vida de los pueblos, en el entendido de que ningún historiador puede aspirar a registrar todos los hechos; de ahí que debe elegir los materiales que hagan referencia a los más memorables." Sus propias inclinaciones personales ejercen escasos influjos en el carácter de su selección; ésta se encuentra determinada, esencialmente, por la tradición y los intereses sociales.¹⁷ Es por lo tanto una versión interesada la que resultará de los estudios históricos, condicionados -entre otras factores- a la pertenencia a una determinada clase social, "el historiador por consiguiente, es el sujeto de un compromiso de clase, de un compromiso determinado por su época".¹⁸

A lo largo de la historia, los grupos vencedores se han preocupado por establecer su interpretación de los acontecimientos, "es política común destruir e impedir la historia de las clases oprimidas, de las minorías y de la disidencia; para el prevalecimiento de la interpretación de los acontecimientos es necesario el exterminio de las demás interpretaciones colectivas."¹⁹

Un buen ejemplo en nuestro país lo constituyen las versiones españolas de la conquista; será "a partir de la obra de Clayjijero que la interpretación y el uso del pasado deje de ser monopolio de un sólo grupo."²⁰

De esta manera la interpretación de los procesos históricos jamás es neutral, jamás permanece al margen de la contienda; "el historiador antes de ponerse a escribir historia es producto de la historia."²¹ o como lo dice Pereyra, "el historiador es un individuo como todos los demás, ubicado en cierta sociedad, en determinada época, con tales o cuales creencias religiosas, actitudes políticas y posturas ideológicas..., cuya subjetividad está conformada por una realidad social específica, con sus componentes nacionales, familiares, clasistas, etc. y toda narración historiográfica claro está, no puede menos que reflejar las características humanas del sujeto cognoscente"²² no se puede afirmar que esto sea sólo problema o característica de la historia, "eso vale para las matemáticas, los físicos, los biólogos..."²³

El historiador al seleccionar los datos, ordenarlos y explicarlos, lo hace desde la subjetividad constituida socialmente pues ésta "no posee un carácter individual y

17 Childe, Gordon. Teoría de la historia. p. 41.

18 Schaff, Adam. Op. cit. p. 163.

19 Pereyra, Carlos. et. al. Historia ¿para qué? p. 81.

20 Ibidem. p. 99.

21 Carr, Edward H. Op. Cit. p. 53.

22 Pereyra, Carlos. El sujeto de la historia. p. 155.

23 Febvre, Lucien. Op. cit. p. 87.

subjetivo como se admitía en general en los análisis tradicionales, sino que, por el contrario, tiene un carácter objetivo y social"²⁴

En las obras históricas aparece una subjetividad social y aunque es necesario reconocer que "el punto de vista del proletariado no es, una garantía suficiente del conocimiento de la verdad objetiva, pero es el que ofrece la mayor posibilidad de acceso a esa verdad, y eso se debe a que la verdad es para el proletariado un medio de lucha, un arma indispensable para la revolución. Las clases dominantes, la burguesía y también los burócratas tienen necesidad de mentir para mantener su poder, el proletariado revolucionario necesita la verdad."²⁵

Las investigaciones históricas están condicionadas también por su momento histórico, ya que cada pueblo se ve en la necesidad de darle respuesta a los problemas concretos que le aquejan, "es en función de sus necesidades presentes como la Historia recolecta sistemáticamente, puesto que clasifica y agrupa los hechos pasados,"²⁶ En este proceso de recolección, debe seleccionar, puesto que es imposible que ante una inmensurable cantidad de hechos, el historiador pretenda abordarlo todo, "debe estar inconsciente de que sólo logrará aproximaciones paulatinas, pequeñas dosis de conocimiento, y nunca penetrarla en toda su compleja gama de posibilidades."²⁷ Es en esta perspectiva científica, que no debemos caer en la mera crónica o narración, sino poner a flote la lógica de los acontecimientos en un determinado período histórico²⁸, ya que "la realidad histórica es una realidad inteligible, coherente y estructurada, susceptible por tanto de ser pensada, penetrada y explicada científicamente."²⁹ No se trata de historiarlo todo, hasta el mínimo detalle, esto puede calificarse de absurdo, y en algún momento hasta inútil, se pretende que se organice la explicación histórica, lo que sí es posible.

La ciencia de la historia debe brindar explicaciones de la situación actual, "para interpretar mejor al mundo, para cambiar la vida, para reconocer raíces y procesos, para

24 Schaff, Adam. Op. cit., p. 104. Carr, Edward H. Op. cit. p. 162.

25 Lowy, Michel. et. al. Sobre el método marxista, p. 45. Schaff, Adam. Op. cit. p. 75.

26 Febvre, Lucien. Op. cit. p. 244.

27 Kula, Victor. Reflexiones sobre la historia, p. 68.

28 Von Wrighth, Georg. Teoría de la historia, p. 89.

29 Pereyra, Carlos. et. al. Historia ¿para qué?, p. 108.

defender algunas verdades, para denunciar los mecanismos de opresión, para fortalecer luchas libertarias.³⁰

En este intento de explicar, "la historia admite que el pasado da razón del presente"³¹ que nos permite explicarnos el porqué de los acontecimientos, vivir en una sociedad en la que podamos influir en el rumbo de la misma y es que la "historia es la única capaz, de permitirnos vivir con reflejos distintos de los del miedo."³² Para que la ciencia de la historia pueda explicarnos el presente debe vencer una serie de obstáculos, si queremos que realmente sirva a la práctica social.³³

Debemos insistir en que para escribir historia debemos interpretar los datos; este es el principal obstáculo a vencer. Sostiene Schaff que "historiar es interpretar."³⁴ Esto requiere el apoyo de una teoría, pues desde el inicio, con la organización de los datos, con su búsqueda, estamos ya orientando la investigación, "toda interpretación es una reconstrucción,... según el objetivo que busca, el historiador establece entre los elementos lazos diferentes."³⁵ por supuesto que el historiador debe manejar datos y documentos, que le son básicos: "toda explicación se apoya en un trabajo descriptivo,"³⁶ pero hay que guardarse de convertirlos en fetiches. Por sí solos no constituyen historia.³⁷ Es necesario rebasar el nivel de la crónica, de la relación de los acontecimientos.³⁸

Al abordar los estudios históricos en su nivel más particular, en el estudio de la realidad concreta, desde la perspectiva del Materialismo Histórico, debemos aspirar a "comprender los mecanismos que explican las concordancias y discordancias existentes entre los distintos niveles de una sociedad dada, queremos tener de esta, una imagen tan integrada y global como sea posible."³⁹ Es necesario adquirir desde la perspectiva de la totalidad una idea integral de lo que ha orientado los procesos, no saber los detalles de todo lo que ha pasado, sino explicar todo lo que sea necesario explicar, no de manera aislada sino en el contexto totalizador en el que sucedió, "no se debe aislar un fenómeno

30 *Ibidem*, p. 86.

31 *Ibidem*, p. 38.

32 Febvre, Lucien. *Op.cit.* p. 69.

33 Kelle, V. y M. Kovazón. *Op.Cit.*, p. 196.

34 Schaff, Adam. *Op.cit.* p. 281.

35 *Ibidem*, p. 292.

36 Pereyra, Carlos. *El sujeto de la historia*, p. 100.

37 Carr, Edward H. *Op.cit.* p. 26.

38 Pereyra, Carlos. *Configuraciones: Teoría e historia*, p. 48.

39 Cardoso, Ciro y Brignoli. *Los métodos de la historia*, p. 31.

social de su contexto."⁴⁰, pues en una totalidad, cierta relación liga las partes y las hace pertenecer así a un conjunto. "Marx concibió lo histórico como una totalidad dinámica, hizo de la investigación de los hechos concretos la base de todo punto de partida riguroso del conocimiento, y de la teoría el instrumento indispensable para penetrar con profundidad y coherencia en la realidad histórica."⁴¹ Es cierto que el materialismo histórico es una teoría que le permite al proletariado analizar los procesos históricos, lo que le da al análisis un tinte clasista, pero como ya afirmamos atrás, debemos asumir que todo trabajo de investigación está orientado por intereses clasistas, sin que ello, necesariamente, sea "objeción a su estatuto científico."⁴² Al contrario, esto le permite conocer otras versiones de los procesos, la de los dominados, lo que constituye otro espacio de la lucha de clases, la cultura, la educación, la investigación histórica, "es el espacio abierto a la confrontación social, el lugar de la actividad política de los dominados."⁴³

Para entender la utilidad de los estudios históricos y de la importancia de su difusión y enseñanza, debemos poner el acento en el hecho de que la historia, como acontecer no esta dada, que "la historia humana es una totalización ininterrumpida en el transcurso de la cual la praxis incluye en sí elementos del pasado, y sólo mediante esta integración los reaviva. En este sentido, la realidad humana no es sólo producción de lo nuevo, sino también reproducción (crítica dialéctica) del pasado."⁴⁴

Por eso, debemos ver el acontecer de los pueblos como un proceso en construcción, no como pasado, desligado de la problemática actual, ya que esto nos podría orillar a una actitud fatalista sobre el papel que el hombre juega en la construcción de su realidad. Esto cuestiona también la utilidad de hacer ciencia de la Historia, ¿para qué?. Se puede responder a partir de la afirmación de Ernest Bloch: "Lo real es proceso, y éste es la mediación muy ramificada entre presente, pasado no acabado y, sobre todo, futuro posible".⁴⁵ No es que se pretenda cambiar el pasado, lo que se busca es un mejor futuro, recuperar el pasado es un elemento básico "porque la memoria histórica es parte del proceso histórico de un pueblo, porque lo primero va alimentando desde el pasado el presente para buscar un mejor futuro en la vida de una sociedad"⁴⁶ No es pues el pasado lo que le interesa por sí mismo al historiador, sino el futuro; "la función del historiador

40 Pouillon, Jean. et al. Problemas del estructuralismo, p. 4.

41 Pereyra, Carlos. et al. Historia, ¿para qué?, p. 109.

42 Pereyra, Carlos. Configuraciones: Teoría e historia, p. 162.

43 Pereyra, Carlos. El sujeto de la historia, p. 218.

44 Kosik, Karel. Dialéctica de lo concreto, p. 167.

45 Apud Mendoza Carrera, Enrique. Reflexiones en torno al grupo heterogéneo y la didáctica grupal como una problemática epistemológica, p. 1.

46 Pérez Taylor, Rafael. Las fuentes orales en la investigación histórica, p. 13.

no es ni amar el pasado ni emanciparse de él, sino dominarlo y comprenderlo como clave para la comprensión del presente."⁴⁷ Lo que le permite a la historia dar un sentido a la vida del hombre "al comprenderla en función de una totalidad que lo abarca y de la cuál forma parte."⁴⁸

Construir un mejor futuro, he aquí el objetivo de los estudios históricos, la búsqueda de información para poder tomar decisiones que nos permitan una mejor sociedad, lograr que los alumnos en sus estudios históricos adquieran conciencia de los problemas que aquejan a la sociedad, aunque esto es el gran reto que enfrenta la enseñanza de la historia. Se pretende que el alumno, además de comprender la realidad que le tocó vivir, adquiera herramientas para abordar el conocimiento de los procesos y adopte una actitud crítica y transformadora de su realidad.

Comprender la realidad que le tocó vivir, esto se puede lograr mediante el "análisis de la génesis del mundo actual, el estudio histórico, ya que la historia comprende y hace comprender... La historia responde a las preguntas que el hombre de hoy se plantea necesariamente".⁴⁹

Estos objetivos que se pueden plantear en el proceso de aprendizaje de la Historia, no pueden desligarse del resto de las ciencias sociales, al contrario debemos buscar la relación que tienen las Ciencias Sociales entre sí, para ver de que manera se pueden estructurar los procesos de aprendizaje, por ellos es importante plantearnos algunos de los objetivos de dichas ciencias.

Cuando tenemos por objetivo las asignaturas de las ciencias sociales, en algunas ocasiones nos planteamos metas que pareciera que resultan, además de claras, sencillas, pero ya bien mirado el problema el asunto no resulta tan sencillo.

Juan Brom sostiene que "...el objetivo de toda educación es participar en la formación de un ser humano preparado para integrarse a la sociedad,... Se tratará siempre de desarrollar en el alumno determinadas habilidades y capacidades, y que éste adquiera ciertos conocimientos, así como la capacidad para obtener cuando lo requiera, otros conocimientos y habilidades;... la enseñanza formará en los alumnos una conciencia histórica,... la enseñanza de las ciencias sociales tiene un gran papel en la formación de la conciencia de las personas... El objetivo específico debe consistir en que el alumno adquiera los conocimientos básicos, la capacidad para obtener otros, y desarrolle su

47 Carr, Edward. H. Op.cit. p. 34.

48 Pereyra, Carlos. et al. Historia. ¿para qué? p. 52.

49 Cardoso, Ciro y H. Pérez Brignoli. Op.cit. p. 48.

sentido crítico, así como su habilidad para llegar a conclusiones y, en su caso, a tomar las decisiones conscientes... lo fundamental es la capacidad para aprender y criticar."⁵⁰

Esta posición, es compartida por Einstein, científico de otra rama del saber, quien afirma que... "no estaba en un error el ingenio que definió la educación como lo que queda después de haber sido olvidado cuanto se aprendió en la escuela... la escuela debería tener siempre por fin que el joven salga de ella con una personalidad armoniosa, no como un especialista... Debería considerarse siempre como lo principal el desarrollar la capacidad general de enjuiciar y pensar con independencia, no la adquisición de un conocimiento especial... Debería desarrollar en los jóvenes las cualidades y facultades que son valiosas para el bienestar de la República, su fin ha de ser adiestrar a los individuos para que piensen y obren con independencia y sin embargo vean en el servicio a la comunidad su más alto problema vital."⁵¹

Sin embargo estos grandes objetivos presentan demasiadas dificultades en el proceso real del aprendizaje entre otras razones porque es difícil encontrar la mediación entre la historia escrita y la consciencia de estar inscrito dentro de un devenir: al abordar el estudio de la historia las más de las veces nos quedamos "en la mera explicación de procesos, actitudes, heroísmos; tomando todo esto como objeto final de investigación cuando sólo debería ser el medio para el logro de una consciencia histórica potenciadora de lo históricamente posible."⁵²

A pesar de las dificultades que presenta una propuesta de este tipo, es posible vencerlas si nos planteamos una estrategia que nos permita avanzar poco a poco en nuestras metas, procederé por lo tanto a revisar el concepto de aprendizaje del que estoy partiendo.

1.4.2. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA HISTORIA.

El principal problema es encontrar los caminos reales que nos permitan llevar a la práctica lo anteriormente propuesto. Taba sostiene que: "Posiblemente objetivos tan amplios y complejos como el desarrollo de los valores democráticos o del pensamiento crítico no puedan ser cumplidos por ningún punto específico del programa escolar."⁵³ Yo sostengo que sí es posible avanzar en la obtención de estas metas, pero se debe buscar de qué manera implementar esto; desde los prejuicios de los sostenedores de la

50 Brom, Juan. Algunas Observaciones sobre la didáctica de las ciencias sociales, en la enseñanza media superior, p. 7. Mecanograma

51 Einstein, Albert. De mis últimos años, p. 48-49

52 Valencia Sergio. La socialización del conocimiento histórico en la conformación de la consciencia histórica, p. 7.

53 Taba, Hilda. Elaboración del currículo, teoría y práctica, p 260

Tecnología Educativa, esto sería imposible desde el momento en que estos objetivos no son observables.

Es verdad que no es fácil que se logre un verdadero aprendizaje, existen muchos obstáculos que lo impiden, abordaré aquí el problema del olvido- en el proceso educativo se pretendería que los sujetos del proceso enseñanza aprendizaje estuvieran modificando sus conductas anteriores, pero es verdaderamente difícil que el aprendizaje de la Historia logre formar seres conscientes y comprometidos con la sociedad en que les tocó vivir; que el aprendizaje en el aula arroje cambios verdaderamente sólidos en el alumno, que le permitan entender que los estudios históricos tienen una utilidad en cuanto que permiten a los individuos contar con elementos científicos como una guía para la acción, para la participación en su sociedad, participación que debiera tener por objetivo la construcción de una sociedad nueva, más justa.

Se le presentan al alumnos dos dificultades: por un lado lo difícil que es relacionar lo que se ve en los libros con lo que cada individuo está viviendo, ¿qué interés puede encontrar en el estudio de la revolución mexicana, la revolución cubana o la primera guerra mundial? aparentemente ninguno, si ignoramos el hecho de que se pretenda reformar el artículo 27, o que el pueblo cubano se vea cada vez más acorralado por los norteamericanos, y por otro lado la dificultad de alcanzar un aprendizaje que modifique en los individuos los antiguos esquemas referenciales con los que operaba; cambiarlos, implica la comprensión de nuevos esquemas, la superación requiere de un esfuerzo, de la superación de obstáculos, ya que "todo acto de comprensión y toda toma de conciencia, constituye una conducta que entra mediata e inmediatamente en interacción con los otros o con el mundo, el comprender rectifica y guía el actuar y viceversa."⁵⁴

Asunto bastante delicado remover lo ya adquirido puesto que es muy sólida "la viscosidad poseída por las nociones y por las certidumbres ya adquiridas."⁵⁵ certidumbres que resultan más sólidas en la medida en que son adquiridas en el grupo de pertenencia, donde las certezas tienen una sólida y vivida experiencia.⁵⁶

Parto del supuesto de que lo bien aprendido, no se olvida, cabe entonces preguntarse ¿por qué es necesario estar reaprendiendo sobre la Historia? Sostengo que ello se debe a que no siempre logramos que el aprendizaje adquiera una relación con la vida diaria y con los intereses del que aprende. Hasta que no logremos esto, no podemos hablar de aprendizaje significativo de la Historia.

54 Bodei, Remo. "Comprender, modificarse. Modelos y perspectivas de racionalidad transformadora." p. 180.

55 *Ibidem*, p. 181.

56 *Ibidem*, p. 203.

Algunos profesores creen que basta con suministrarle al alumno alguna información para que éste sufra un cambio en su conducta; por ejemplo, enseñarle datos sobre la guerra de independencia de los países coloniales; de esta manera el alumno podrá incorporar mucha información sobre el tema, y en general sobre los acontecimientos que atañen a la historia de su país y del mundo, datos, nombres, fechas, incluso es posible que pudiera incorporar al estudio de la Historia un método de análisis que le permitiera interpretar los hechos que algunos sólo se conformarían con describir de manera empírica; sin embargo es muy probable que mucho de esto no logre incorporarse verdaderamente al alumno y que sólo sea información que en el mejor de los casos se memorice para poder hacerle frente a los exámenes de los cursos, pero que inmediatamente después del compromiso se inicie de una manera rápida el inevitable olvido de mucho de lo aprendido, ¿a qué se debe este fenómeno?

Se debe en mi opinión a que el verdadero aprendizaje debe penetrar hasta la médula de los sujetos o dicho en términos psicoanalíticos, no debe moverse únicamente en el plano de lo consciente, sino que debe penetrar en el inconsciente; se requiere para ello de la ayuda de un aliado de fuera que en este caso puede ser el grupo de aprendizaje, ya que no basta con presentar de manera racional la información ..., "las argumentaciones 'racionales' y el saber chocan con resistencias y opacidades que parecen al mismo tiempo casi insuperables e 'irracionales'." ⁵⁷ Sostiene Adorno en Mínima Moralía que "el pensamiento que mata a su padre, el deseo, es herido por la némesis de la estupidez." ⁵⁸

El alumno debe vivir su aprendizaje, construirlo en grupo, relacionarlo con su presente y adquirir conciencia de que es un sujeto histórico le permitirá convertirse en dueño de su aprendizaje.

Todo aprendizaje está inserto en un momento histórico y socialmente determinado. Es por eso que no basta con saber lo que uno quiere que el alumno aprenda, sin o que es necesario considerar las demandas que social e individualmente se le plantean al proceso educativo, una cosa es lo que queremos que el individuo aprenda, y otra cosa es el nivel en que el individuo se encuentra para aprender, por ejemplo debemos tener claro los límites que se le establecerán al aprendizaje grupal desde una sociedad capitalista, cada día más individualista.

Recordemos uno de los descubrimientos más fecundos de Marx, cuando trata de explicar la manera en que los individuos pueden, inmersos en una sociedad, transmitirse informaciones; me refiero al concepto de conciencia posible retomado por Goldman, "traduje en francés por conciencia posible una expresión familiar de la literatura marxista

57 Ibidem, p. 181.

58 Ibidem, p. 187.

alemana, el zugerechte Bewusstsein..., es el célebre pasaje de La Sagrada Familia en que se explicaba que no se trata de saber lo que piensa tal o cual proletario, ni aún todos los proletarios juntos, sino cuál es la conciencia de clase del proletariado. Es la gran distancia entre conciencia real y conciencia posible."⁵⁹

Siguiendo a Goldman, entendemos por conciencia real, a las categorías intelectuales fundamentales que sustenta un grupo o sociedad determinados, y que constituyen su esquema referencial, sus conceptos de espacio, tiempo, bien, mal, historia, causalidad, etcétera; esta conciencia real puede sufrir cambios que la propia sociedad le impone, pero tienen límites los cambios que toda sociedad o individuo puede tolerar sin que sea necesaria una verdadera revolución en todas las estructuras; no olvidemos que "toda teoría científica, en el plano social, tiene consecuencias prácticas, si esas consecuencias prácticas, son de tal naturaleza que corran el riesgo de entrar en conflicto con los fines prácticos hacia los cuales se orienta, en un momento dado un grupos social, habrá dificultades que repercutan tanto sobre la elaboración de la teoría, como una vez elaborada la teoría, sobre la posibilidad de hacerla entrar en la discusión..."⁶⁰

La conciencia se vuelve opaca a toda una serie de informaciones, que no pasan, "mientras que otras pasan y otras, en fin, pasan pero de una manera deformada."⁶¹

Si buscamos con la enseñanza de la historia individuos comprometidos con la sociedad, si nuestro objetivo es influir en la sociedad de esta manera, es importante ubicar los límites en los cuales una información puede transmitirse y cuáles son las que no pueden pasar, ya sea por falta de información previa, o por la estructura psíquica del individuo, "Freud sacó a la luz la existencia... de elementos estructurales..., resultantes de su biografía."⁶² O porque "un grupo social particular, siendo dada la estructura de su conciencia real,... hace resistencia al paso de cierta información, que se encuentra más allá de los límites de la conciencia posible de la que nos hablaba Marx."⁶³

Aparentemente, la educación en una sociedad capitalista, sería productora de individuos enajenados, la educación como generadora de hombres libres, sería imposible; sólo se lograría hasta que las estructuras fueran transformadas revolucionariamente; afortunadamente esto no es cierto, en toda sociedad existe un "cierto campo de conciencia en cuyo interior, tal o cual grupo de hombres puede, sin modificar su estructura, variar sus maneras de pensar."⁶⁴

59 Goldman, Lucien. "Importancia del concepto de conciencia posible para la comunicación." p. 31.

60 Ibidem. p. 37.

61 Santoyo, "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje." p. 9.

62 Goldman, Lucien. Op.cit. p. 34.

63 Ibidem.

64 Ibidem. p. 39. Dunbar, Robin. "Comúnmente." en : Prenci. p. 1.

Es por esto que al proponernos formar en los alumnos un espíritu crítico, esto implica pensar en que formemos personas capaces de cambiar sus estructuras, su forma de pensar, lo que no es muy frecuente que digamos. "Pero si no se persiguen sueños de revoluciones individuales instantáneas y se toma en cuenta una racionalidad que pasa a través de específicas resistencias, sin llover desde el cielo, entonces el cambio es posible."⁶⁵

La gran desventaja de la tecnología educativa al abordar el problema de los contenidos, está centrado básicamente en el hecho de que se parte de la idea de que basta presentar una información de una manera clara; "es pueril pensar que un concepto claro, oportunamente difundido, se inserta en las diversas conciencias con los mismos efectos organizadores de claridad amplio, es este un error iluminista. Los intelectuales, los políticos y los tecnólogos se equivocan al separar el saber del comprender, de la pasión, de la afectividad."⁶⁶

1.4.3. LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA DEL CONOCIMIENTO.

Para poder proponer una forma de estructurar el contenido de nuestra asignatura, explicaré como entiendo el problema del conocimiento y de su apropiación. A primera vista parece ser que considero el problema sólo desde una perspectiva técnica; es por lo tanto necesario explicar que partiré de la idea que sustenta Angel Díaz Barriga en el sentido de que la didáctica, antes de ser una forma instrumental de atender el problema de la enseñanza, "es una expresión de la forma concreta en que la institución educativa se articula con su momento social."⁶⁷

Lo que significa que el problema debe ser abordado en su contexto histórico-social como lo hemos propuesto en el primer capítulo, además de rescatar la didáctica desde la perspectiva teórica para llenar el hueco que existe en torno a la interpretación de los procesos en el aula, es decir "reconocer un serio problema de orden epistemológico."⁶⁸

En esta parte reflexionaremos primero sobre los aspectos teóricos para poder fundamentar la propuesta.

65 Bodel, Remo. *Op.cit.* p. 16.

66 *Ibidem.* p. 207.

67 Díaz Barriga, Angel. *Notas en relación a la didáctica.* p. 3.

68 *Ibidem* p. 10.

En primer lugar procederé a explicar la forma en que propongo abordar el problema del conocimiento y su organización con fines de aprendizaje. El conocimiento debe ser concebido como un sistema abierto "Es reconfortante alejarse para siempre de la palabra maestra, que tiene una explicación para todo, de la letanía que pretende resolverlo todo."⁶⁹

Debe ser entendido el conocimiento como un proceso infinito de búsqueda, parcial, incompleto, como un proceso histórico-social. "Si el conocimiento es un proceso infinito y no existen las verdades absolutas, el contenido de un programa no puede presentarse como algo terminado y comprobado, toda información está sujeta a cambios y al enriquecimiento continuo."⁷⁰

A partir de esto se puede afirmar que sería equivocado abordar el conocimiento como algo dado y pretender organizar el proceso enseñanza-aprendizaje como un acto de transmisión; aquí creo que debemos darle un vuelco al asunto y presentar el abordaje del conocimiento como un proceso de reconstrucción, pues "la concepción del saber como producto es uno de los pilares de la educación tradicional y se engarza con la estructura social capitalista... los que lo poseen lo dan hecho a los no poseedores que, así, dependen de aquellos."⁷¹

En este proceso de reconstrucción debemos "concebir al estudiante como un productor potencial y no como un mero repetidor... esto exige el trabajo del estudiante sobre la información."⁷²

Se trata de eliminar la concepción bancaria del aprendizaje y del conocimiento que tanto crítica Paulo Freire cuando afirma que se considera al conocimiento como una donación de aquellos que juzgamos sabios a los que se juzgan ignorantes. "Ni el conocimiento, ni el aprendizaje pasan por una lógica del tener (mucho o poco) ni por una de lugar (principio o fin); quizá sea más adecuada la conceptualización de Bachelard: pasan por una lógica de discontinuidad, de la negación, por tanto conocer y aprender no sólo es construir, sino que a la vez es destruir."⁷³

69 Mendoza Carrera, Enrique. Op. cit. p. 40.

70 Hirsch Adler, Ana. "Concepción del hombre, realidad y conocimiento en Adam Schaff y algunas implicaciones educativas." en: Foro Universitario, núm. 37, p. 50.

71 García, Guillermo. La relación pedagógica como vínculo liberador, p. 75.

72 Furlán, Alfredo. Metodologías de la enseñanza, p. 3.

73 Díaz Barriga, Angel. "Sociedad, proyecto universitario y currículum." en: Foro Universitario núm. 34, p. 60.

Desde esta perspectiva propongo apoyarnos en las propuestas constructivistas de Piaget que considera "que las estructuras del conocimiento son construcciones más que copias... la noción de esquema... es central en la teoría. Una persona no es necesariamente consciente de sus propios esquemas..."⁷⁴

El conocimiento no lo copiamos, lo reconstruimos a partir de nuestros esquemas conceptuales, lo que nos permite y nos obliga desarrollar una actitud activa ante el conocimiento. "Piaget no considera el conocimiento como una copia pasiva y exacta de la realidad. Lo considera más bien como construcción basada en las propias estructuras del conocimiento."⁷⁵

Es por ello que no podemos pensar que la educación consiste sólo en aumentar el conocimiento de los estudiantes, sino también en cambiar sus estructuras. Esto presenta en realidad una serie de complicaciones que desembocan en el problema central de este capítulo. ¿cómo lograrlo? el asunto no es sencillo porque nos lleva a lograr una superación de las formas tradicionales de enseñanza, que, como hemos dicho debe iniciarse por el cuestionamiento de lo "que es el conocimiento, no son hechos objetivos, no es posible aceptarlos como algo que no puede cuestionarse y que adquiere el propósito de acumulación y catequización."⁷⁶

Por lo tanto es necesario generar una nueva forma de enseñanza - frente a la enseñanza tradicional- para formar alumnos que participen en su proceso de formación. Esto implica poner en práctica un tipo diferente de didáctica. Lo que nos debe llevar, en la enseñanza de la historia, a comprometer al alumno en la búsqueda de la información y en la construcción de la explicación.

"Se ha dicho que la didáctica tiene como objetivo, desenvolver aptitudes y comunicar conocimientos"⁷⁷ Nosotros "denominaremos didáctica a una estrategia destinada no sólo a comunicar conocimientos (tarea informativa) sino básicamente a desarrollar aptitudes y modificar actitudes (tarea formativa)"⁷⁸

El asunto no es sencillo si no logramos renovar nuestras formas de enseñanza. "Enseñar a los alumnos a pensar y a ejercer la reflexión crítica es un meta que frecuentemente mencionamos como inherente a la función docente... repetidores y

74 Koplowitz, Herb. "La epistemología constructivista de Piaget. Exploración y comparación con varias alternativas teóricas." en: Cesar Coll *Psicología genética y educación. Aplicaciones pedagógicas de las teorías de Jean Piaget*, p. 24.

75 Gomez Germán, Rafael. *Teoría piagetiana del aprendizaje*, p. 29.

76 Giroux, Henry A. *Op. cit.* p. 6.

77 Pichón-Riviere, Enrique. *El proceso grupal*, p. 110.

78 *Ibidem*, p. 207.

receptores es el producto lógico de las formas en las que enseñamos,... la tarea de la enseñanza es una tarea esencialmente política ¿seremos perpetuadores de este estado de cosas y formaremos cada vez más, personas no pensantes, analfabetas instruidos o por el contrario inscribiremos nuestra acción educativa en un contexto desalienante con todos los riesgos internos que tal asunción implica?"⁷⁹

1.4.4. EL APRENDIZAJE GRUPAL. UNA PROPUESTA DE INSTRUMENTACION.

Además de clarificar lo que buscamos con los alumnos, debemos organizar la manera en que pretendemos lograrlo, ¿cómo?. La instrumentación didáctica nos permitirá organizar el proceso, pero como afirmábamos antes, no partimos de una concepción meramente instrumentalista que considere que el aprendizaje es un proceso lineal, el aprendizaje entendido como cambio de conducta, genera temores, miedo al ataque, miedo a la pérdida, resistencia al cambio, el aprendizaje exige un monto óptimo de ansiedad que permita confrontar esquemas referenciales a veces rígidos, estereotipados. Entendemos el aprendizaje significativo cuando hay una ruptura de estereotipos y disociaciones y es posible asumir nuevos papeles y realizar una adaptación activa a la realidad. Esto es posible en la medida en que lo afectivo se integre con lo intelectual. En la medida que no dejemos de lado la idea de que la conducta es molar, y que para que se dé un cambio en la conducta, se deben integrar todos sus aspectos. Todo proceso de aprendizaje enfrenta obstáculos, genera ansiedades, "el proceso de aprendizaje, en tanto transformación del sujeto y de la realidad, no se da sin contradicciones... este proceso de cambio implica desestructuración de lo previo y una nueva estructuración."⁸⁰

El aprendizaje implica siempre una reestructuración tanto de los conocimientos adquiridos como de las relaciones que los individuos que aprenden han establecido con esos conocimientos. "De hecho se conoce contra un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal hechos, reencontrando lo que en el propio espíritu impide la espiritualización..."⁸¹ Esto entendido en el sentido de negación dialéctica. Por lo tanto el proceso de aprendizaje debe recorrer un camino sumamente contradictorio, mantenerse en constante cambio de la misma manera que la construcción del conocimiento, que forma parte del proceso histórico.

79 Bohoslavsky, Rodolfo. Psicopatología del vínculo profesor alumno: el profesor como agente de socialización. p. 112

80 Freire, Paulo y Ana P. de Quiroga. El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón-Riviere. p. 28.

81 Santoyo, Op. cit., p. 9

Esto implica como situación nueva la exigencia de una adaptación activa a la realidad, es decir, una reestructuración de los vínculos del sujeto. " Todo proceso de apropiación de la realidad o aprendizaje implica necesariamente la reestructuración de los Vínculos y de las formas adaptativas establecidas por el sujeto."⁸²

Definido el conocimiento como un proceso de construcción infinita, el aprendizaje también resultará un proceso infinito de reestructuración, contradictorio. Definiremos al aprendizaje como "la modificación más o menos estable de pautas de conducta, entendiendo por conducta todas las modificaciones sea cual fuere el área en que aparezcan, en este sentido puede haber aprendizaje aunque no se tenga la formulación intelectual del mismo."⁸³

Es preciso aclarar que no nos referimos sólo a los cambios de conducta observable en el individuo y susceptibles de medición. El aprendizaje no puede reducirse a lo meramente observable "...el aprendizaje sólo puede ser comprendido como reestructuración de los esquemas referenciales... No es sencillo modificar los esquemas con los que se vive y se actúa. Y mucho más difícil será cuando los nuevos elementos aparezcan como contrarios y amenazantes a lo hasta ahora vivido."⁸⁴

Como afirmábamos en el capítulo anterior, modificar las pautas de conducta, enfrentará resistencias que el sistema social se ha encargado de internalizar en los individuos " ...habría por parte de lo instituido un poderoso intento de asimilar lo novedoso a lo viejo, poner en odres viejos el vino nuevo."⁸⁵, lo que no sería tan dañino siempre y cuando no borrara lo nuevo.

"Destaca Freud en El malestar de la cultura, las formas sutiles en que las normas sociales son internalizadas"⁸⁶ Se necesita que todo proceso de aprendizaje se oriente no sólo a pretender cambiar las formas de pensar del individuo, sino también sus formas de vivir.

..., "hay siempre determinadas estructuras que conforman el modo de pensar y de actuar de las personas. Para Paulo Freire el problema del analfabetismo significa atacar en los dos planos, en la cabeza de quien aprende y en la vida de quien aprende."⁸⁷ Cuando afirmamos que todo proceso de aprendizaje no puede reducirse a la asimilación de información, sino que ésta tiene que ser construida por el individuo incorporándola a su vida, partimos de la idea de que todo individuo aprende, siguiendo en este punto a

82 Pichón-Rivière, Enrique. El proceso grupal. p. 193

83 Bauleo, Armando. Conferencia p. 63.

84 Berruzo Castillo, Jesús. La difícil tarea de promover aprendizajes p. 3.

85 Bohoslavsky, Rodolfo. Op.cit. p 90

86 Ibidem p. 93

87 Freire, Paulo y Ana P. de Quiróga Op.Cit. p. 37

Piaget, por estructuras, de aquí que la labor central del proceso de enseñanza aprendizaje se centra en el trabajo sobre estas estructuras que le permiten a todo individuo explicarse los fenómenos que suceden a su alrededor. Algunos le llamaran esquema referencial; podríamos denominarlo paradigma; para "Kuhn... es necesario algo similar a un paradigma como requisito previo para la percepción misma. Lo que ve un hombre depende tanto de lo que mira como de lo que su experiencia visual y conceptual previa lo ha preparado a ver... paradigma en un sentido epistemológico como marco de referencia... paradigma para conectarse con el mundo... opera siempre recortando una figura sobre un fondo. A través de la educación se introduce al niño en un paradigma conceptual y valorativo."⁸⁸

Sostiene Piaget que el hombre actúa sobre la realidad, siempre haciendo uso de estos esquemas, a pesar de que no resultan "evidentes para el sujeto la presencia de los esquemas de acción en sus contactos con la realidad."⁸⁹

Otro aspecto del aprendizaje en el que debemos hacer énfasis, es en el hecho de que todo proceso es dialéctico y en este sentido no es posible separar los elementos que intervienen en el mismo, es decir educando-educador, "debemos identificar básicamente el acto de enseñar y aprender como el acto de inquirir o investigar, y caracterizar la unidad enseñanza- aprendizaje como una continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en espiral, donde en un clima de plena interacción, descubra o redescubra, aprenda y se enseñe."⁹⁰

El enseñar y el aprender constituyen una unidad que debe darse como proceso unitario, como continua y dialéctica experiencia de aprendizaje. Podríamos acuñar un neologismo: "enseñaje" "Nadie educa a nadie, pero al mismo tiempo nadie se educa enteramente sólo. Las personas se educan mediatizadas por determinado objeto de conocimiento, que es la realidad misma,... no es posible enseñar sin aprender."⁹¹ Todo proceso de aprendizaje implica necesariamente la relación de los sujetos que aprenden, entre ellos mismos y con el objeto de conocimiento, debo aclarar que no sostengo que a partir de esta afirmación, los profesores deban retirarse del aula, o que no deben conocer la signatura en la que están trabajando pues ahora serán los alumnos los que enseñen, lo que afirmo es que todos aprendemos en un grupo de aprendizaje, pero dado que el punto de partida es diferente para todos los miembros del grupo, profesores y alumnos aprendemos cosas diferentes.

88 Barreiro de Nudler, Telma. La educación y los mecanismos ocultos de la alienación p. 98

89 Gomez, Germán Rafael. Op. cit. p. 30

90 Pichón-Rivière, Enrique. El proceso grupal p. 117.

91 Freire, Paulo y Ana P. de Quiroga Op. Cit. p. 39

En una concepción integral y bien fundamentada de docencia el aprendizaje será, esencialmente, un acto "con otros", orientado a la vida y la práctica de quien aprende "El psicoanálisis y el marxismo nos han enseñado que la experiencia es fuente y fin del conocimiento, por lo tanto ella será nuestro punto de partida para repensar lo sucedido."⁹² En el caso del aprendizaje de la Historia, es importante que los alumnos relacionen lo estudiado con su vida diaria, que reflexionen e investiguen sobre su momento histórico.

En el contexto de lo anterior es como adquiere una nueva dimensión el objetivo plasmado en el currículo del C.C.H., "aprender a aprender". Es no sólo la mejor forma de aprender, sino tal vez la única, "La concepción del aprendizaje como praxis nos permite la posibilidad de plantearnos dicho proceso como un aprender a aprender y un aprender a pensar,... describimos en última instancia al aprendizaje como el proceso de apropiación instrumental de la realidad para modificarla."⁹³ ¿No sería este el objetivo más importante del estudio histórico? que ¿una vez adquirida la conciencia histórica por parte de los alumnos, estos se integren a su sociedad y participen en la construcción de su propia historia?

El educando debería ser estimulado, desafiado para asumir su papel de sujeto que conoce, dirigiéndose al objeto de conocimiento al cual el educando no puede dejar de lado y en torno del que el educando debe ejercer su rol. "El trabajo del maestro consistirá entonces en acelerar la apropiación, por parte del sujeto cognoscente, de una realidad o porción de ésta que interese, a fin de que opere sobre ella, transformándola, y de hecho transformándose, lo que constituye el objeto del proceso cognitivo."⁹⁴ Orientar al alumno para que este interesado permanentemente por los acontecimientos que le rodean, por la visita a museos, la lectura de periódicos y revistas y en la medida de lo posible con su participación consciente como sujeto histórico.

El eje de la enseñanza debe ser la capacidad de problematizar, la capacidad de pensar, que nos lleve a romper lo que "Heller llama el bloqueo del horizonte histórico."⁹⁵

Volveré a insistir sobre la idea del conocimiento como un proceso infinito, para comprender el por qué de la insistencia del proceso de aprendizaje como construcción del individuo, construcción que debiera ser aplicada en su vida diaria "el aprendizaje

92 Bauleo, Armando Contrainstitución y grupos. p. 91

93 Pichón-Rivière, Enrique. El proceso grupal. p. 141

94 Remedi, Eduardo Currículum y qué hacer docente. p. 2

95 Zemelman, Hugo. El conocimiento p. 27

como producción... la posibilidad de crear nuevos elementos transformando lo dado... posibilidad de utilizarlo."⁹⁶

De hecho todo proceso de aprendizaje, tal y como lo propongo parte del supuesto de que todo sujeto va construyendo para incorporar a su vida sus propios descubrimientos, "metodología de reconstrucción... las ciencias sociales son las ciencias de la realidad presente... Aprender, umbral de lo desconocido, quien aprende hace y vive su propio descubrimiento."⁹⁷

El verdadero aprendizaje no se da en la asimilación de la información sino, en la posibilidad de utilizarlo ya que "toda producción teórica necesita de una praxis que le confiera validez."⁹⁸

Existen otros aspectos en los que es necesario insistir con el objetivo de poder clarificarlos. He afirmado que todo aprendizaje es un cambio de conducta, por ello debo aclarar que existe una diferencia con el enfoque que da la Tecnología Educativa cuando esta afirma que el aprendizaje es un cambio de conducta más o menos observable, siguiendo claramente al conductismo, además de pretender reducir el campo de acción sólo a la conducta observable pretende fragmentar la conducta del ser humano. Partiré de una idea diferente, por lo tanto la organización del trabajo escolar que parta de la idea de fragmentar la conducta por medio de objetivos parciales, como lo pretende Benjamin Bloom en su obra de taxonomía es totalmente opuesta a la forma de trabajo que yo pretendo.

Apoyándome en la Psicología Social, yo sostengo que la conducta del individuo no puede ser fragmentada ya que constituye una unidad. "La conducta molar es una totalidad organizada de manifestaciones, que se da con una unidad."⁹⁹

Esto significa por lo tanto repensar el significado del término conducta, ya que siendo un concepto que se introduce desde otros campos de conocimiento y que inicialmente se refería a los fenómenos observables, esa definición estaba dejando de lado lo más importante del ser humano, los fenómenos mentales, que originan la conducta.¹⁰⁰

96 Bauleo, Armando. Aprendizaje grupal p. 15

97 Mendoza, Enrique. Op. cit. p. 17

98 Berrueto Castillo, Jesús. Op. Cit p. 5

99 Bleger, José. Psicología de la conducta. p. 89.

100 Ibidem, p. 26.

Esto origina una falsa dicotomía cuerpo-mente, propongo que retomemos la idea de Lagache que "define la conducta como la totalidad de las reacciones del organismo en situación total."¹⁰¹ Esto quiere decir que toda manifestación de la conducta responde a una reacción del individuo que busca adecuarse a las presiones o tensiones que amenazan su equilibrio. En esta concepción, la psicología social recoge las aportaciones de Watson, la Gestalt y el psicoanálisis. Sostengo, siguiendo a Lagache, que todo organismo en situación responde de múltiples maneras, manifestándose la conducta en tres áreas que coexisten en el ser total; mente, cuerpo y mundo externo "la conducta es una unidad con triple manifestación fenoménica."¹⁰² Es por ello que la definimos como conducta molar, es por eso que no podemos aceptar la idea del conductismo de pretender separar y fragmentar la conducta.

Los organismos se mantienen en equilibrio inestable, todo campo tiende a mantener su equilibrio, la conducta es un emergente del campo total que tiende a resolver la tensión. Así, la conducta es una respuesta a los estímulos que tienden a romper el equilibrio, que por otro lado "...tampoco se logra mantener de manera totalmente fija e invariable... y cada vez que se ha perturbado y recuperado el equilibrio, la estructura no vuelve a ser exactamente la misma que existió antes. Esto posibilita el aprendizaje, es decir, la modificación mas o menos estable o permanente de la conducta a raíz de determinadas experiencias."¹⁰³

Para lograr que el alumno opere sobre el conocimiento iniciando un proceso de construcción e integre en el proceso todos los aspectos de su personalidad, propongo que la instrumentación se organice desde la perspectiva del trabajo grupal como fuente de aprendizaje. "Formarse en grupo implica aprender a aprender o aprender a pensar, transformando un pensamiento lineal, lógico formal en un pensamiento dialéctico, que note las contradicciones de los fenómenos y las múltiples interconexiones."¹⁰⁴

Es necesario recuperar el valor del trabajo grupal, que necesariamente tendrá que poner en entredicho la clase magistral, entendiendo por ésta a la repetición de la lección por parte del profesor. "La pedagogía y la didáctica están configuradas generalmente sobre la base de una situación falsa, ya que casi siempre se refieren a una situación de dos. Sin embargo, la situación natural es grupal."¹⁰⁵ Como afirmamos líneas atrás, es importante no sólo lo que se enseña, sino también la manera en que se enseña. De ahí

101 Ibidem, p. 23.

102 Ibidem, p. 37.

103 Ibidem, p. 96.

104 Freire, Paulo y Ana P. de Quiroga Op. cit. p. 30

105 Pichón-Riviere, Enrique. El proceso grupal, p. 77

que sea necesario fundamentar por qué desechamos las cátedras magistrales como forma básica de enseñanza.

"Otra forma indirecta de restricción deriva del modo en que se enseña... constituye una fuente de aprendizaje de modalidades y de relaciones a través de las cuales se meta-aprenden modelos que reproducen la verticalidad externa en el ámbito universitario."¹⁰⁶ Esto implica la necesidad de organizar el proceso de enseñanza aprendizaje con una técnica grupal. "En el caso del aprendizaje grupal, el cambio de conducta se da como resultado de la interacción en el intento de apropiación de un conocimiento. El aprendizaje grupal tiene la fuerza del vínculo. El aprendizaje grupal es un fenómeno en el que se establecen relaciones entre el grupo y el objeto de estudio; es un proceso dinámico de interacciones y transformaciones, donde las situaciones nuevas se integran a las ya conocidas y resueltas, involucrando la totalidad del grupo, tanto en los aspectos cognoscitivos, como de los afectivos y sociales."¹⁰⁷

Un objetivo básico de la instrumentación didáctica, es generar experiencias de aprendizaje. En el caso de la didáctica grupal la principal tarea es organizar interacciones entre los miembros de la situación educativa; "lo esencial del proceso educativo se realiza en un contexto de interacciones entre personas que ejercen el rol explícito de enseñar o aprender... personas que interactúan entre sí; movilizándolo en esa interacción sus respectivas personalidades... [debe] el profesor en su labor de enseñanza aprovechar esta circunstancia que es notablemente enriquecedora... aprender sobre la base del esfuerzo cooperativo."¹⁰⁸

La finalidad del trabajo grupal es movilizar las estructuras estereotipadas, esclareciendo las ansiedades básicas e indagando los esquemas referenciales, posibilitando experiencias de aprendizaje significativas, integrando los contenidos de aprendizaje con la conducta grupal aquí y ahora. Los profesores desaprovechamos frecuentemente las grandes posibilidades que se nos brindan en el salón de clases: me refiero al trabajo grupal, que es capaz de lograr la relación cara a cara de todos los integrantes de un grupo de aprendizaje, relación que además debiera ser casi natural entre los individuos que se enfrentan a un proceso de aprendizaje o a cualquier otra actividad que realice el ser humano, sostiene Caparrós que "el habitat 'normal' presente objetivo o fantástico del ser humano es el grupo."¹⁰⁹ A pesar de ello, insistimos constantemente en los grupos de aprendizaje en ignorar este hecho, en suponer que el aprendizaje de los alumnos es un hecho aislado del resto del grupo, no ignoro que cada

106 Santoyo, S. Rafael. *Op. cit.* p. 5

107 Bohoslavsky, Rodolfo. *Op. cit.* p. 110

108 Furlán, Alfredo. *Op. cit.* p. 14

109 Hoyos Medina, Carlos Angel. "La noción de grupo en el aprendizaje: su operatividad." en: *Perfiles Educativos* núm. 7, p. 25.

alumno aprende de manera diferente, que los ritmos, intereses e incluso el capital cultural de cada miembro del grupo es diferente, pero no por ello están aislados, "se ha generado la creencia de que los alumnos no viven su propio aprendizaje como una experiencia común, lo que equivale a creer que se encuentran aislados por una cúpula protectora que no permite el paso a las percepciones entre unos y otros; de sus expectativas, ideologías, experiencias, conocimientos, afectos, problemáticas personales; marcos referenciales en general."¹¹⁰

Para rescatar la riqueza del trabajo grupal y lograr aprovecharla de la mejor manera dentro de una nueva didáctica grupal, es necesario que clarifiquemos el significado de la noción grupo, etimológicamente la palabra grupo "proviene del italiano... cuyo sentido fué en un primer momento 'nudo' y sólo más tarde va a hacer alusión a conjunto-reunión."¹¹¹

En la educación formal supuestamente el trabajo se realiza en grupo, donde todos los integrantes deberían interactuar, pero la realidad es que esta interacción no es algo que se dé de manera automática; por el contrario uno de los procesos más complicados en la constitución de un grupo será obtener que los integrantes del mismo abandonen su serialidad y se constituyan en un grupo. Pasar de la agrupación al grupo será el reto fundamental "todo grupo luego de haber atravesado el pasaje de agrupación a grupo, y haberse ejercitado para visualizar la repetición y la reproducción, el logro de su objetivo, debe pasar por la acción social."¹¹²

Un grupo se estructura como tal, más que por su tarea, "cuando va consolidando un conglomerado de representaciones imaginarias comunes (red de identificación cruzada, ilusión y mitos grupales, la institución como disparador de la imagen grupal)."¹¹³

Parece que de manera automática, toda reunión de personas que comparten un objetivo común, constituyen un grupo y por lo tanto todo educador al trabajar con un determinado número de personas, está frente a un grupo, sea este grande o pequeño, siempre y cuando entre ellos se hayan "establecido tales relaciones que sólo se puedan imaginar a aquellos como un conjunto... un número de personas cuyas relaciones mutuas sean tan importantes como para que demanden nuestra atención."¹¹⁴ Sin embargo, la realidad es que dado un tiempo, un espacio y un objetivo a un número de personas, lo

110 *Ibidem* p. 22.

111 Del Cueto, Ana María y Ana María Fernández. "El dispositivo grupal." en: *Lo grupal*. vol. II. p. 15.

112 Bauleo, Armando. *ContraInstitución y grupos* p. 72.

113 Del Cueto, Ana María y Ana María Fernández. *Op.cit.* p. 23.

114 Hoyos Medina, Carlos Angel. *Op.cit.* p. 25.

único que tenemos es la "conformación de un dispositivo"¹¹⁵ es decir, la posibilidad de que este grupo de personas se constituya en grupo. "El grupo no es sino que se constituye y pasa por diversas etapas durante su existencia."¹¹⁶ Este tránsito requiere que el grupo abandone la serialidad, "Sartre concibe como serie lo colectivo, que recibe su unidad desde el exterior, conformándose como lo inerte. La serialidad sirve entonces para designar a todo conjunto humano que carece de unidad interna."¹¹⁷ En el salón de clases recibimos un conjunto de personas que las instituciones educativas reúnen en un mismo salón de clases con un mismo objetivo, pero que sin embargo, carecen de esta unidad interna, los grupos no son, se constituyen, son un acto, deben primero romper con su serialidad, cada miembro debe dejar de ser un número tal y como la institución los organiza para poder formar un grupo académico, con un objetivo común, además de que debe luchar constantemente para no regresar a la serialidad. "si bien un grupo se constituye contra la serialidad, siempre tiende a volver a ella."¹¹⁸

Durante el trabajo en el aula se desencadenarán por parte de los alumnos y profesores, la manifestación de múltiples conductas, cada una con una historia infinitamente compleja (a lo que Freud denominará series complementarias), lo que provocará en esta relación cara a cara, necesariamente que la afectividad entre en escena, pues contrariamente a lo que algunos sostienen, esto es algo que no puede dejar de tomarse en cuenta: todos los individuos que intervienen en un grupo aportan también su afectividad. La propuesta teórica que nos permitirá trabajar esta propuesta grupal, encuentra su fundamento en el llamado grupo operativo, sin pretender transpolar una propuesta surgida en el campo de la patología mental, al campo educativo, manteniendo las diferencias, creo que es posible utilizar en el trabajo grupal escolar algunas derivaciones de esta teoría. "Definiremos el aprendizaje en Grupos Operativos, por la práctica ideológica y técnica, efectuadas en el ámbito grupal, que tiene por objetivo el "aprender a pensar" (...) a través de la experiencia grupal centrada alrededor de un tema..."¹¹⁹ Se persigue con el trabajo grupal la "movilización de las estructuras estereotipadas, esclareciendo las ansiedades básicas e indagando los esquemas referenciales (...) propiciando experiencias de aprendizaje significativas, a partir de las rupturas de dichos estereotipos."¹²⁰

Es necesario hacer un paréntesis para explicar que en la aplicación concreta de esta propuesta de aprendizaje grupal, no se está pensando que el profesor aplique la técnica de manera indiscriminada, se pretende únicamente que el profesor maneje el proceso

115 Del Cueto, Ana María y Ana María Fernández. *Op.Cit.* p. 18.

116 Santoyo, S. Rafael. *Op.cit.* p. 3.

117 Hoyos Medina, Carlos Angel. *Op.Cit.* p. 25.

118 Del Cueto, Ana María y Ana María Fernández. *Op.Cit.* p. 22.

119 Bauleo, Armando. *Contrainstitución y grupos.* p. 13.

120 De Lella Allevato, Cayetano. "La técnica de los grupos operativos en la formación del personal docente universitario." en: *Perfiles Educativos*, núm. 2.

grupales considerando todos los elementos que intervienen en el proceso, llevar a la práctica la propuesta con todas sus consecuencias exigiría una serie de factores que no existen normalmente en los grupos, por ejemplo: tiempo, reducido número de alumnos, preparación profunda en el ámbito psicoanalítico.

Algunos teóricos a partir de Pichón-Riviere han esbozado algunos elementos de esta teoría que nos permiten trabajar con los grupos de aprendizaje; explicaré brevemente algunos de los puntos básicos de esta teoría fundada en la Psicología Social.

La Tarea.

Los grupos de aprendizaje se constituyen con la finalidad expresa de promover aprendizajes significativos, esto pasa a constituir el objeto central del trabajo grupal. Aquí el trabajo no debe centrarse sólo sobre lo explícito, sino que la tarea implícita del grupo consiste en la elaboración de las ansiedades básicas, entendiendo por ello los también llamados miedos básicos; el miedo a la pérdida y el miedo al ataque, cuando se revisan temas históricos, es frecuente que los alumnos no discutan ni confronten el tema visto, lo que obstaculiza su apropiación, se limitan a tolerar otras opiniones, aunque se descalifiquen en los pasillos, ¿por qué no se discuten? la tarea implícita consiste en lograr que el alumno rompa su temor a ser atacado y a que sus ideas adoptadas y que le dan seguridad, puedan ser removidas, "... la tarea implícita será aquella parte de la tarea que, sin ser expresada, se supone incluida en la tarea implícita. Con respecto a los grupos de aprendizaje donde la tarea implícita es la consecución de un aprendizaje sobre determinado tema, tenemos que la tarea implícita va a consistir en la superación de todos los obstáculos que impiden que el grupo funcione real y eficazmente como grupo."¹²¹

La elaboración de dos ansiedades básicas, "...el miedo a la pérdida, ... y miedo al ataque... configuran las situaciones básicas de resistencia al cambio."¹²² Es decir, enfrentarse a nuevas situaciones, confrontar y reelaborar un nuevo esquema referencial con la nueva información; enfrentar el miedo al ataque y la pérdida del equilibrio homeostático, todo esto puede configurar una resistencia natural al cambio y por lo tanto anclar al grupo en lo que esta corriente del pensamiento denomina la pretarea, que consiste en aparentar como si se trabajara, cayendo en la impostura. En la pretarea se ponen en juego técnicas defensivas, resistencia al cambio.¹²³

121 Zarzar Charur, Carlos. "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo." en: Perfiles educativos, núm. 9, p. 25

122 Pichón-Riviere, Enrique. El proceso grupal, p. 153.

123 Ibidem p. 33.

Por último diré que "el proyecto surge cuando se ha logrado una pertenencia de los miembros; se concentran entonces en una planificación. El grupo se plantea objetivos que van más allá del aquí y ahora, construyendo una estrategia destinada a alcanzar dicho objetivo."¹²⁴

Los Roles.

Este es un concepto utilizado por la sociología, la antropología y la psicología social funcionalista, podríamos mencionar a G. Mead "En la tradición dramática el rol es un modo de identificarse imaginariamente con un personaje (...) un rol social también tiene una existencia independientemente de quien lo desempeñe... Etimológicamente, el término 'rol' proviene del francés 'role' (...) origen latino 'rotulus' ... un papel."¹²⁵ Para entender porqué la introducción aquí de este concepto, debemos recordar que en esta didáctica grupal la propuesta consisten en sacar del centro de la acción al profesor, no se trata, entonces, de la sola palabra del maestro, aunque ésta devenga necesaria en la coordinación. "Se trata de liberar la palabra de los alumnos. Maestros y alumnos deberán acordar la constitución de un espacio en que se encuentre la comunicación interactiva, negada por la tecnología."¹²⁶ Es así como debemos entender la participación del alumno en el proceso de aprendizaje, participación que puede ir desde un simple cuestionamiento hasta la propuesta de orientación de los temas discutidos, o la información de los temas investigados.

No puede ser el profesor el único que actúe en ese espacio creado para el aprendizaje, deben los alumnos participar, "el campo del grupo operativo está poblado por los roles prescriptos o puestos, que definiremos en términos de pertenencia, afiliación, cooperación, pertinencia,..."¹²⁷

Para lograr que los integrantes del grupo abandonen su serialidad y su papel estereotipado es necesario que se pongan en juego todos los roles que normalmente se debieran manifestar en los grupos, la coordinación deberá facilitar este interjuego de

124 Ibidem, p. 159

125 Del Cueto, Ana María y Ana María Fernández. Op.cit. p. 26.

126 Follari, Roberto. "Recuperar la palabra. Para una crítica de la comunicación educativa." en: Foro Universitario, núm. 31, p. 66.

127 Pichón-Rivière, Enrique. El proceso grupal, p. 28.

roles, "cuando la adjudicación o asunción del rol en el marco del puesto se realiza adecuadamente, su funcionalidad aumenta."¹²⁸ Todos los roles en un grupo, pueden ser desempeñados por distintas personas y la causa que origina su aparición puede residir en la necesidad del grupo frente a un obstáculo, el rol debe ser cumplido por aquel que lo asume.

En todo grupo aparecen diferentes roles, mencionaremos algunos:

El portavoz.

Denuncia el acontecer grupal, pone énfasis en el aquí y ahora y permite insertar su perspectiva individual con el acontecer grupal, es en un momento determinado la persona más sensible del grupo que suele enfermar para mantener la salud del grupo. Al constituirse en emergente del grupo,¹²⁹ denuncia el acontecer grupal, no habla por sí, sino por todos, en el se conjuga lo que llamamos verticalidad y horizontalidad grupal, entendiéndolo por verticalidad lo referente a la historia personal del sujeto, y por horizontalidad el proceso actual que se cumple en el grupo aquí y ahora en la totalidad de los miembros, permite así interpretar el significado latente del proceso, por eso es fundamental el portavoz porque aporta los elementos que hacían falta.¹³⁰ El portavoz se convierte por lo tanto en el líder del cambio ya que por su historia personal "es muy sensible al problema que el grupo vive en ciertos momentos, se identifica con el problema y dice lo que está en el aire (...) cuando el portavoz es comprendido y el grupo pasa a explorar el por qué de las dificultades que enfrenta, se vuelve líder de cambio (...) si no es comprendido puede ser alienado o puede ser expulsado, constituyéndose el grupo en grupo conspirador."¹³¹

El chivo emisario.

Todo grupo, frente al reto que significa el cambio suele disociar el acontecer grupal y para no enfrentar la tarea puede echar mano de mecanismos de segregación, adjudicándole así a un miembro del grupo el papel de chivo emisario. "Se hace depositario de los aspectos negativos o atemorizantes del mismo rol o de la tarea..., ambos roles, el de líder y chivo emisario, están íntimamente ligados."¹³²

128 Ibidem p. 29.

129 Ibidem p. 126.

130 Zarzar Charur, Carlos. Op. cit. p. 24

131 Freire, Paulo y Ana P. de Quiroga. Op. cit. p. 102.

132 Pichón- Riviere, Enrique. El proceso grupal, p. 159.

El saboteador.

Este rol lo suele asumir alguno de los miembros del grupo que por su historia personal se resiste fuertemente al cambio y promueve al interior del grupo el estancamiento de la tarea, aquí vale la pena aclarar que la participación de los miembros del grupo no sólo se realizará de manera verbal sino que adquieren gran importancia todas las manifestaciones al interior del grupo y que la comunicación debe observarse desde el punto de vista del contenido, de quien lo dice, cómo lo dice, observando si hay contradicciones que pudieran configurar un malentendido básico.

El líder.

Sostiene Cayetano De Lella que este personaje debe cumplir una función rotativa, esta es su misión, se constituye con un subgrupo que empuja al grupo al progreso. Debemos aclarar que dado que es un emergente se debe evitar que alguien se lo apropie de manera definitiva y en todo caso siguiendo a Zarzar diremos que el líder del grupo es la tarea.¹³³

El emergente.

En todo grupo existen emergentes grupales, que pueden ser sacados a flote por alguno de los miembros del grupo, tal es el caso del secreto grupal del que nunca se habla en grupo. Es importantísimo respetar al emergente "Un principio técnico básico, que Enrique Pichón-Riviere llamó la regla de oro de la técnica de los grupos operativos, es el de respetar el emergente del grupo..."¹³⁴

El coordinador.-

Un elemento importante en el trabajo del grupo lo constituye el coordinador, cuya función básica consiste en trabajar con el grupo posibilitando que elabore y supere sus miedos básicos que constituyen las tareas implícitas del grupo, quien apoyado en la noción de conflicto deberá lograr que el grupo saque a la luz lo implícito y se puedan así confrontar los esquemas referenciales operativos, logrando así un cambio de conducta más o menos permanente que es lo que constituye un aprendizaje significativo.¹³⁵ La función del coordinador es facilitar el libre intercambio de roles, la asunción y

133 Zarzar Charur, Carlos. Op.cit. p. 16. De Lella Allevato, Cayetano. Op.cit. p. 50.

134 Bauleo, Armando. Conferencia 1961. p. 74.

135 Freire, Paulo y Ana P. de Quiroga Op.cit. p. 97.

adjudicación, esto facilitará como ya habíamos afirmado que el grupo se encuentre en posibilidad de elaborar en lo latente los miedos básicos y asimismo aborde en lo manifiesto el conocimiento como elaboración conjunta, pues como Santoyo afirma, el coordinador no enseña sino que propicia el aprendizaje. "El coordinador debe crear, mantener y fomentar la comunicación."¹³⁶ Es indispensable por lo tanto que "el coordinador deba esclarecer puntos de urgencia, es decir que saque a flote lo implícito del acontecer grupal."¹³⁷ El coordinador debe explicitar lo implícito, decodificar, explicar "interpretar es iluminar el carácter transferencial de los contenidos que se manifiestan como conductas inadecuadas."¹³⁸ Sin embargo es importante que el coordinador propicie la liberación del grupo, buscando que éste se independice. "El grupo llega a su máximo funcionamiento cuando el coordinador no debe ya interpretar, cuando no interviene, sólo su presencia indica el comienzo y el fin de la reunión."¹³⁹

El coordinador debe además aceptar que el grupo no es de su propiedad, "él lo funda, pero desde ese momento debe comenzar la separación del grupo, en otros términos, a elaborar su pérdida."¹⁴⁰ Si bien hemos afirmado que el coordinador deberá trabajar sobre la tarea que constituyen los objetivos de aprendizaje, nos debe quedar claro que no es indispensable que el coordinador se dedique a proporcionar la información al grupo sobre los contenidos que se están abordando, la información también la puede buscar el grupo, "...puede provenir de múltiples fuentes: material escrito, grabaciones, películas, conferencias, y del mismo grupo."¹⁴¹

El grupo y el psicoanálisis.

Un importante elemento para poder entender el trabajo en grupo es explicitar que la Psicología Social apoyada en Pichón-Riviere, parte tanto de la dialéctica como del psicoanálisis para explicar el proceso grupal. Cuando se sostiene que no es fácil cambiar el esquema referencial con que se piensa, actúa y se trabaja, y proponemos el trabajo grupal para actuar sobre la conducta de los individuos, proponemos dicha acción apoyándonos en dos conceptos básicos del psicoanálisis, el concepto de emergente y el de elaboración, que se sustentan en la idea de que la conducta del hombre no es totalmente racional, sino que buena parte de las motivaciones profundas de la conducta del individuo le permanecen ocultas al propio sujeto, que para poder explicarse su propia conducta, deberá encontrar la forma de sacarla del inconsciente a la superficie; es decir deberán emerger las motivaciones profundas de su conducta. Elaborar consistirá entonces en dejar de echar mano de conductas defensivas o estereotipadas, conductas

136 Santoyo, S.Rafael. Op. cit. p. 17. Pichón-Riviere, Enrique. El proceso grupal. p.53.

137 Ibidem. p. 70.

138 Ibidem. p. 195.

139 Ibidem. p. 124.

140 Bauleo, Armando. Contrainstitución y grupos. p. 24.

141 Santoyo, S.Rafael. Op. cit. p. 13

rígidas que obstaculizan el cambio. El coordinador del grupo de aprendizaje, al estar atento a la situación grupal podrá lanzar al grupo interpretaciones sobre lo latente del grupo para que éste lo trabaje; en este sentido, toda interpretación es una hipótesis de trabajo y no debe tratársele con el criterio de exactitud o de verdad, sino debe utilizarse en el sentido de su operatividad; es decir, en el papel que puede desempeñar para contribuir a que el grupo avance, favoreciendo la ruptura del estereotipo. "Toda interpretación es una hipótesis elaborada... No apunta a la exactitud, sino que es elaborada en términos de operatividad, en la medida que permite o favorece la ruptura de estereotipos."¹⁴²

"La latencia grupal será el sistema de relaciones sobre el cuál se edifica el grupo... tres niveles serán rñtidos.

a) Nivel del lenguaje, un nosotros.

b) A su vez una meta-comunicación "todos somos."¹⁴³

El encuadre.

Todo grupo, para funcionar debe dejar establecido al principio de su trabajo, las obligaciones y responsabilidades de cada uno de sus miembros, para Zarzar,¹⁴⁴ esto funciona como un acuerdo de gran utilidad para el coordinador pues le da un marco para situar sus interpretaciones. Tres elementos formales iniciales constituyen el encuadre, reglas de reunión, coordinación y alcances del objetivo. "Es decir, que los integrantes en su interacción crean, en un proceso de identificación y proyección, una estructura que luego los determina."¹⁴⁵

El vínculo

Un elemento central en el aprendizaje grupal es el vínculo ya que éste le da una gran fuerza al aprendizaje grupal, pues como sostiene Pichón-Riviere, toda relación entre personas o cosas, realmente es, en términos psicológicos una relación con la sociedad y con personas, aquí es donde se entrelaza el grupo con la sociedad y es atravesado por una serie de fantasías como la presión institucional. "En el vínculo está implicado todo y complicado todo."

Para la aplicación de esta propuesta es necesario reflexionar sobre la problemática de quienes lo llevarán a la práctica concreta, los profesores. Como afirmábamos

142 Ibidem. p. 153.

143 Bauleo, Armando. Contrainstitución y grupos. p. 67.

144 Zarzar Charur, Carlos. Op.cit. p. 27

145 Bauleo, Armando. Contrainstitución y grupos. p. 67.

anteriormente, una cosa es el proyecto y Plan de Estudios, currículo formal, y otra el currículo vivido en la práctica docente concreta. Es necesario por lo tanto reflexionar, así sea brevemente, los actores de dicho proceso, los profesores del Colegio y su formación docente. Los proyectos de formación que se dieron en el Colegio, medidas claramente institucionales, a lo largo de la década de los setentas, marcharon muy al parejo con el funcionamiento, primero del Centro de Didáctica, y posteriormente con el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, centros que estuvieron orientados por un objetivo básico, la Sistematización de la Enseñanza.

Esta corriente estuvo fundamentada en una de las corrientes didácticas que más influyo en las instituciones educativas, la Tecnologías Educativa, esta corriente, realmente no era nueva; fue traída de los Estados Unidos y apoyada en una serie de corrientes de corte positivista, como es el caso de ciencias como la biología y la psicología, fuertemente influenciadas por el conductismo y que pretenden hacer los estudios del ser humano de una manera fragmentada sosteniendo que sólo lo observable y medible puede ser objeto de estudio y análisis por parte de la Ciencia, ignorando que la forma fenoménica en que se nos presentan los hechos, las más de las veces lo único que hacen es ocultar el fenómeno, o mejor dicho la esencia del fenómeno. También la ingeniería de Sistemas hace aportaciones a esta corriente, pretendiendo organizar todo el trabajo del aula, como si fuera predecible y fácil de someter la conducta humana, cuando hoy el avance en otras corrientes como el psicoanálisis, nos han demostrado que muchas de las motivaciones del ser humano suelen ser desconocidas, muchas veces incluso para el sujeto que las realiza.

Sin pretender desvirtuar los principios del Doctor Pablo González Casanova, me atrevería a afirmar que una constante en su pensamiento desde el 53, es la idea de sistematización; lo expresó claramente en la reunión de la ANUIES en Villahermosa, cuando sostiene que se deben "hacer planes en que se señale lo que el estudiante debe aprender y en que se precisen con toda claridad al estudiante los objetivos del aprendizaje en cada nivel..."¹⁴⁶

Ya creado el C.C.H. quedaron claros dos aspectos importantísimos. Por un lado, que predominaría en la concepción didáctica la corriente que comenzaba a constituirse como la Tecnología Educativa. En uno de los documentos sobre el Colegio publicado en noviembre de 1971 se dice: "especificar los objetivos de los programa... deben ser planteados en términos de informaciones, comprensiones, habilidades, destrezas..."¹⁴⁷ Por otro lado las instancias encargadas de formar a los nuevos profesores compartían

146 Miravete Novelo, Nancy y Manuel Martínez. *Op. cit.* p. 46.

147 *Documenta*, vol. 1 p. 86.

claramente esta concepción didáctica, me refiero al Centro de Didáctica y al CISE en su primera época y la Secretaría de Planeación del C.C.H..¹⁴⁸

Aún cuando algunas personas han sostenido que esta concepción didáctica es acorde al Colegio, lo cierto es que, para sólo citar un ejemplo, la fragmentación y atomización que se realiza a través de los objetivos conductuales, del conocimiento, bloquea de entrada la posibilidad de realizar dos aspectos básicos del proyecto del Colegio; la interdisciplina y la idea del conocimiento no como algo acabado, sino como un proceso constante de construcción.

En la problemática de la construcción del conocimiento, reside la idea valiosísima de no pretender dar todo el conocimiento, por absurdo e imposible, sino permitir que el alumno y el profesor realicen procesos de investigación, de construcción del conocimiento, pedirle al alumno "que se acostumbre a emplear las reglas del trabajo científico..."¹⁴⁹

148 Bazán Levy, José, et. al. "La formación del personal docente del CCH en el ciclo del Bachillerato." en : Foro nacional sobre la formación de profesores universitarios.

149 González Casanova, Pablo. El problema del método. p. 23.

1.5. PROPUESTA ALTERNATIVA DE PROGRAMA.

Todo lo mencionado anteriormente deberá ser concretado en un programa que permita llevar a la práctica esta propuesta teórica.

En el caso del Area Histórico-Social existe un gran reto: incorporar los principios básicos del currículo al Plan y a los programas de estudio. Llevar a la práctica, aunque todavía en nivel mediatizado y de manera formal, en los programas, lo que hemos analizado como fundamental de la enseñanza de la Historia en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades de manera general estos son algunos principios -que podríamos considerar grandes objetivos del Area en general y de la Historia en particular- en los que me apoyare para proponer una forma de instrumentar el programa de Historia de México:

- 1.-Relacionar el acontecer actual con la Historia de México.
- 2.-Ubicar la Historia de México inmersa en el proceso de la historia mundial.
- 3.-Contribuir a formar la conciencia histórica de los alumnos.
- 4.-Relacionar la teoría con la práctica, a partir de la participación activa de los alumnos en el proceso por medio del aprendizaje grupal.
- 5.-Permitir que el alumno se encuentre , al final del curso, en posibilidades de continuar con sus lecturas y su preparación histórica.
- 6.-Generar en los alumnos el interés por la investigación científica, histórica en particular, o de otras ciencias en general.
- 7.-Posibilitar que el alumno aprenda a explicar los procesos históricos.

Estos grandes objetivos nos plantean una serie de problemas como por ejemplo: ¿Cómo lograr que el estudiante relacione el conocimiento histórico con su propia historicidad?, ¿cómo evitar la atomización del conocimiento.?, ¿cómo relacionar el conocimiento histórico con las demás ciencias?, ¿existe en Historia la posibilidad de realizar ejercicios concretos de aplicación?, ¿se puede relacionar la teoría con la práctica?, ¿cómo pensar el Area sin convertirla en un cuerpo de asignaturas cargadas de contenido, nuevamente enciclopédicas y a veces sin una mínima relación entre las materias que constituyen el Plan de Estudios, ni siquiera las del Area?, ¿cómo erradicar el enciclopedia del Area?.

El problema es sumamente complejo, no podría ser analizado aquí en su totalidad; sólo esbozaré algunos aspectos.

El primer problema que se nos plantea es el de la ordenación e incluso me atrevería a sostener, el del nombre de las materias, que se constituyen como materias, asignaturas o disciplinas tradicionales. Esto es, si entendemos a las asignaturas como ciencias constituidas con fines de aprendizaje, la ciencia de la Historia la recuperamos con la idea, más centrada en un extenso contenido de datos, antes que en el análisis de procesos lo que en algunas ocasiones le ha provocado caer en la vieja idea enciclopedista que el proyecto del Colegio deseaba superar.

Otro problema se presenta en la relación teoría-práctica, lo que podríamos ubicar en dos niveles: por un lado recuperar la vieja idea de que el estudiante relacione el conocimiento histórico con su propia historicidad, lo que nos debe obligar necesariamente a pensar la enseñanza de la historia en el sentido de Historia contemporánea, es decir, intentar relacionar lo visto en el aula con los problemas que lo afectan de cerca a los alumnos; explicar los problemas históricos a partir de las necesidades y problemas actuales.

Otro nivel sería la relación teoría-contenido fáctico, considero en mi opinión que en los programas actuales del Colegio de Ciencias y Humanidades se corre el grave riesgo de que se trabajen contenidos ya interpretados a la luz de una teoría que a veces ni siquiera se hace explícita; esto significaría no estar preparando a los alumnos en algún método de interpretación histórica, con lo que estaríamos olvidando uno de los objetivos básicos del proyecto, que el alumno aprenda a aprehender su realidad histórica a partir de conceptos que él mismo reconstruya en su estudio cotidiano. Me refiero al grave error en el que a veces incurrimos, cuando antes que demostrarle las distintas teorías que interpretan un hecho histórico, y de explicarle como se construye un determinado modelo de interpretación, se lo damos como algo terminado -más bien dogmático-. Este problema también puede ser visto en el contexto de la seriación de materias, puesto que actualmente estamos ubicando la materia que se dedicaría al problema del Método en cuarto semestre, cuando en los tres semestres anteriores se ha puesto énfasis en el contenido fáctico. Yo creo que afortunadamente esto no sucede tan tajantemente en la realidad puesto que muchos profesores introducen el análisis de aspectos teóricos a lo largo de los cuatro semestres.

Para entender mejor este problema, podríamos analizar brevemente las primeras cuatro materias del Area Histórico-social, que formarían un primer bloque de materias obligatorias para todos los alumnos en el Bachillerato del C.C.H. Me refiero a las asignaturas de Historia I a IV, tendríamos además otro bloque de materias optativas, que el alumno deberá cursar en quinto y sexto semestre.

Sólo me detendré en las materias obligatorias de los primeros cuatro semestres. Es aquí donde el alumno debe iniciar su acceso al manejo del Método histórico-social,

aunque erróneamente algunos han interpretado que se trata del marxismo; a decir verdad el proyecto de creación no específica a que método se refiere, en mi opinión de una manera acertada pues no debería ser objetivo del área que los alumnos aprendieran algunos conceptos o principios y leyes de manera dogmática, sin entender la forma en que fueron construidos, insisto en que se debiera poner énfasis en la adquisición de herramientas que le permitan a los alumnos pensar su sociedad sin convertir la clase en un ritual de repetición de conceptos memorizados que, por lo tanto, rara vez son cuestionados.

De lo anterior se desprende el reclamo de algunos profesores de la Facultad de Filosofía y Letras, cuando hacen referencia a que en el Colegio vacunamos a los alumnos contra el marxismo. Aceptando esto con reservas, podemos ver que algunas veces pedimos al alumno que repita conceptos ya construidos, pero no le permitimos que los construya, cuando el eje de la enseñanza debería ser generar la idea de que el alumno adquiera la capacidad de pensar, llevar al alumno a recrear la teoría y no a repetir.¹ Una forma de lograr esto, es que docentes y alumnos se vuelvan investigadores, cada uno con diferentes grados de rigor. "Que aprendan a emplear las reglas del trabajo científico o humanístico, que aprendan a jugar empleando sus reglas, con constancia, en un gran tema, en un problema, no para que hagan algo original, sino para que tengan la sensación de cómo se hace lo original."²

Historia Universal.-

A grandes rasgos diré que en este curso se pretende, después de una breve introducción sobre lo que es la Historia y su método, iniciar un recorrido que pretende explicar la situación actual del mundo; este breve esbozo apoyado tradicionalmente en el C.C. H. en el concepto marxista de las modos de producción, aborda en primer lugar el análisis de los modos de producción precapitalistas y posteriormente se centra en lo que sería el eje del programa de esta materia, el Capitalismo, para lo que es necesario detenerse en el Feudalismo y abordar el período de transición al capitalismo para ubicarse en la época de las revoluciones burguesas, y desembocar finalmente en el análisis del imperialismo con todos los fenómenos que acarrea el siglo XX, desde las revoluciones socialistas hasta las guerras mundiales y las guerras de liberación nacional. Aquí el principal problema es la casi nula relación de lo que se está estudiando con la realidad del estudiante, dado que no se le relaciona de manera inmediata con su vida y la de su país, por otro lado los conceptos con los que se analiza el capitalismo son más bien aprendidos de memoria antes que poner énfasis en la construcción de los mismos.

1 Zemelman, Hugo. El conocimiento como construcción y como información.

2 González Casanova, Pablo. Op.Cit. p. 23.

Historia de México I.-

Aquí se regresa a la historia del país, intentando en el caso del Plantel Azcapotzalco incorporar el manejo de algunos nuevos conceptos que permitan abordar la compleja realidad histórica de México, revisando básicamente las etapas fundamentales de la historia de nuestro país, Mesoamérica, Colonia, Independencia, Siglo XIX, triunfo liberal, Porfiriato.

Aquí de nueva cuenta se enfrenta el programa al aislamiento de la historia nacional frente a lo que sucede en el mundo,³ sólo en casos contados se hace referencia a lo que sucede en el panorama mundial, ya que su referencia es obligada, por ejemplo al tocar el tema del Segundo Imperio, se necesita explicar el retiro del apoyo francés en el contexto de la problemática europea.

Teoría de la Historia.-

En esta materia se tocan básicamente tres aspectos, el concepto de Historia, un recorrido por la historia de la historiografía y los conceptos del Materialismo Histórico, partiendo de sus antecedentes.

Se nota en los programas un interés por revisar los problemas de México con el Imperialismo en el Siglo XIX, no así en el Siglo XX, a pesar de la gran importancia que reviste esto actualmente.

Para entender la nueva propuesta que introduce modificaciones al actual programa presento a continuación uno de los programas que se utilizan frecuentemente en el Colegio :

HISTORIA DE MEXICO II 3er. Semestre.

México, como el resto de Latinoamérica, adquiere su independencia en el siglo XIX, pero, ya se ha visto, no satisface las necesidades reales de la población, de manera que al finalizar dicho siglo y comenzar el presente, los problemas socioeconómicos que no fueron solucionados emergieron, manifestándose en una lucha revolucionaria durante las dos primeras décadas del siglo XX. Hacia el término de la contienda armada empiezan a desarrollarse y hacerse palpables no sólo las contradicciones, sino también las soluciones que el país pretende dar a sus problemas. En consecuencia se observa que a partir de 1917, aproximadamente, surgen nuevas formas en las estructuras socioeconómicas, políticas e ideológicas que han de dar paso a la creación de Instituciones y a reformas de diversa índole encaminadas a intentar la consolidación nacional de México.

Pero tal propósito no puede realizarse sin haber oposición por parte de grupos o clases sociales, de modo que se desencadenan una serie de movimientos y luchas sociales que apoyan o se oponen a las nuevas formas institucionales. Ante esta situación la participación del Estado en el proceso histórico de nuestro país, es cada vez más activo y trascendente.

3 Sánchez Quintanar, Andrea. Seminario de Titulación.

Después del período de institucionalización, la etapa del cardenismo se manifiesta como un intento de sostener a México en la independencia económica y política, y al mismo tiempo de superar algunas de sus principales contradicciones internas.

A partir de la cuarta década, nuestras relaciones económicas, políticas y culturales con otros países se desarrollan más patentemente y la dependencia se hace más manifiesta.

En el momento actual habrá que comprender los problemas de la política económica, la influencia de la posguerra, la deuda exterior, las adaptaciones al sistema político, la unidad y pluralidad de la ideología, el nacionalismo y el colonialismo cultural, los problemas y movimientos sociales, etc.

Analizar y comprender las contradicciones y los intentos de solución internas de México, así como darse cuenta del papel que juegan las relaciones con otros países y su influencia, es lo que conducirá al alumno a interpretar objetivamente el proceso histórico de México y por tanto sentirse corresponsable del mismo.

OBJETIVOS GENERALES

El alumno:

Comprenderá que la historia de México se desarrolla a través de contradicciones que, inicialmente se manifiestan en la revolución, expresándose después en las diferentes luchas sociales y políticas en el transcurso del siglo XX.

Distinguirá las características de la reorganización que se aspira efectuar en lo socio-económico, político y cultural entre 1917-1938, aproximadamente.

Establecerá los rasgos sobresalientes y de trascendencia a partir de 1940 a nuestros días. Inferirá los efectos que tiene el imperialismo sobre nuestro país.

Unidad I :Observaciones iniciales.

Objetivos.

-Examinará el programa, formas de trabajo y evaluación

Contenido temático.

-Programa: contenido; objetivos. Sugerencias: evaluación.

Unidad II: Antecedentes.

Objetivos.

-Distinguirá la situación social, económica, política e ideológica al término de la dictadura porfirista.

Contenido temático.

-Síntesis y conclusión acerca de las condiciones de: El campesinado y la tenencia de la tierra, el proletariado y la industrialización, la burguesía nacional y su crecimiento.

-Crisis en la educación.

-El Ateneo de la Juventud y la Universidad.

-Los intereses imperialistas.

-Dependencia extranjera.

-Luchas populares. Grupos políticos, y contexto ideológico.

-Las elecciones de 1910.

Unidad III: La revolución.

Objetivos.

Analizará la revolución de 1910-1917.

Contenido temático.

-Tipificación de los movimientos maderistas, zapatistas, villista y constitucionalista.
-Ideología e intereses de clase que se manifiestan en el transcurso de la revolución hasta el constitucionalismo.

-Manejo de las clases obreras. Caudillismo.

-La Convención.

-La Constitución de 1917.

Unidad IV: Institucionalización.

Objetivos.

-Caracterizará la nueva estructura económica, social y política que surge después de la revolución.

Contenido temático.

-Política económica, la infraestructura y la creación de instituciones. El Banco de México.

-Clases sociales.

-El movimiento obrero y campesino.

-La creación del ejército y del P.N.R.

-El nuevo régimen y la necesidad de apoyo y control de las masas populares. La CROM.

-El nuevo Estado mexicano y su relación con los Estados Unidos.

-El problema religioso.

-La Educación (SEP).

-Las nuevas corrientes artísticas.

-La lucha por la autonomía universitaria.

-Fin del caudillismo y paso al presidencialismo.

Unidad V: Cardenismo.

Objetivos.

-Determinará las características del cardenismo.

-Contenido temático.

-El cardenismo y su ideología: Reformismo y nacionalismo.

-Participación del Estado en la economía nacional: las nacionalizaciones.

-La reforma agraria.

-Movimientos campesinos y obreros: Las grandes centrales.

-Movilidad social (aspiración y realidad).

-Populismo y presidencialismo.

-La política educativa.

-La inmigración española.

Unidad VI: El momento actual.

Objetivos.

-Establecerá la situación de México de 1940 a nuestros días, dentro de los marcos económico, social, político y cultural.

Contenido temático.

-Crecimiento, dependencia y desarrollo económico-social. La política económica.

-Clases sociales y grupos sociales.

-Estratificación social.

-Movilidad social : aspiración y realidad.

-Sociedad urbana y rural: Interacción, marginalismo, colonialismo, éxodo a las ciudades, etc.

-Politización y control político.

-Unidad y pluralismo en la ideología y sus manifestaciones artísticas.

-Nacionalismo y colonialismo cultural.

SUGERENCIAS.

a.-Los señalamientos de tiempo no tienen otro carácter que el de sugerencias que permitan valorar la amplitud o profundidad de las diversas partes del programa. En este caso se consideran tres horas en la primera unidad por considerar que puede ser el momento para establecer con los alumnos un programa de investigaciones particulares; y seis en la tercera, no tanto por la novedad de los temas, sino por considerar que es indispensable un tiempo superior a las tres semanas para lograr la integración de grupo, indispensable para poder abordar seriamente el período de institucionalización.

b.-Se recomienda el empleo de fuentes o documentos originales como son los planes revolucionarios, la Constitución, los manifiestos lanzados por los diferentes partidos políticos que se crean en este siglo, documentos políticos, económicos, educativos, etc. Los documentos pueden adquirirse o leerse en manuales de historia, obras especializadas que se encuentran en bibliotecas, en la Hemeroteca Nacional, en el Archivo General de la Nación, etc.

Las lecturas se prestan para realizar un análisis crítico. Por ejemplo, los artículos de prensa han de enlazarse con los temas que los precisen.

La visita a museos, monumentos o sitios de interés de diversa índole, históricos o artísticos, resulta ser una actividad que da pie a elaborar investigaciones que al discutirse en clase aclaran o complementan temas. Un ejemplo: el conocimiento de la pintura mural ofrece grandes posibilidades.

c.-También se cuenta con un gran terreno para realizar trabajo de campo porque se pueden visitar centros urbanos, rurales e industriales contando de antemano con un cuestionario bien elaborado y orientado por el maestro para obtener entrevistas y datos lo más cercanos a la realidad de México en la actualidad; al elaborar los informes necesarios, estos pueden ser discutidos en clase para obtener un panorama de la situación de México en nuestro momento.

Una actividad más es la programación de conferencias. Como siempre, toda actividad debe discutirse en clase mediante las técnicas de exposición más adecuadas.

d.-La amplitud del mismo programa presenta cierta dificultad para tratar todos los contenidos, e incluso por las inquietudes de los alumnos puede suceder que, aparentemente, se caiga en la anarquía de cómo y cuáles contenidos estudiar, lo que se manifiesta especialmente a partir de los años cuarenta a nuestros días. Por ello, se recomienda investigar y discutir los siguientes puntos:

- La burguesía empresarial y la ideología desarrollista.
- Industrialización y tecnología.
- Surgimiento del capital extranjero.
- El carácter capitalista de la agricultura. (reforma agraria e industrialización.)
- Crecimiento de la inversión pública y privada.
- Infraestructura.
- El período de la guerra y sus consecuencias en la acumulación del capital.
- El mercado internacional y la devaluación del peso.
- La amenaza del estancamiento y el aumento de la inversión pública.
- El endeudamiento exterior.
- La política económica.
- El poder: partidos políticos y su participación. Grupos de presión: la burguesía nacional; la intervención extranjera; el ejército; los estudiantes; el clero; etc.
- Los problemas sociales y los movimientos de masas: ferrocarrilero; electricistas; magisterial; médico; estudiantil.
- La administración pública: federalismo o centralismo; el fenómeno de la burocracia, etc.
- El reformismo político. Reformas a la constitución. Apertura democrática.
- La consolidación de la burguesía burocrática en el aparato del Estado.
- La política externa de México.
- Los problemas del control político.
- La tradición y la modernidad. (técnicas de producción, las vías de comunicación, medios de difusión y enajenación cultural, lenguas, escrituras, arte, etc.)
- El nacionalismo y colonialismo cultural.
- La educación y la cultura de masas.
- La lucha por la democratización de la enseñanza; La Universidad Nacional Autónoma de México.

Los innumerables temas dan oportunidad para enriquecer la investigación y discusión en clase, a través de estudios monográficos, o de casos, ya en forma individual o por equipos, lo que agilizará el desarrollo de los contenidos y a la vez producirá beneficios en el aprendizaje, porque al inicio del curso se habrán definido tanto la orientación en la investigación, como los puntos centrales de estudio.

e.-Las abundantes actividades e iniciativas de los alumnos permiten la evaluación diaria de sus participaciones y aportaciones sobre los diferentes temas a resolver, además se pueden evaluar periódicamente las técnicas y conocimientos para saber si cubren los objetivos del

curso. En caso de una comprobación general del aprendizaje puede realizarse una evaluación final para conocer los resultados sobre los objetivos generales del curso.

Hasta aquí el programa actualmente propuesto institucionalmente, en esta materia normalmente se vuelve a iniciar desde el estudio del Porfiriato, para continuar con el análisis de la Revolución Mexicana que es actualmente, el elemento más o menos central del curso, para concluir -en el mejor de los casos- con el estudio del nuevo Estado Mexicano, 1919-1934 y finalmente el Cardenismo, quedando trunco lo que debería ser un curso que concluyera hasta el día de hoy, además de incorporar todo el análisis en el contexto mundial, es notorio que el programa está más o menos desarrollado de manera explícita hasta 1940, al período posterior, si bien se le asignan 20 horas, no se desglosa en objetivos y sólo aparece un listado muy general de temas, que parecen hacer referencia más a temas de economía -crecimiento dependencia y desarrollo-, de sociología, -clases, estratificación, movilidad- que de historia, aunque se mencionan algunos temas como los problemas generados en los cincuenta en el arranque del desarrollo estabilizador. El problema no es que pretenda que se deseche la explicación económica, muy útil por otra parte, sino que se presente aislada del contexto histórico.

Otro problema en este programa es que se encuentra aislado del resto de las materias del Área, sin que se explique la relación que guarda este programa con los demás del área.

Se observa también lo que explicábamos en el capítulo anterior, la ausencia de explicación de la historia mundial para poder dejar claro la problemática por la que pasa el país, sólo a partir del último tema se intenta introducir algunos aspectos de la historia mundial.

Finalmente en cuanto al aspecto didáctico, existe únicamente una organización general en cuanto a tiempo, actividades didácticas, y evaluación, pero no una verdadera propuesta de instrumentación.

PROGRAMA ALTERNATIVO.

Para resolver el dilema de revisar la historia de México, en el contexto mundial, incorporando elementos de análisis teórico, sin que se recargue en demasía de contenidos el programa, propongo que los temas se estructuren en grandes bloques donde logremos relacionar el mayor número posible de subtemas, con la finalidad de vencer uno de los principales obstáculos para un verdadero logro propuesto en el currículum del Colegio, la fragmentación de la realidad que lleva al estudiante a no relacionar lo que sucede en el país con el panorama internacional. Otro problema está -en mi opinión- en el aislamiento de lo teórico y lo fáctico, intentaré explicar más claramente esto. Mientras que en las primeras tres materias se analizan los procesos históricos, se deja hasta el cuarto semestre y de manera aislada, el estudio de los elementos teóricos que supuestamente deberían ser utilizados para el estudio de la

Historia Universal y de México. Yo propongo el abordaje de la asignatura incorporando los tres elementos en una sola materia que abarque los cuatro semestres, de tal manera que en el análisis de los hechos, el alumno construya paulatinamente los conceptos necesarios para el estudio de la realidad y pueda así abordarla como totalidad.

Aquí enfrentamos un reto en relación con los contenidos, su selección; ¿cuáles serán los contenidos básicos?, ¿con que criterios los seleccionaremos? Para responder a estas preguntas primero debemos aclarar que existen dos perspectivas desde las cuales debemos seleccionar el contenido y organizarlo: una será la de tipo histórico y otra la didáctica.

Desde la perspectiva didáctica, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, está claro que no se pretende una educación "meramente informativa, (enciclopédica)."⁴ Por lo tanto, los contenidos se seleccionarán evitando, hasta donde sea posible, que sean demasiados, puesto que "resulta difícil obtener la integración cuando la estructura organizativa esta compuesta por muchas piezas."⁵ Es importante también delimitar perfectamente cuáles "son las ideas básicas, las que representan los elementos fundamentales de una materia o una disciplina."⁶ Y finalmente es importante que todas las ideas formen una unidad, que exista secuencia porque "si las ideas no forman una unidad natural, el plan de contenido tiende a ser incoherente y se dificulta la transición de un punto a otro."⁷ La fragmentación de los contenidos, "su falta de relación, parcelan hasta el infinito la realidad y junto con ella al hombre."⁸ Desde la perspectiva histórica, comprender el presente, todo estudio histórico está orientado a brindar explicación a los problemas actuales, abordar el estudio histórico en una perspectiva retrospectiva, le permitirá al alumno entender que los procesos históricos no pueden desligarse, que forman un continuo hacer del hombre y que, a final de cuentas, nos importa saber qué será del futuro de nuestro país o de la humanidad. Es por eso que debemos organizar los ejes problematizadores del curso a partir de la problemática actual del aquí y ahora, de la realidad concreta, es decir México 1992. ¿Cuáles son las características del país?, en este momento podríamos responder de manera tentativa que la historia de nuestro país está marcada por esa realidad de la crisis generalizada del capitalismo y de la dependencia, por lo tanto propongo como ejes básicos e integradores del curso:

1.- Desarrollo del capitalismo mexicano en el marco del imperialismo norteamericano. Porfiriato.

4 Barco de Surghi, Susana. "Los contenidos." en: *Crisis de la Didáctica*. p. 106.

5 Tyler W. Ralph. *Principios básicos del currículo*. p. 102.

6 Taba, Hilda. *Elaboración del currículo: teoría y práctica*. p. 460.

7 *Ibidem*.

8 Barco de Surghi, Susana. *Op.cit.* p. 106.

- 2.- Revolución mexicana. Génesis y contradicciones.
- 3.- El contexto internacional como marco del proceso revolucionario.
- 4.- El nuevo Estado Mexicano. 1917-1934.
- 5.- El cardenismo.
- 6.- El período de entreguerras. De los "alegres 20" al fascismo.
- 7.- La Segunda Guerra Mundial y el nuevo orden internacional. 1939-1959.
- 8.- 1940-1976. El milagro mexicano.
- 9.- Latinoamérica en el siglo XX.
- 10.- México en el contexto de la crisis actual del capitalismo. 1976-1990.

La propuesta que presento tiene dos variables básicas en relación al programa que en términos generales se trabaja en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades.

- 1.- En primer lugar que se pretende llegar hasta el análisis del México actual.
- 2.- En segundo lugar que pretende su análisis en el contexto del marco internacional.

Esta propuesta requerirá que la materia de historia de México II, se distribuya en los dos semestres, es decir tercero y cuarto semestre.

Siguiendo la idea ya esbozada anteriormente buscaré que los contenidos no sean demasiados y que se logre una continuidad entre uno y otro.

Uno de los objetivos fundamentales será lograr que en el aprendizaje de la historia el alumno logre incorporar fundamentos teóricos que le permitan interpretar la realidad que le tocó vivir, por ejemplo: El concepto de totalidad para explicar los procesos históricos, el análisis del cambio social como producto de las contradicciones dialécticas de las distintas clases sociales, la sobredeterminación económica de los procesos sociales, para mencionar solamente algunos.

Aunque mi propuesta está centrada en el manejo de conceptos del Materialismo Histórico, no descarto la posibilidad de que cada profesor incorpore el método de análisis que considere más correcto, a condición de que su aprendizaje no transite por la vía

dogmática, y sí le permita al alumno adoptar finalmente la posición teórica que mejor le funcione.

Otro objetivo básico será que el alumno logre interpretar los procesos histórico como parte de una totalidad, y que logre, por lo tanto, entender que la Historia de México no corre ajena al acontecer mundial.

Finalmente pretendo en esta propuesta que se analice la realidad en sus múltiples formas de manifestación, que la Historia no quede sólo reducida a Historia Política, sino que se recupere la dimensión económica, social e ideológica.

Presento a continuación el desglose de los puntos básicos que se deberán abordar: en sentido estricto, esto no constituye un programa, por el hecho de que todo profesor deberá construir el propio, a partir de los lineamientos esbozados. Sólo desarrollaremos de manera detallada un tema que corresponde al ejemplo a tratar: "Estados Unidos frente a la revolución mexicana. 1876-1925." Los subtemas relacionados con este tema de investigación aparecerán subrayados.

PROGRAMA.

TEMA I.-EL PORFIRIATO Y EL CONTEXTO INTERNACIONAL.1876-1910.

1.1.-Situación internacional.

1.1.1.-Imperialismo.

1.1.2.-La política de Estados Unidos en América y en México.

1.2.-El Porfiriato.

1.2.1.-La economía. Agricultura, minería, las inversiones extranjeras.

1.2.2.-Las relaciones internacionales. Estados Unidos y el reconocimiento. Guatemala.

1.2.3.-Características de la Dictadura. Sistema político.

1.2.4.-El Positivismo como ideología oficial.

1.2.5.-Movimientos obreros. Cananea y Río Blanco.

1.2.6.-El Partido Liberal Mexicano. Los primeros brotes de descontento. Acayucan, Baja California.

TEMA II.-LA REVOLUCION MEXICANA.

2.1.-La situación internacional.

2.1.1.-La Primera guerra mundial.

2.1.2.-La Revolución Rusa.

2.1.3.-Efectos de la Primera guerra mundial en México.

2.1.4.-La política de Estados Unidos frente a los levantamientos magonista y maderista.

2.2.-La Lucha armada.

2.2.1.-Triunfo y caída del Maderismo. Características.

2.2.2.-Huerta. La contrarrevolución.

2.2.3.-Zapata. La revolución agraria.

2.2.4.-El Constitucionalismo.

2.2.5.-Villa. La Convención de Aguascalientes.

2.2.6.-El triunfo carrancista y la constitución de 1917.

TEMA III.-LA INSTITUCIONALIZACION DE LA REVOLUCION. 1919-1940.

3.1.La situación internacional.

3.1.1.-La crisis económica mundial de 1929.

3.1.2.-La consolidación del Estado Sovietico.

3.2.-El nuevo estado mexicano.

3.2.1.-El grupo de Sonora y el plan de Agua Prieta.

3.2.2.-Las rebeliones militares. De la Huerta, Cedillo, Escobar.

3.2.3.-La Crom.

3.2.4.-El PNR.

3.2.5.-La reforma agraria y la guerra cristera.

3.2.6.-Los Tratados de Bucareli. La nueva relación con el imperialismo Norteamericano. Morrow.

3.2.7.-Antecedentes de la Segunda Guerra Mundial. Fascismo, Nazismo y Falangismo.

3.2.8.-La segunda guerra mundial. Causas.

3.3.-Cardenismo.

3.3.1.-El Plan Sexenal.

3.3.2.-La reforma agraria.

3.3.3.-La política obrera. La CTM.

3.3.4.-El PRM.

3.3.5.-La política de expropiación. Petróleo, Ferrocarriles.

3.3.6.-La política internacional.

3.3.7.-La educación socialista.

TEMA IV.-EL DESARROLLO ESTABILIZADOR. 1940-1970.

4.1.-La situación internacional.

4.1.1.-Consecuencias de la segunda guerra mundial. El mundo bipolar.

4.1.2.-Los cambios en el extremo oriente. China, Corea, Vietnam.

4.1.3.La revolución Cubana.

4.2.El milagro mexicano.

4.2.1.-La política de sustitución de importaciones.

4.2.2.-El desarrollo estabilizador. Características.

4.2.3.-El sistema político mexicano. El PRI.

4.2.4.-Los partidos de oposición.

4.3.-La problemática social.

4.3.1.-Los conflictos obreros. ferrocarrileros, magisteriales, médicos.

4.3.2.-La problemática del campo. Rubén Jaramillo.

4.3.3.El movimiento estudiantil del 68.

Presento finalmente una guía de lectura que tiene como finalidad problematizar el tema de análisis para que se pueda orientar al alumno en su investigación. La finalidad de la guía de lectura consiste en orientar al alumno de manera más detallada sobre los aspectos fundamentales de cada uno de los temas, se pretende que la guía oriente al alumno para que intente establecer una relación entre los distintos temas que se están explicando, en términos generales, corresponde a la problematización que se puede hacer de un tema de investigación.

GUIA DE LECTURA.

CAPITULO I.

1.-Principales características del imperialismo según Lenin.

2.-El reparto territorial de África.

3.-Características de la Doctrina Monroe.

4.-Consecuencias de la guerra España-Estados Unidos.1898.

5.-Explica los problemas del gobierno de Porfirio Díaz para obtener el reconocimiento de los Estados Unidos.

6.-¿Cuáles fueron los principales problemas que enfrentó el gobierno de Díaz con Estados Unidos?

7.-¿Cuáles fueron los principales problemas del gobierno de Díaz con Guatemala?

8.-Elabora un cuadro sinóptico de la inversión extranjera en México durante el porfiriato.

9.-Analiza los efectos de la ley de terrenos baldíos en la formación de latifundios.

10.-Características del sistema de peonaje y tiendas de raya.

- 11.-Explica las características de la construcción de ferrocarriles.
- 12.-Explica las causas de las huelgas de Cananea y Río Blanco.
- 13.-Principales aspectos del Programa del Partido Liberal Mexicano.
- 14.-Establece la relación del PLM con las huelgas de Cananea y Río Blanco.
- 15.-Analiza las actividades revolucionarias del PLM de 1906 a 1911.
- 16.-¿Cuál fue la manera en que el positivismo fue utilizado por el gobierno de Díaz para justificar su régimen?
- 17.-Explica el papel que jugaron los caciques, jefes políticos y rurales en el mantenimiento de la dictadura porfirista.
- 18.-Explica el significado de la frase "Orden y Progreso."

CAPITULO II.

- 1.-Explica la relación del imperialismo con la primera guerra mundial.
- 2.-¿Cuál fue el papel de los Estados Unidos en la guerra? ^
- 3.-Principales acuerdos del tratado de Versalles.
- 4.-Analiza la situación económica, política y social de Rusia antes de 1917.
- 5.-Explica las tesis de abril de Lenin.
- 6.-Explica comparativamente la revolución de octubre y la de febrero de 1917?
- 7.-Investiga la actitud de los Estados Unidos frente a los distintos caudillos revolucionarios: Madero, Flores Magón, Zapata, Villa, Carranza, Obregón.
- 8.-¿Cuál fue la actitud de Estados Unidos con Porfirio Díaz y con Victoriano Huerta?
- 9.-¿ Qué intereses tenía el gobierno alemán en un posible conflicto entre México y Estados Unidos.?
- 10.-Principales puntos del Plan de San Luis.

11.-¿Por qué aceptaría renunciar Díaz después del triunfo maderista en Ciudad Juárez?

12.-Explica la llamada "Decena Trágica."

13.-¿En qué consistió el Pacto de la Embajada?

14.-¿Cuáles eran las causas del descontento de Zapata con Madero?

15.-Principales puntos del Plan de Ayala.

16.- Características de la Comuna de Morelos.

17.-Principales puntos del Plan de Guadalupe.

18.-Analiza las causas del descontento entre Villa y Carranza.

19.-¿En qué consistió el Pacto de Torreón?

20.-Principales acuerdos de la Convención de Aguascalientes.

21.-¿Por qué se negó el Constitucionalismo a reconocer los acuerdos de la Convención?

22.-Explica las causas de la derrota de la revolución agraria.

23.-¿Qué efectos acarreó el reconocimiento de los Estados Unidos al Gobierno de Carranza?

CAPITULO III.

1.-Explica el papel que jugó la Primera Guerra Mundial en la prosperidad norteamericana conocida como los "alegres 20's."

2.-¿Por qué afirmamos que la sobreproducción es la causa de las crisis económicas ?

3.-Analiza las repercusiones de la crisis económica de 1929 en México.

4.-¿En qué consistió el comunismo de guerra impuesto en la URSS después de la revolución?

5.-Explica los principales aspectos de la Nueva política económica (NEP).

- 6.-Características políticas del Stalinismo.
- 7.-¿Por qué afirmamos que el fascismo es la salida capitalista a la crisis?
- 8.-Explica las características de los gobiernos totalitarios en Italia y Alemania.
- 9.-Explica brevemente las causas de la Segunda Guerra Mundial.
- 10.-¿Cuáles fueron las causas del levantamiento de Agua Prieta?
- 11.-Explica el proceso de profesionalización del ejército bajo el mando de Amaro.
- 12.-¿Cuál fué la importancia de las rebeliones militares de Serrano, De la Huerta y Escobar.?
- 13.-Explica la relación de la CROM con los gobiernos de Obregón y Calles.
- 14.-Analiza las causas de la creación del PNR.
- 15.-Explica la relación de la problemática agraria con la guerra Cristera.
- 16.-¿En qué consistieron los tratados de Bucareli?
- 17.-¿Cuál fué el papel de Morrow en la solución al conflicto Cristero?
- 18.-Analiza los aspectos básicos del Plan sexenal.
- 19.-Principales características de la Reforma Agraria de Cárdenas.
- 20.-¿Cuáles fueron los principales cambios que se introdujeron en el PNR al ser reformado a PRM?
- 21.-¿Qué papel desempeñó la CTM en el período cardenista?
- 22.-¿En que consistió la nacionalización de los ferrocarriles?
- 23.-Analiza el proceso de la expropiación petrolera.
- 24.-¿Cuál fué la actitud de Cárdenas ante el proyecto de Panamericanismo propuesto por Estados Unidos?
- 25.-Explica la política de Cárdenas en relación a la guerra Civil Española.

26.-¿Cómo interpretó el gobierno cardenista la educación socialista?

CAPITULO IV.

1.-¿Cómo se manifestó entre 1945 y 1960 la guerra fría?

2.-Explica el significado del Plan Marshall, la OTAN y el Pacto de Varsovia.

3.-Elabora un breve resumen de los cambios en China, Vietnam y Corea.

4.-¿En qué consiste la importancia de la Revolución Cubana para América Latina?

5.-¿Por qué obligó la segunda guerra mundial a la sustitución de importaciones en México?

6.-¿Qué facilidades le otorgó el Estado mexicano a la burguesía del país para acelerar la acumulación de capital?

7.-¿Cuáles son las principales características del desarrollo estabilizador?

8.-¿Cuáles son los poderes reales y formales del presidente de la república?

9.-¿Porqué afirmamos que el PRI es un partido oficial?

10.-¿Qué papel han desempeñado los partidos políticos de oposición?

11.-Explica la evolución de los movimientos magisterial, médico y ferrocarrilero.

12.-¿Cuáles fueron los efectos que acarreó en el campo la política del desarrollo estabilizador?

13.-Elabora una síntesis y comentarios al libro Los días y los años, de Luis González de Alba.

1.6. PROBLEMATICA DE LA EVALUACION.

Nuestra propuesta de trabajo para la asignatura de Historia de México II, en este apartado, es congruente con la forma en que se conceptualizó el proceso de enseñanza aprendizaje. Aunque aquí lo analizo de manera separada, en la realidad debemos "considerar la evaluación como una actividad inherente al mismo proceso educativo y no como un apartado especial."¹ Por lo tanto, primero fundamentaré la propuesta.

De la idea o concepto que tengamos sobre conducta, que para mí siempre es molar, se desprenden una serie de problemas: en primer lugar, no es posible tener una manifestación total del aprendizaje "si bien el aprendizaje se objetiviza en ciertas evidencias en el área del mundo externo, éstas no agotan el fenómeno"² las evidencias objetivas que se tienen acerca de lo que una persona va aprendiendo son siempre muy limitadas de ahí que sólo una mínima parte de lo aprendido por una persona, sea observable de una manera directa, esto contradice de una manera clara la propuesta de la tecnología educativa que sólo consideraría lo que es observable; la psicología social sostiene que incluso las personas en su proceso de aprendizaje, ignoran lo que están realmente aprendiendo, no podemos, por lo tanto, suponer que lo manifiesto es lo único que las personas han logrado aprender.

Es necesario entonces aclarar primero el concepto de evaluación, y dejar de lado el concepto tecnocrático y eficientista del control de aprendizajes, que afirma que toda conducta es observable y medible. Para comprender la evaluación es necesario distinguir entre evaluación y medición; la evaluación constituye un proceso amplio, complejo y profundo que abarca todo el acontecer de un grupo; la medición, con fines de acreditación, se refiere a aspectos más concretos relacionados con ciertos aprendizajes importantes, tiene que ver con el problema de la eficiencia.

Debemos entender que la evaluación incluye la acreditación, pero es más que eso, tiene la función de informar y vigilar el proceso de aprendizaje, "consiste en una serie de apreciaciones o juicios sobre el acontecer humano en una experiencia grupal."³ que nos deben permitir visualizar los factores que obstaculizan o favorecen el abordaje de la tarea.

1 Arias Almaraz, Camilo. Didáctica de la historia, p. 135.

2 Thorndike, Robert y Elizabeth Hagen. Test y técnicas de medición en psicología y educación, p. 17.

3 Morán Oviedo, Porfirio. Propuesta de evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje en la perspectiva de la Didáctica Crítica, p. 9.

Para reducir al mínimo los obstáculos que se le presenten al grupo, es necesario que desde la primera sesión queden claros los criterios de acreditación, que nos permitirán constatar las evidencias de aprendizaje, los resultados concretos más importantes; discutirlos con los alumnos contribuirá a que el estudiante cobre consciencia y asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje, y no espere a ser calificado por el maestro.⁴

Un buen proceso de evaluación, de vigilancia del proceso grupal, de retroalimentación (podemos llamarlo evaluación formativa) condiciona la acreditación, ya que los resultados serán consecuencia lógica del trabajo desarrollado.

Presento a continuación una propuesta de Plan de Acreditación. Para elaborarlo me apoyo en los siguientes aspectos:

a.-No es conveniente utilizar el examen como criterio único para verificar el aprendizaje.⁵

b.-La evaluación sumativa o criterios de acreditación, deben tomar en cuenta el diferente peso que tienen las evidencias o resultados;

c.-Es importante evitar sólo el desarrollo de la memorización.⁶

d.-No es conveniente privilegiar los aspectos instrumentales de la acreditación, tal y como lo hace la tecnología educativa, que llegó al colmo de preparar especialistas dedicados a elaborar exámenes, a pesar de estar totalmente desligados de la situación concreta de aprendizaje, cuando la evaluación es una actividad que debe ser realizada in situ,⁷ por el docente y.

e.-Debemos comprender que los resultados obtenidos de la medición, más que una conclusión plenamente establecida, son hipótesis tentativas.⁸

4 Díaz Barriga, Angel. El problema de la teoría de la evaluación, p. 25.

5 Palencia Gómez, Javier. et. al. Manual de didáctica de las ciencias histórico-sociales, p. 121.

6 Morán Oviedo, Porfirio. Propuesta de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la Didáctica Crítica, p. 21.

7 Ibidem, p. 14.

8 Thorndike, R. y B. Hagen. Op cit., p. 25.

PLAN DE ACREDITACION:

1.-Examen. Peso 20% Tipo Ensayo.⁹

Para dicho examen, lo más importante es "hacer una selección minuciosa de los conocimientos y las habilidades más relevantes que se pretenden promover en el estudiante."¹⁰ Es importante que entendamos que el examen sólo nos permitirá aproximarnos al proceso de aprendizaje realizado por el alumno.

El examen deberá revisar la adquisición de los objetivos básicos del curso.

2.-Trabajos.- Tienen como principal objetivo, desarrollar habilidades y hábitos de investigación, ampliar conocimientos, y comparar puntos de vista. Peso 30% En el caso de la presente investigación propongo que el tema a investigar sea: Estados Unidos frente a la revolución mexicana. 1876-1925 En realidad el tema a investigar por parte de los alumnos puede ser cualquier otro del curso, con la condición de que el profesor tenga un amplio conocimiento de la bibliografía y del tema de tal manera que no envíe a los alumnos a la investigación sin el apoyo y la asesoría que los alumnos requieren. Los alumnos pueden realizar su investigación con fichas de trabajo; la revisión requerida puede ser quincenal, pues primero hay que organizarlos en equipos de trabajo de 5 ó 6 alumnos. Al final entregarán su investigación de manera individual en un promedio de 5 a 10 cuartillas máximo¹¹

3.-Ensayo: Escrito breve donde el alumno expondrá en forma libre sus argumentaciones personales sobre cada uno de los subtemas en que se puede subdividir el programa (ver organización del contenido). Requisito dos cuartillas con sus propias palabras. Peso 30%¹² Aquí la idea fundamental es que el alumno elabore a lo largo del curso sus propias notas de los temas que se van tratando, dependiendo del número de alumnos y grupos atendidos por el profesor, se podría realizar un control de lecturas o una revisión periódica de las notas.

4.- Pruebas prácticas de ejecución: El alumno está obligado a cumplir una determinada actividad real, tomando en cuenta tanto el proceso como el producto. La prueba consiste en la exposición oral de un tema, organizados en equipos.

9 Gronlund, Norman. Elaboración de test de aprovechamiento. p. 91.

10 Colegio de Bachilleres. Dirección de planeación académica. La evaluación del aprendizaje y los nuevos programas. p. 4.

11 Olmedo, Javier. Evaluación pedagógica en el nivel universitario. p. 19.

12 Enciclopedia Ilustrada Cumbre. vol. 4, p. 375.

Requisitos: presentar material de apoyo, entregar previamente la exposición por escrito, no leer, aclarar dudas al grupo, tiempo mínimo 30 minutos, máximo 50. **Peso 20 % .**

SEGUNDA PARTE.

Es en el contexto planteado en los capítulos precedentes donde propongo como ejemplo uno de los temas que podrían ser estructurados para la investigación: la presencia de los Estados Unidos en el proceso revolucionario.

Normalmente se estudia la revolución mexicana poniendo énfasis en lo que indudablemente es el elemento fundamental, las contradicciones internas que llevaron al campesinado a su participación revolucionaria, pero en mi opinión es fundamental que el alumno aprenda a analizar todo los factores que influyeron en la lucha armada. Si bien es innegable que las contradicciones internas del gobierno de Díaz con el campesinado son las causas más claras del proceso, no podemos ignorar el importante papel que los Estados Unidos jugaron.

Es por ello que propongo el estudio de la intervención norteamericana a lo largo de todo el proceso como uno de los factores más importantes que influyeron en el derrotero de nuestra revolución; y no reducirlo a algún punto aislado como los tratados de Bucareli, el pacto de la Embajada o a algún otro pequeño subtema.

METODO DE ANALISIS.

La anterior propuesta de estudio de la intervención norteamericana, parte del supuesto fundamental de que este abordaje se facilita si revisamos los procesos a la luz de los fenómenos mundiales podremos comprenderlos en su justa dimensión; es difícil hacer la revisión de los procesos como parte de una totalidad, sin embargo, es de esta manera como podemos realizar estudios históricos que nos permitan acercarnos a los alumnos a la problemática de la historia. Por supuesto que esta forma de trabajo no podría ser seguida con todos los temas del programa; es por ello que he decidido hacerlo sólo con este tema, aunque los profesores podrán elegir trabajar con algún otro tema, a condición de que lo conozcan a fondo.

Por último, esto nos llevará a revisar el siguiente aspecto fundamental; la mayoría de los historiadores y docentes pone énfasis en la causa agraria como motor del proceso revolucionario, pero tal parece que esto nos lleva erróneamente a deducir causa-efecto, o a pretender explicar los procesos históricos como resultado de una sola causa, lo que desde mi perspectiva teórica resulta una falsedad, ya que todo proceso es resultado de múltiples determinaciones, y si bien no me atrevería a negar la importancia fundamental del problema agrario, tampoco podría afirmar que es la única contradicción manifiesta en el proceso, y en algunos momentos, no es la fundamental.

Considero que este tema se presta de manera magnífica para ser abordado por los alumnos en un proceso de investigación, ya que sobre él, actualmente no se carece de

información, y los diversos estudios cubren un extenso abanico que va desde los autores que ignoran absolutamente la ingerencia norteamericana en el proceso hasta aquellos que le dan una importancia determinante. Será trabajo del alumno estructurar de manera coherente su posición al respecto, pues tal parece que existen -fundamentalmente- dos visiones divergentes, una de ellas de autores soviéticos principalmente que ponen énfasis en la intervención norteamericana, la otra de autores mexicanos, sobre todo ligados a El Colegio de México, con una gran documentación y estudios parciales pero que no integran sus resultados a la explicación del proceso global.

El estudio de este tema puede ubicar al alumno también en la importancia de los procesos históricos y por lo tanto le puede permitir un acercamiento a su propia historicidad.

Deseo insistir en que no debemos olvidar que no se busca del alumno que realice alguna investigación sobre algún tema desconocido; lo que deseamos es que aprenda a usar las reglas de la investigación histórica; incluso de los aspectos más sencillos, búsqueda de bibliografía y consulta en bibliotecas, elaboración de fichas de trabajo, estructuración de un plan de investigación que le permita estructurar el tema elegido en subtemas, estructuración de los temas investigados en una redacción mas o menos coherente. El estudio de este tema puede ubicar al alumno también en la importancia de los procesos históricos y por lo tanto le puede permitir un acercamiento a su propia historicidad.

Para facilitar el proceso de investigación, es conveniente que los alumnos puedan contar con un protocolo de investigación que los apoyará, cuando menos en tres aspectos:

1.- En primer lugar un plan general del tema, que les permita conocerlo en su conjunto, incluidos los subtemas, de tal manera que se puedan decidir por profundizar en alguno de ellos, o desarrollarlo en su totalidad. Esto incluye un breve desarrollo del tema que le dé al alumno un conocimiento mínimo para lograr aproximarse de mejor manera al tema.

2.- En segundo lugar una serie de preguntas que problematicen los subtemas en los cuáles se indique cuales son las fuentes específicas a las que los alumnos pueden acudir.

3.- En tercer lugar una bibliografía lo suficientemente amplia para que los alumnos elijan entre ella las fuentes que le parezcan más importantes.

Considero que el profesor sólo debiera proporcionarles la bibliografía específica de los subtemas, pero para facilitar el trabajo del profesor, aquí anotaré también la página donde se ubica la información.

información, y los diversos estudios cubren un extenso abanico que va desde los autores que ignoran absolutamente la ingerencia norteamericana en el proceso hasta aquellos que le dan una importancia determinante. Será trabajo del alumno estructurar de manera coherente su posición al respecto, pues tal parece que existen -fundamentalmente- dos visiones divergentes, una de ellas de autores soviéticos principalmente que ponen énfasis en la intervención norteamericana, la otra de autores mexicanos, sobre todo ligados a El Colegio de México, con una gran documentación y estudios parciales pero que no integran sus resultados a la explicación del proceso global.

El estudio de este tema puede ubicar al alumno también en la importancia de los procesos históricos y por lo tanto le puede permitir un acercamiento a su propia historicidad.

Deseo insistir en que no debemos olvidar que no se busca del alumno que realice alguna investigación sobre algún tema desconocido; lo que deseamos es que aprenda a usar las reglas de la investigación histórica; incluso de los aspectos más sencillos, búsqueda de bibliografía y consulta en bibliotecas, elaboración de fichas de trabajo, estructuración de un plan de investigación que le permita estructurar el tema elegido en subtemas, estructuración de los temas investigados en una redacción mas o menos coherente. El estudio de este tema puede ubicar al alumno también en la importancia de los procesos históricos y por lo tanto le puede permitir un acercamiento a su propia historicidad.

Para facilitar el proceso de investigación, es conveniente que los alumnos puedan contar con un protocolo de investigación que los apoyará, cuando menos en tres aspectos:

1.- En primer lugar un plan general del tema, que les permita conocerlo en su conjunto, incluidos los subtemas, de tal manera que se puedan decidir por profundizar en alguno de ellos, o desarrollarlo en su totalidad. Esto incluye un breve desarrollo del tema que le dé al alumno un conocimiento mínimo para lograr aproximarse de mejor manera al tema.

2.- En segundo lugar una serie de preguntas que problematicen los subtemas en los cuáles se indique cuales son las fuentes específicas a las que los alumnos pueden acudir.

3.- En tercer lugar una bibliografía lo suficientemente amplia para que los alumnos elijan entre ella las fuentes que le parezcan más importantes.

Considero que el profesor sólo debiera proporcionarles la bibliografía específica de los subtemas, pero para facilitar el trabajo del profesor, aquí anotaré también la página donde se ubica la información.

Con el fin de simplificar esta información, estoy anotando el número que ocupa el libro en la bibliografía general del tema, seguido por el volúmen en número romano -si es el caso- y finalmente la página que podría ser consultada.

ESTADOS UNIDOS FRENTE A LA REVOLUCION MEXICANA. 1876-1925.

Subtemas de Investigación.

1.- Porfiriato.

1.1.- El reconocimiento. Asuntos pendientes. Estados Unidos.

1.2.- La inversión norteamericana en México.

1.2.1.- Ferrocarriles.

1.2.2.- La inversión extranjera en el aspecto agrario.

1.2.3.- Petróleo.

1.2.4.- La deuda pública.

2.- La lucha armada.

2.1.- Las entrevistas Díaz-Taft y Díaz-Creeelman.

2.2.- Madero y el P.L.M. frente a los Estados Unidos.

2.3.- El Pacto de la Embajada. Lane Wilson y la decéna trágica.

2.4.- Huerta. Sus relaciones con los Estados Unidos.

2.5.- El constitucionalismo y sus problemas con el imperialismo norteamericano.

2.5.1.- La ocupación de Veracruz.

2.5.2.- La intervención del ABC.

2.5.3.- Los intereses norteamericanos y el artículo 27.

2.5.4.- Villa en Columbus y la expedición Pershing.

3.- El Nuevo Estado Mexicano.

3.1- El tratado de Amistad y Comercio.

3.2.- Convenio De la Huerta-Lamont.

3.3.- Los tratados de Bucareli.

3.4.- Los acuerdos Morrow-Calles.

2.1. Ensayo introductorio: Estados Unidos frente a la revolución mexicana. (1876-1925)

La función que pretende cubrir este pequeño ensayo es presentarle al alumno una información muy general sobre la problemática, de tal manera que esto le sirva para orientar su investigación. Es por ello que toda la información aparecerá sin notas a pie de página; sólo en caso necesario aparecerán las citas textuales entrecomilladas.

En primer lugar debo aclarar que sin omitir las determinaciones sociales de la revolución, pasaré a estudiar el papel jugado por el contexto internacional en dicho proceso. Por supuesto que en el caso de México el papel más importante en el contexto internacional, lo jugó Estados Unidos; es por ello que me referiré fundamentalmente a este país, aunque no ignoro el papel que eventualmente desempeñaron Inglaterra o Alemania; sólo los incorporaré al estudio en la medida en que éstos permitan explicar el tema que analizamos.

1.1.- El reconocimiento. Asuntos pendientes con Estados Unidos.

Puedo afirmar que a lo largo del período 1876-1925, una constante de los gobiernos norteamericanos será utilizar el reconocimiento como una arma contra los gobernantes mexicanos para realizar ajustes de cuentas y adecuar la política mexicana a sus intereses. En el caso del gobierno de Porfirio Díaz, después del golpe de estado que lo llevó al poder, los norteamericanos le negaron el reconocimiento, supeditándolo a diversas negociaciones que transcurrieron desde su llegada al poder en 1876 hasta abril de 1878, a pesar de que antes del golpe de estado, durante 1875, tanto Díaz como Mena y González, gozaron de impunidad para sus preparativos de rebelión contra el gobierno de Lerdo de Tejada, que el general Díaz recibió ayuda de círculos expansionistas yanquis, y que el gobierno de los Estados Unidos prestó oídos sordos a las solicitudes hechas por el ministro Mariscal de que se aplicaran las leyes de neutralidad en contra de rebeldes.

Ya estando en el poder, el gobierno de Díaz enfrentara muchos obstáculos, John W. Foster, decano del cuerpo diplomático acreditado en México expone que no daría ningún paso hacia el reconocimiento de otro gobierno que el de Lerdo, sin embargo le sugiere a Vallarta, Secretario de Relaciones Exteriores, que Porfirio Díaz envíe una carta autógrafa al presidente de los Estados Unidos informándole de su acceso al poder.

Mientras tanto en Estados Unidos se da un relevo presidencial siendo Rutherford B. Hayes Presidente, quien sustituye a Grant, y William M. Evarts a Fish como titular del Departamento de Estado, los que ya estando en el poder deciden esperar el progreso de los acontecimientos, antes de avanzar hacia un reconocimiento formal y oficial. Aparentemente esperaban la actitud del Congreso y el resultado de las elecciones a las que convoca Porfirio Díaz. El 7 de mayo de 1877, instalada la Cámara de Diputados y hecho el cómputo electoral, Díaz es declarado Presidente Constitucional, pero el reconocimiento no llegaba.

En un principio parecía ser un asunto de tiempo, cuando Díaz asume el poder, el gobierno de Grant estuvo dispuesto a continuar con la tradición de reconocer en México al gobierno de facto y dio instrucciones discrecionales a su ministro John W. Foster. Este se mostró cauteloso por la compleja situación existente.

El primer paso rumbo al reconocimiento lo da el gobierno de Porfirio Díaz quien se empeña a toda costa en cubrir el primer abono de la "deuda americana", aún cuando el gobierno de los Estados Unidos no reconozca al gobierno de Porfirio Díaz, pero Vallarta quiso usar el pago como modo de aproximación directa al gobierno de Estados Unidos, de sondear la posibilidad de reconocimiento y de contar con un representante de Porfirio Díaz en Washington oficialmente reconocido.

Indudablemente esto ponía al gobierno de Grant ante un dilema: si recibía el pago de parte del gobierno revolucionario que acababa de derrocar a Lerdo de Tejada, tal recepción implicaba un reconocimiento de aquel gobierno, pero sí, por otra parte, no quería reconocerlo, dejaba de recibir los \$300,000 dólares.

El pago se hizo puntualmente en Washington y ante las reservas de Foster Vallarta aclaró que el pago se hace "en nombre de la República de México y no de un gobierno en particular." de tal manera que Mata, enviado de Porfirio Díaz se pone en contacto con Mariscal, embajador del gobierno de Lerdo quien finalmente hace el pago al Secretario de Estado Hamilton Fish y endosa el giro. Un año después se paga el segundo abono. Aún cuando ambos pagos no dieron el fruto principal del reconocimiento, quedaron como muestra de la capacidad y el deseo del gobierno de Porfirio Díaz de cumplir los compromisos internacionales de la Nación.

Una vez recibido el dinero, el gobierno norteamericano condiciona el reconocimiento a la firma de unos tratados sobre el tránsito de tropas en la frontera ya que la seguridad en esta zona era muy endeble y Estados Unidos lo aprovechaba como un pretexto para que Foster intentara negociar estos tratados aparentemente con poco éxito, ya que Vallarta sostuvo "que el gobierno de México no prestaría indebidas concesiones ni aún para obtener el reconocimiento."

Sobre los problemas en la frontera existían antecedentes de acuerdos entre México y Estados Unidos, ya que habían cooperado para la pacificación porque era frecuente

que delincuentes de Texas escaparan a territorio mexicano, donde hallaban abrigo seguro a sus crímenes.

El problema de la falta de seguridad era real, sin embargo las razones para ocuparse de obtener un tratado con México parece que tenía que ver con la situación política norteamericana. Cuando B. Hayes asume el poder el 4 de marzo de 1877, estaba ansioso de distraer la atención de su nación; México estaba a mano. Jorge Carpizo afirma que "el ministro de Estado, Evarts, quería anexarse algunos de los estados colindantes con su país y para lograr su propósito remitió ordenes a su embajador Foster de provocar cuanto conflicto estuviera en sus manos."

El gobierno de Porfirio Díaz no se quedaba cruzado de brazos y el 25 de mayo de 1877 envía a José María Mata como ministro plenipotenciario para buscar el reconocimiento. Mata sale el 18 de junio para Washington, cuando Foster recibe ordenes de Seward, de condicionar el reconocimiento a la solución de asuntos pendientes.

Inician en México las negociaciones entre Vallarta y Foster durante 1877, de septiembre a noviembre, sin lograr llegar a un acuerdo. Mientras tanto en Estados Unidos, Mata intenta hacer avanzar las negociaciones en torno a la firma de tratados sobre la frontera.

Se ha discutido mucho sobre las instrucciones de Mata, la realidad es que aún cuando las instrucciones digan sólo que podía ofrecerse a escuchar lo que el gobierno norteamericano quisiera proponer, la verdad es que Mata llevó consigo todo un proyecto de Tratado, al que posteriormente Vallarta le incorpora una cláusula autorizando a los Presidentes de los dos países a consentir en el paso recíproco cuando lo crean conveniente. Por supuesto que un acuerdo de reciprocidad entre dos naciones de poderío diferente era un acuerdo desigual, ya que en realidad solamente los Estados Unidos harían uso de estas prerrogativas.

Mata no logró que se firmaran los tratados, mientras tanto los problemas en la frontera, se agudizan a causa de la decisión del presidente Hayes quien ordena al Comandante del ejército de los Estados Unidos, General W. T. Sherman el primero de junio de 1877, que actúe en contra de las depredaciones en la frontera, facultándolo al efecto para que las tropas al mando del general Ord pasen al territorio mexicano en persecución de los merodeadores.

Conocidas como las órdenes del primero de junio, provocaron una gran controversia, se supone que las órdenes fueron transmitidas para forzar a México a prestar una colaboración que acertadamente se consideraba indispensable para terminar con el bandidaje en la frontera. También buscaba calmar la opinión pública de Estados Unidos y particularmente de Texas.

La respuesta de México fué inmediata y contundente, José María Iglesias y Sebastián Lerdo de Tejada protestaron de inmediato, también el gobierno de Díaz tuvo que responder a la provocación y el ministro de Guerra, Pedro Ogazon, se dirigió a Treviño para ordenarle comunicarse con Ord, e informarle que "si tropas americanas cruzaban el Río Grande, repelería con la fuerza el insulto infligido a México por la invasión de su territorio.

Los resultados de la entrevista entre Ord y Treviño no fueron muy brillantes, pero se logró atenuar el problema, el Secretario de Estado norteamericano sostenía que el gobierno mexicano interpretaba erróneamente las instrucciones de Ord, pues no son una orden incondicional de atravesar a territorio mexicano. Por otro lado, se notaban ya pequeñas discrepancias entre los diferentes mandos del gobierno de los Estados Unidos, pues también presionaba Foster para que se reconsiderara la orden del primero de junio, no dejaba de aconsejar que, si las dificultades con México iban a culminar en una guerra, se informara de ello al pueblo norteamericano.

Ante esta problemática el Senado Norteamericano decide investigar sobre los asuntos pendientes con México y sobre el reconocimiento al gobierno de Porfirio Díaz, al efecto se entrevistan, entre otros con Manuel María Zamacona quien cuenta con permiso del Senado mexicano desde el 17 de octubre para trasladarse a Estados Unidos como agente confidencial. Los Senadores Mathews y Banning le aseguran a Zamacona que el reconocimiento no debe tardar.

Entrevistan también a Foster al que se le pregunta sobre la pertinencia de reconocer al gobierno de Díaz, omite dar una opinión personal y se limita a informar que "el gobierno de Díaz mantenía la paz de la República y que su autoridad era acatada en ella."

Otra entrevista de la comisión le es realizada al general Edward O. C. Ord, quien da un testimonio favorable a Díaz, "ha calificado al gobierno de Díaz como el más fuerte que ha tenido México en muchos años."

Los resultados inmediatos de la investigación del Senado, exhibieron la disparidad de opinión entre el ministerio de la Guerra y el Departamento de Estado; más notable todavía fue que las del primero tuvieron un tono pacifista, mientras que las del segundo, por inferencia, resultaron belicosas; el general Ord tenía como enteramente innecesario una guerra con México, y se opuso a que las tropas locales de Texas participaran en la persecución del bandolerismo fronterizo. También la prensa de los Estados Unidos comenzó a expresarse desfavorablemente del Departamento de Estado.

El Congreso de los Estados Unidos decidió, como resultado de las investigaciones, dejar en libertad al Ejecutivo para que éste pudiera reconocer al gobierno de Porfirio Díaz, Foster regresó a México con instrucciones específicas para hacerlo así, y el 8 de abril encabezó de nuevo la legación americana.

El reconocimiento se obtuvo después de que el gobierno de México se decidió a resistir; se obtuvo cuando la opinión pública norteamericana se hizo sentir y cuando los elementos políticos adversos a Hayes lo pusieron en aprietos.

A partir del 9 de abril de 1878, fecha del reconocimiento del gobierno de Díaz por parte de Estados Unidos, las relaciones mejoraron.

Para los Estados Unidos fue difícil, después del reconocimiento del gobierno de Díaz, ganarse la confianza de los mexicanos, negarle el reconocimiento, "condicionarlo, además, al arreglo de múltiples cuestiones, algunas de ellas de una solución inmediata imposible; más dramáticamente todavía, las invasiones en territorio nacional que hacía su ejército reavivó en los hombres públicos del país, y en la nación entera, la convicción del peligro grande, real y constante que significaba para México la vecindad con Estados Unidos.

El reconocimiento le fue otorgado a México sin que el gobierno de Porfirio Díaz aceptara ningún condicionamiento, lo que significó un cambio de actitud de parte de los Estados Unidos.

El día 7 de mayo de 1878, don Manuel María Zamacona fue recibido oficialmente por el Presidente Hayes, quedando así restablecidas las relaciones diplomáticas.

Sobre los problemas de la frontera México logró que los Estados Unidos anularan la orden del primero de junio, y ya reconocido inicia negociaciones con Estados Unidos para resolver el problema de la frontera.

Porfirio Díaz logró que su primer período presidencial transcurriera sin que aceptara el derecho de paso de tropas, aunque desde el 15 de marzo de 1878 Porfirio Díaz se reunió con su gabinete para estudiar la conveniencia de pedirle al Senado la autorización para que tropas mexicanas salgan al exterior y el paso de tropas extranjeras por el territorio nacional. El Senado aprobó la iniciativa. Se autorizaba al Ejecutivo para permitir la salida del territorio nacional de tropas federales mexicanas, y la entrada en él de tropas federales extranjeras, cuando persiguieran a los indios bárbaros, en regiones desérticas.

Para fortuna de Díaz, no se vio obligado a firmar ningún tratado, será Manuel González quien acepte firmar el convenio del paso recíproco de tropas el 29 de julio de 1882.

Después de 1884, segundo período presidencial de Porfirio Díaz, las relaciones entre los dos países fueron excelentes y alcanzaron su mejor momento entre 1898 -cuando México y Estados Unidos convirtieron sus legaciones en embajadas- y 1901 y 1902 en que México fue sede de la Segunda Conferencia Panamericana.

Después de este período el gobierno de Díaz enfrentó algunos problemas que fueron deteriorando el apoyo norteamericano del que había gozado; entre los principales problemas diplomáticos que se le presentaron, estaban los de la frontera con Guatemala, el interés personal de Porfirio Díaz en este negocio tuvo su primera manifestación en el mensaje al Congreso del 16 de septiembre de 1894. Habla de que Guatemala se había "avanzado" en territorio mexicano en el infundado supuesto de que sus derechos eran evidentes.

Veamos algunos antecedentes; Chiapas, antigua provincia de Guatemala se separó de España y se unió a México desde el 3 de septiembre de 1821. "Este acto -decía Lafragua-, ejecutado con la más completa libertad, es el primer fundamento de los derechos de México."

Guatemala insiste a lo largo del siglo XIX en sus supuestos derechos sobre Chiapas, mención especial lo merece la Convención Preliminar de Límites del 7 de diciembre de 1877, que acuerda formar una Comisión Mixta, que no concluye sus trabajos y en febrero de 1881, Ignacio Mariscal solicita que se revaliden los acuerdos de la convención para autorizarlo a que concluyan sus trabajos.

Guatemala consideró que perdería siempre en su trato directo con México. Para evitarlo acudió a Estados Unidos, y lo hizo con una constancia tan admirable como desmedida. Envían a Lorenzo Montúfar a Washington para tratar con Blaine, Secretario de Estado de los Estados Unidos, y demandar su intervención ante la comisión (1882), este le responde que sólo debe proponer que los Estados Unidos sean árbitros, el embajador norteamericano en México, se entrevista con Mariscal, Secretario de Relaciones Exteriores para manifestarle su preocupación por la posibilidad de un conflicto armado con Guatemala, y manifestarle la propuesta de arbitraje, misma que es rechazada; Mariscal le pidió que informara confidencialmente al gobierno norteamericano que México estaba demasiado enfrascado en su progreso material para hacer una guerra a Guatemala.

El asesinato de Garfield, la salida de Blaine del Departamento de Estado y el celo de Matías Romero hicieron fracasar los intentos de Guatemala que tuvo que entenderse directamente con México para firmar el acuerdo preliminar del 12 de agosto de 1882.

Con estos antecedentes nos encontramos en 1894 frente al problema de la invasión guatemalteca en Chiapas. Cuando más inevitable parecía la guerra entre México y Guatemala, el gobierno de los Estados Unidos acudió, aunque cautelosamente, al conflicto advirtiéndole que las circunstancias de la actual controversia se remiten al tratado de límites de 1882. Mariscal responde al telegrama del gobierno de los Estados Unidos aclarando que no aceptaría un arbitraje, agradeciéndole su interés, pero recordando sus disputas con Blaine y Morgan de hacía ya catorce años, da el primer golpe; el tratado de límites de 1882 se celebró, no porque Estados Unidos interviniera en su negociación sino porque se abstuvo de hacerlo.

Será hasta el primero de abril de 1895 cuando el ministro de Guatemala firme un arreglo en la capital de México. Guatemala declaró que ha ejercido actos de soberanía dentro del territorio que se extiende al oeste del río Lancantún y por lo mismo no ha sido su intención ofender a México al ejecutarlos. Guatemala acepta indemnizar a México se desiste de su reclamación.

En los últimos años de gobierno de Porfirio Díaz, las relaciones entre ambos países se fueron deteriorando, debido a múltiples problemas, dos incidentes que aceleraron este proceso fueron la ayuda que el General Díaz prestó al general Santos Zelaya quien de manera enérgica y efectiva puso término a una rebelión provocada por norteamericanos en el país que gobernaba, Nicaragua; y al haberse negado el general Díaz a reanudar el arrendamiento que temporalmente se había hecho a los Estados Unidos de la Bahía Magdalena en Baja California. Esta última acción provocó el inicio de ataques de algunos sectores norteamericanos, quienes echaron a volar la escandalosa especie de que México y el Japón, habían formulado o estaban en tratos secretos para que el poderoso imperio del Oriente ocupase la famosa Bahía Magdalena.

La realidad es que los Estados Unidos habían obtenido permisos anuales para hacer ejercicios de tiro en la bahía antes de 1906 y desde 1883 obtuvo el derecho de establecer una estación carbonera que se emplearía para aprovisionar la escuadra del Pacífico. Ante la presión de los imperialistas yanquis, el gobierno mexicano se vio a fin de cuentas, obligado a ceder y en 1908 se llegó a un convenio de acuerdo con el cual se dió en arriendo la Bahía de Magdalena a los Estados Unidos, por el plazo de dos años.

Al vencerse el plazo y acercarse la fecha para la renovación de los permisos relacionados con el uso de la Bahía de Magdalena y Pichilingue la atención nacional estaba fija en la resolución que el gobierno de México daría a tan escabroso asunto. El gobierno de Porfirio Díaz retardo la renovación misma que fué negada finalmente en 1910, lo que contribuyó aún más a alterar las relaciones con los Estados Unidos en un momento tan importante debido al levantamiento armado contra Díaz en la frontera norte.

Estados Unidos intentó mantener el control sobre Bahía Magdalena para convertirla en una estación carbonífera, el subsecretario Adde investigó la situación de la península y descubrió con la ayuda de de L. F. Kwiatkowski que cierta corporación tenía desde hacía tiempo una opción sobre toda la costa de la Baja California, incluyendo la Bahía Magdalena; podía, pues, convertir a esta en una estación carbonífera pasando sobre la oposición del gobierno mexicano. Aunque por supuesto la adquisición de bienes raíces no confiere la soberanía sobre el suelo.

Otro problema más se había suscitado a raíz del cambio de curso del Río Bravo, lo que había generado la disputa por el Chamizal. El primero de marzo de 1889 se realizó una convención que acordó establecer una comisión internacional que estudie y dirima

las cuestiones de límites pendientes, o que puedan ocurrir, a consecuencia de variaciones en el curso de los ríos Bravo y Colorado.

El Chamizal había quedado al norte del río Bravo al abandonar su antiguo lecho mediante barranqueo en Ciudad Juárez. La disputa por estas 250 hectáreas cercanas a la ciudad de El Paso venía de tiempo atrás, desde 1864. En 1910 ante la insistencia de México, el gobierno de Washington aceptó sin mucho entusiasmo la conveniencia de recurrir al arbitraje internacional. El resultado del laudo arbitral fue dictado el 15 de junio de 1911, pero Estados Unidos se negó a aceptar y el 21 de agosto de 1911 el Secretario de Estado Knox sometió a la consideración de la embajada mexicana en Washington un proyecto para arreglar definitivamente el problema del Chamizal. Aunque todavía debió transcurrir algún tiempo para que fuera resuelto.

Otro problema en la frontera se suscitó en la Baja California a raíz del aprovechamiento de las aguas del Río Colorado; para resolverlo, Estados Unidos acordó con México construir obras en territorio mexicano para proteger el Valle Imperial, pero el asunto se complicó por el levantamiento armado, el problema llegó a ser tan serio que el 12 de febrero de 1911, el general Leonard Wood ordenó a las tropas de Caléxico que estén listas para entrar en acción si hay alguna dificultad, pretendían hacerlo con el permiso de Porfirio Díaz, quien finalmente aceptó la ocupación de guardias no uniformados que serían colocados en las nóminas de la Colorado River, como si fueran empleados de la empresa.

Era contrastante la actitud que el gobierno y algunos sectores empresariales habían mantenido frente a los diversos enemigos de Díaz, persiguiendo en su momento a gentes como los Flores Magón (1906-1909) y adoptando una posición ambivalente, resentidos con Porfirio Díaz, pero sin disponerse a conceder el apoyo a ninguno de los revolucionarios, atentos sólo a ver el modo de manipular en contra del régimen establecido en México.

Todavía más evidentemente hostil al gobierno de Díaz lo fué la movilización de tropas en la frontera. Después de la entrevista Díaz-Taft, el gobierno de los Estados Unidos movilizó sus tropas en la frontera, 20 000 hombres, ordena además a sus barcos de guerra acudir a los puertos mexicanos del Pacífico, con la supuesta intención de hacer respetar la neutralidad a lo largo de la frontera. Aunque lo que realmente logra es contribuir a la caída del gobierno de Díaz, que ya no era agradable a los ojos del gobierno de los Estados Unidos. En México se comentaba con calor el movimiento de aquellas tropas, porque no tenían precedente en la memoria de las gentes que lo hiciera aceptar como desinteresadas.

A pesar de los esfuerzos del gobierno mexicano que de inmediato mandó a José Ives Limantour, 12 de mayo de 1911, a entrevistarse con Taft, "quien había asegurado que el movimiento de tropas sólo tenía por objeto hacer maniobras". Dicha movilización

actuo como presión sobre el gobierno de México; aún cuando no hubiera sido tomada una decisión en el sentido de intervenir en México.

En México el asunto era debatido con interés, se hablaba ya de rechazar al invasor. En las Cámaras de representantes de los Estados Unidos también se discutía el tema y aunque reconocían la gravedad de la situación en México, los líderes del Congreso parecen convencidos de que el presidente Taft está haciendo todo lo posible en el asunto y no parece que pretenda una invasión.

La venta de armas fué otro asunto de gravedad, Porfirio Díaz se queja de la venta de armas a los rebeldes y el gobierno de Taft - que había adquirido del Congreso la facultad de regular el paso de armas y municiones a países cuyas condiciones externas fueran de violencia- se armó de un enorme poder para intervenir y regular las revoluciones, responde que no puede hacer nada para evitarlo, que la cercanía de Ciudad Juárez con el Paso le da ventajas a los insurgentes y les permite proveerse de armas modernas y relativamente abundantes y que no puede prohibir el comercio legal de sus ciudadanos, aunque ordena a sus agentes de la Oficina Federal de Investigaciones que examinen con especial cuidado la documentación de todos los embarques salidos de San Antonio. En realidad los revolucionarios contaron con el disimulo de las autoridades norteamericanas que no impedían realmente el contrabando de armas destinado a los rebeldes, ya no se tomaron medidas para evitar brotes revolucionarios más alla del Río Grande. Al contrario, Madero encontró allí medio acogedor y favorable.

1.2. Las inversiones norteamericanas en México.

Durante el porfiriato se logró mantener el "Orden" tan deseado por el régimen, sin embargo ante la falta de capitales se tomó la decisión de traerlos de fuera para lograr la tan esperada transformación capitalista, los préstamos y la inversión extranjera iniciaron la explotación de los recursos naturales de México; considerando, sin embargo, que su presencia debía ser temporal ya que la riqueza producida permitiría rescatar estas actividades. Como es de todos conocido, esto no sucedió siendo invadido el país por el capital extranjero aprovechando las grandes facilidades otorgadas por el gobierno de Díaz.

El problema era cada día mayor por el hecho de que el norteamericano era el más importante; con un 38% del total, además debemos recordar que en esa época la mayor parte del capital norteamericano invertido en el exterior se encontraba en México. Sólo a partir de la Primera Guerra mundial cambio este panorama.

ESTADOS UNIDOS.- Inversión en el exterior en dólares en 1890.

México-----	202 millones.
Canadá-----	190 millones.

America Central y Sur----- 50 millones.

Cuba----- 49 millones.

1.2. Ferrocarriles.

La introducción y extensión de los ferrocarriles se mantuvo bajo control norteamericano, ya que los Estados Unidos lograron unir sus líneas troncales con las de México, para aprovechar la producción mexicana de materias primas, pasando por puertos, zonas densamente pobladas o mineras, dejando sin comunicación muchos rincones del país. La presión para lograr estos objetivos se hizo patente desde los primeros años del porfiriato, hasta el grado de que el embajador de México en Washington, Zamacona, decía al presidente Díaz en una carta. "Puede usted estar seguro de que si no entran los rieles, entrarán las ballonetas." Entraron los rieles, de tal manera que en 1902, México contaba con 15,135 kilómetros de vías férreas.

El gobierno de Juárez inicia la construcción de Ferrocarriles, que se verán impulsados durante el gobierno de Porfirio Díaz. Cuando Díaz llegó al poder en 1876, México no contaba más que con 640 kilómetros de vías ferroviarias, de las cuales 424 pertenecían al Ferrocarril Mexicano y otros 114 utilizaban mulas por fuerza motriz en vez de máquinas de vapor. Antes de que Porfirio Díaz decidiera la construcción de ferrocarriles el gobierno de Lerdo había analizado la situación, pero en lo general, se tenía gran desconfianza de la mayoría de los grandes capitales norteamericanos para llevar a cabo la obra, aunque Ignacio Mariscal, representante diplomático mexicano en Washington, quien fue interrogado respecto a la oposición que había en México contra las empresas norteamericanas, especialmente las ferrocarrileras, y sobre la actitud del Presidente Lerdo y del Congreso para con los Estados Unidos y sus inversiones, respondió afirmando que la actitud de Lerdo era siempre favorecedora de toda empresa benéfica al país sin fijarse en la nacionalidad de ella. Sin embargo, en el caso particular de la construcción de vías férreas que se enlazaran con las de Estados Unidos es donde se oponía radicalmente Lerdo.

Durante los primeros años de gobierno de Porfirio Díaz, se mantuvo la misma actitud recelosa, aunque las presiones fueron creciendo, hasta el grado que el embajador de México en Washington, Licenciado Manuel María Zamacona le escribió una alarmante carta al Presidente Díaz, en relación a la actitud de los inversionistas norteamericanos que deseaban concesiones ferrocarrileras en nuestro país. Es hasta que el gobierno de Díaz logra la autorización del Congreso para la construcción de Ferrocarril por parte de empresas norteamericanas cuando las relaciones van mejorando.

El día 13 de septiembre de 1880, se firmaron concesiones a poderosas compañías americanas para la construcción de vías férreas, algunas de ellas propiedad de los ferrocarriles del sur de los Estados Unidos. De esta manera, se introducen, durante el gobierno de Porfirio Díaz y Manuel González las principales vías férreas del país, a tal

grado que hacia 1911 pertenecían a los norteamericanos dos tercios de las líneas construidas y gozaban de concesiones con un plazo máximo de noventa y nueve años.

La red del ferrocarril fue ampliada de 1,074 kms a 24,681 kms. En cambio, el descuido de la construcción de carreteras, refleja la orientación de la vialidad en las exportaciones.

Destacaban en 1910 las siguientes líneas: El Ferrocarril Mexicano y el interoceánico que uniendo a México al puerto de Veracruz, ponían en contacto al país con los principales puertos norteamericanos. El Ferrocarril Central y el Nacional que competían por el tráfico internacional entre Estados Unidos y México. El ferrocarril Internacional que tocaba la frontera norteamericana en piedras negras, se unía a la línea del Ferrocarril Central en la ciudad de Torreón.

La inversión en ferrocarril no debe verse como un hecho aislado de una inversión norteamericana en cualquier negocio, sino como una inversión estratégica que no buscaba construir vías de comunicación para México; su interés era conectar zonas productoras de materias primas en México con los ferrocarriles norteamericanos para llevarlos al mercado de los Estados Unidos, lo que haría de México una prolongación de su mercado interior. Se entienden las críticas a la planeación de la red ferrocarrilera ya que fue planeada para servir a los intereses estratégicos americanos, los de los inversionistas extranjeros, y al comercio internacional, concretándose a ir a los puertos, a los minerales y a algunas regiones productoras de frutas tropicales, duplicándose a empresas rivales en lugar de haber sido proyectados para cubrir las necesidades internas del país.

Algunos investigadores sostienen que el control del ferrocarril no era norteamericano ya que en 1885 sólo controlaban el 68% y tendía a disminuir, lo que es cierto, pero el trazo de la red ferroviaria, como lo argumentamos arriba, no beneficiaba a México sino a Estados Unidos que necesitaba materias primas que nuestro país debía aportar, pues con preferencia se tenían en cuenta los intereses estadounidenses; si coincidían con las necesidades mexicanas mejor. Pero en primer lugar estaba la resolución de los problemas norteamericanos, por ejemplo, realizar la comunicación de Texas al Pacífico y la de Arizona también al Pacífico, largamente acariciada por nuestros vecinos, al fin se obtuvo del gobierno mexicano.

Cuando el gobierno de Díaz se propuso recuperar el control del ferrocarril, ya las líneas estaban trazadas, pero estaban cayendo en manos de los monopolios norteamericanos, lo que agravaba la situación; El ferrocarril Central, por ejemplo, dominado por la Standard Oil, adquirió en 1901 el de Monterrey a Tampico y cuando en 1903 el Interoceánico (México-Veracruz por Jalapa) expidió una nueva serie de acciones por un millón de libras esterlinas, que pretendió adquirir el Nacional que corría de la capital a Nuevo Laredo y que dominaba la casa Speyer, para tener también una salida al mar, Limantour se apresuró a obtenerlas para el país.

A partir de ese momento esta será la tónica del gobierno de Díaz entre 1898-1910, planeación de la red ferrocarrilera a partir de las ideas de Limantour y fusión de pequeñas empresas que se movían ante la perspectiva de que monopolistas norteamericanos controlaran los ferrocarriles, por lo que se decide crear en 1908 la compañía gubernamental Ferrocarriles Nacionales de México.

No podemos olvidar que la penetración norteamericana trajo efectos inmediatos, no sólo en la economía mexicana, sino también en aspectos sociales, recordemos que los conflictos obreros más importantes fueron contra negociaciones extranjeras: El Boleo, Cananea, Río Blanco, Pedriceña, Velardeña y los ferrocarriles. Una de las razones más importantes, es el hecho de que en los ferrocarriles no sólo penetró el capital extranjero sino que los mejores puestos eran ocupados por norteamericanos que hacían valer sus derechos, pues ya tenían experiencia sindical adquirida en las poderosas hermandades ferrocarrileras de los Estados Unidos.

1.2.2.- La inversión extranjera en el aspecto agrario.

Al revisar uno de los problemas básicos de la revolución mexicana, la tenencia de la tierra, encontramos que es necesario introducir en el estudio la presencia del capital extranjero, a pesar de que la inversión en tierras ocupa el tercer lugar, después de los ferrocarriles y la Minería, los extranjeros ocupaban más de la cuarta parte de las tierras, siendo los norteamericanos los que mayor presencia tenían. Las concesiones de Díaz a las empresas llegaron a alcanzar alarmantes proporciones, por cuanto los especuladores extranacionales adquirieron enormes extensiones del territorio nacional.

Según estadísticas norteamericanas, casi toda la Baja California estaba en manos de la compañía norteamericana Hartford de Connecticut. La península de una superficie un poco mayor a 150,000 kilómetros cuadrados, fue tasajada de un extremo a otro y de mar a mar, incluyendo en las concesiones otorgadas a extranjeros, hasta las islas de sus litorales. También en la península de la Baja California, la Colorado River Land Co., poseía 325,364 hectáreas en el norte y en el sur la compañía The California México poseía 786,782 hectáreas; la del Boleo 598,561 y la Sud-Pacífico Do. 218,000 Hectáreas.

La concentración de la propiedad de la tierra se agrava si consideramos el hecho de que había ochocientos treinta y cuatro hacendados y tal vez nueve millones de campesinos sin tierra, llevando una vida miserable.

Además del control directo de la tierra, los inversionistas extranjeros también comercializaban los productos penetrando cada vez más en la agricultura tropical comercializando la goma, el café y el cañamo, la industria guayulera estaba controlada por la United States Rubber Company de Nueva York.

En el proceso de concentración de tierras, la política de terrenos baldíos fué muy importante ya que fue este mecanismo el que permitió que los norteamericanos adquirieran tierras principalmente en el norte del país.

Revisemos algunos aspectos concretos de la concentración de tierras en manos extranjeras, por ejemplo, el Tlahualillo, compañía agrícola industrial angloamericana, que poseía 18 000 hectáreas sembradas de algodón y trigo y que contaban con agua del Río Nazas.

En el estado de Chihuahua como ya lo he mencionado, la familia Hearst, magnate de los periódicos poseía un rancho más extenso que el estado de Rhode Island, otro ejemplo. Además del latifundio de Terrazas había en Chihuahua otros como Rancho Viejo, de la Compañía del Noroeste de México, con 1,997,514 hectáreas; como los terrenos de la Mexican Western Railyway Co. con 988,757 hectáreas. Esto nos permite explicar en parte porque los inversionistas norteamericanos no desechaban la vieja idea de anexarse algunos Estados del norte del país, y también se entiende que uno de los mecanismos usados haya sido el de la formación de compañías deslindadoras que les permitieron apoderarse de grandes extensiones de tierra, como accionista de una de las compañías deslindadoras Hearst había adquirido 7 millones de Hectáreas en Chihuahua. Este fenómeno no sólo sucedía en el norte del país, sino que pasaron a ser propiedades de casas extranjeras fincas de café, bosques inmensos de maderas finas o de construcción, ingenios de azúcar y otras no menos importantes negociaciones agrícolas, en Tabasco, Chiapas, Campeche, Veracruz. Inicialmente fue la explotación de las maderas finas lo que los atrajo, como la caoba, posteriormente el hule, café y plátano fueron quedando en manos de extranjeros en el estado de Tabasco, proceso que afectó a las comunidades agrarias que fueron desplazadas, alterando toda la vida de las comunidades organizadas en torno a la tierra y al trabajo agrícola. Hasta Tabasco llegó el poderío de Hearst, el multimillonario empresario norteamericano, que poseía 106,000 hectáreas dedicadas a la explotación de madera y al cultivo de hule. Con el mismo objeto de producción, Carlos David de Ghest, también norteamericano, tenía 56,690 hectáreas y Felipe B. Martel, 87,745. La Uspanapa Land Co. de capital norteamericano, poseía 18,588 hectáreas dedicadas al cultivo de caña, como también lo estaban 15,687 hectáreas propiedad del norteamericano Enbry Fulton.

El estado de Veracruz también resultó sumamente atractivo para los norteamericanos, quienes iniciaron la penetración aún antes de conocer la importancia que en riqueza petrolera tenía el Estado, junto con los ingleses, adquieren tierras a costa de los terrenos de las comunidades agrarias de la región, ya sea por concesiones directas de Porfirio Díaz o por venta, como en el caso de los hermanos Limantour propietarios de aproximadamente 50,000 hectáreas en el cantón de Minatitlán, de los cuales al poco tiempo vendieron la mayor parte a la empresa norteamericana Cargill Lumber Co.

En el Estado de Durango se dio un relativo fracaso para los norteamericanos cuando Rockefeller y Aldich no pudieron comprar al gobierno los terrenos guayuleros, sin embargo, consiguieron que se les arrendaran por largo tiempo.

En Sonora, enormes compañías de bienes raíces como la Compañía Constructora Richardson, se aprovecharon de las favorables concesiones que otorgaba el gobierno de Porfirio Díaz para adquirir tierras. En 1905, tan sólo en la jurisdicción consular de Hermosillo, funcionaban más de doscientas empresas norteamericanas de diversas dimensiones, y que eran amenaza permanente para las tierras de los indios, principalmente en el Valle del Yaqui donde la Compañía Richardson deslindó las tierras baldías, adquiriendo 76,000 Hectáreas y, además, adquiriendo derechos otorgados por el gobierno mexicano, sobre las aguas del Río Yaqui.

Tan gran participación de los norteamericanos en la economía agrícola del país, empezó a crear naturales recelos, ya que más de 40 000 norteamericanos vivían y trabajaban en México se creyó que eventualmente México podría seguir el mismo camino que Texas, además de que la absorción por el capital extranjero de grandes extensiones de terrenos agrícolas no beneficiaba al país y por el contrario propiciaba la continuación del sistema de peonaje, con diferentes tonalidades, puesto que en el sur del país fue más acentuado que en el norte, las razones fueron que el aislamiento geográfico y las falta de industria en el sur propició el aumento del peonaje por endeudamiento, mientras que en el norte, la proximidad con Estados Unidos y la creciente demanda de brazos en las minas y en la industria debilitaron el peonaje.

1.2.3. Petróleo

Esta invasión de capitales llegaba particularmente a sectores como la minería y el petróleo, en las que en 1910, el 90% de la inversión fija provenía del exterior. La importancia del petróleo en 1910, era creciente, de tal manera que los inversionistas norteamericanos se enfrentaron duramente a Díaz cuando éste dió cierta preferencia a la Shell de origen inglés, pretendiendo generar cierto equilibrio. Se ha llegado a afirmar que esta actitud de Díaz fue un factor determinante del apoyo que las compañías petroleras norteamericanas brindaron a la revolución de 1910.

Fue tan importante la inversión petrolera que ésto aumento de 1.5 millones de dólares en 1897, a 50 millones de dólares en 1908, fue sobre todo en las zonas de Veracruz y Salina Cruz, Oaxaca, donde se hicieron las primeras exploraciones petrolíferas. Como ya mencionamos fueron básicamente Inglaterra a través de la Royal Dutch -Compañía de petróleo El Aguila- que controlaba el 60% de la producción nacional de petróleo, y dos empresas norteamericanas, la Standard Oil de New Jersey, y la Sinclair Pierce que dominaban otro 36%, las que tenían dominado el mercado petrolero. El desarrollo de la producción petrolera fue muy importante; en 1900-1901, se obtuvieron 5,173 barriles, y para el año de 1910-1911 la producción alcanzó 8,093,439, con lo que México pasó a ser uno de los principales productores de petróleo en aquella época, no obstante todas

las ganancias, salvo pequeñísimos impuestos, fueron a parar a manos del imperialismo inglés y americano.

1.2.4.- La deuda pública.

Este problema también fué importante, ya que al finalizar el porfiriato, la deuda externa del país se hacía ascender a 50 millones de libras esterlinas, 250 millones de pesos, es decir, diez veces el nivel de 1886, aunque en este sector se concentraban los inversionistas europeos, controlando los norteamericanos sólo el 12% del total. A pesar de ello, las reclamaciones por daños a ciudadanos norteamericanos, y préstamos forzosos durante el período revolucionario, le dieron armas al gobierno norteamericano para realizar presiones también en ese sentido.

2.- La lucha armada.

2.1.- Las entrevistas Díaz-Taft y Díaz-Creelman.

Estos son algunos de los problemas que provocaron que las relaciones del gobierno de Díaz con su vecino del norte se fueran deteriorando en la primera década del siglo, y que culminaran con su caída del poder en 1911, un papel importante lo jugó el hecho de que no pudo contar con el apoyo de su aliado del norte, aunque realizó diversos intentos para lograr un acercamiento, uno de ellos la entrevista con Taft en la que buscaba su fortalecimiento. Para acudir, Díaz informa al Congreso de la invitación que le hizo Taft para celebrar una entrevista en la frontera mexicana, misma que se realizó del 16 al 18 de octubre de 1909, don Porfirio manifiesta que es la primera vez que un presidente de Estados Unidos visita México.

La entrevista se realizó en medio de gran publicidad, aunque fué negativa porque durante la misma, se negó el Presidente mexicano a prorrogar el permiso para que la flota norteamericana siguiera ocupando la Bahía Magdalena; por las negociaciones de la presa del Río Colorado, las activas gestiones del régimen para la devolución del Chamizal, la protección que México dio al presidente Zelaya de Nicaragua.

Aunque el asunto principal que trataron ambos presidentes fue sobre la neutralidad que los Estados Unidos deberían guardar respecto a los enemigos de Díaz refugiados en los Estados Unidos. Lo que fue reconocido públicamente por Taft en una carta en la que afirma que "la única petición que usted me hizo, y antes de la movilización, fue que se incitara a los varios organismos del gobierno y al gobernador de Texas a mantener las leyes de neutralidad, violadas, en opinión de usted, por las expediciones que se organizaban en Texas contra el gobierno mexicano de entonces."

No será la única vez que el gobierno mexicano le manifieste a Estados Unidos la solicitud de que vigile y persiga a los emigrados políticos, lo que patentiza la dependencia del gobierno mexicano al norteamericano. La petición se repetirá constantemente, por ejemplo, cuando Creel solicita "que el gobierno de Estados Unidos intervenga con toda

energía para impedir en su territorio cualquier reunión hostil a México, toda 'acaparación' de armas y municiones, cualquier acto, en suma, que viole las leyes de neutralidad, garantía con que cuentan las naciones amigas de Estados Unidos."

Entre algunos historiadores existen controversias sobre el punto, algunos consideran que el gobierno de los Estados Unidos estaba deseoso de apoyar a Díaz pero no podían violar la Constitución de los Estados Unidos, sin embargo si tomamos en cuenta los conflictos que Díaz ha enfrentado con el vecino país es posible creer que había un descontento con el Gobierno de Díaz lo que explica que las peticiones de aplicar las leyes de neutralidad, como el memorandum de fecha 11 de enero de 1911 enviado por De la Barra en donde "llamaba la atención del Departamento de Estado, acerca de que en El Paso Texas, se hallaban concentradas importantes grupos revolucionarios armados," eran respondidas cada vez de manera más insolente, el gobierno de Estados Unidos decía Knox titular del Departamento de Estado no podía aceptar el cargo de que los revolucionarios infringían despreocupadamente las leyes de neutralidad; antes bien, estaba dispuesto a proceder contra ellos si se presentaban las pruebas necesarias.

Quedó claro en la entrevista que el periodista norteamericano Creelman le hizo a Porfirio Díaz que, por un lado, le resultaba más importante a Díaz la opinión de los norteamericanos, y que se encontraba dispuesto a abandonar el poder ante un país que ya estaba maduro para ejercer la democracia.

Es importante recordar que la importancia de la entrevista radica en el hecho de que los dos principales movimientos organizados contra la dictadura de Díaz parten prácticamente de momentos posteriores a la realización de la misma. Me refiero a la lucha del P.L.M. (Magonismo) y del Maderismo.

2.2. Madero y el P.L.M. frente a los Estados Unidos.

Es significativo que frente a dos enemigos del régimen de Díaz, la actitud norteamericana fuera totalmente distinta, mientras que el movimiento magonista fue duramente perseguido en los Estados Unidos, fué clara la actitud de condescendencia ante los maderistas.

Buscando en los antecedentes del magonismo podríamos encontrar alguna explicación, recordemos que una de las principales huelgas de las postrimerías del porfiriato se realiza en una de las principales actividades de los norteamericanos, la minería, en 1906, el P.L.M. se ve envuelto en una importantísima huelga en Cananea, propiedad de William C. Greene, que empleaba a 5,360 mexicanos y 2,200 extranjeros, pero mientras que a los mexicanos les pagaba sólo tres pesos de plata, a los extranjeros les pagaba el doble. Esta es una de las causas que va a originar una huelga rota finalmente con el apoyo de Díaz y con la invasión directa de Rangers traídos de Texas por el propio gobernador de Sonora, Izábal, aquí se podría ya notar que este movimiento no era nada agradable a los ojos de los empresarios norteamericanos.

El otro acontecimiento importante que podríamos ubicar es el levantamiento magonista de 1908, que tenía por objeto derrumbar el poder porfirista y que se prolonga hasta 1911, y que tuvo como uno de sus principales episodios las tomas de Tijuana y Mexicali en Baja California. Aquí será arrinconado y eliminado gradualmente el magonismo por un movimiento de pinzas que realizan por un lado Porfirio Díaz y por el otro los empresarios norteamericanos como Otis, que acusan al P.L.M. de ser un movimiento filibustero para aislarlo de la opinión pública.

Un caso muy diferente será la actitud que los empresarios asumen, cuando menos en su primera etapa, con Madero a quien consideran "un pararrayos que conjura las revoluciones en los campos y las calles." Era sabido que los preparativos para entrar a México con armas se realizaban en San Antonio, Texas, desde ahí, Madero, Carranza, Abraham González, Aquiles Serdán y otros se preparaban para incendiar la mecha revolucionario, sin embargo a pesar de las presiones porfiristas, los maderistas no fueron molestados, se ha llegado a sostener que incluso los intereses petroleros estaban detrás de Madero financiando la revolución, esto es algo que no ha podido comprobarse, lo cierto es que las compañías norteamericanas estaban cansadas de la política de equilibrio seguida por Díaz que frente a los norteamericanos había apoyado a los petroleros ingleses.

2.3. El pacto de la embajada. Lane Wilson y la decena trágica.

Tan pronto llegó Madero a la presidencia se hicieron notar las contradicciones entre su gobierno y algunos intereses norteamericanos, quedaba claro que no permitirían que los destinos de México se dirigieran por los mexicanos, parece que la sola decisión de cobrar impuestos al petróleo provocó la indignación del embajador norteamericano H. Lane Wilson, quien de inmediato empezó a presionar a Madero enviando además noticias alarmantes a Washington, lo que provocó que Taft movilizara tropas en la frontera para proteger los intereses norteamericanos, hay quien ha sostenido que fué sólo la actitud del embajador la que provocó tantos problemas a Madero y que el sólo hecho de que no le haya regalado una partida de gastos de representación lo orilló a enfrentarse a Madero, lo dudo, más bien creo que toda la actitud seguida por el embajador norteamericano contaba con el pleno acuerdo del presidente Taft, y que eran medidas tendientes a arrinconar al gobierno de Madero, lo que al parecer no lograron, decidiendo destituirlo.

Actualmente no hay ninguna duda en la responsabilidad del embajador norteamericano en las presiones ilegales que lo llevaron a obligar a los embajadores acreditados en México y a algunos diputados y Senadores mexicanos, a pedirle la renuncia a Madero bajo la amenaza de la invasión norteamericana, cuando esto falló, Wilson acordó con Félix Díaz y Huerta el golpe de estado, en la propia embajada norteamericana, llevando a Huerta de manera provisional a la presidencia.

2.4. Huerta. Sus relaciones con Estados Unidos.

Con el apoyo de Lane Wilson, Huerta obtiene de manera muy rápida el reconocimiento de algunos países como Inglaterra, sin embargo, el reconocimiento de los Estados Unidos que creía tener tan seguro pronto se le escapa de las manos, el cambio de Presidente en el país vecino, sólo unos días después del asesinato de Madero, cambia el panorama, W. Wilson decide postergar el reconocimiento hasta que no se aclare la situación en México.

El embajador Lane Wilson buscó por todos los medios limpiarle el panorama a Huerta, por un lado le ordena al cónsul en Saltillo, Mr. Holland que se entreviste con Carranza con el fin de hacerlo desistir de su levantamiento contra Huerta y por otro lado presiona a su gobierno para que reconozcan a Huerta "Su obediente servidor". Nada de ello le resulta.

Sólo logra que un grupo de empresarios encabezados por el banquero Speyer, presenten a través del juez de Kansas, un plan al Departamento de Estado, donde se propone el reconocimiento al gobierno de Huerta bajo la condición de que cesen las hostilidades y se convoque en el corto plazo a elecciones.

Muy pronto la situación se le complica a Huerta pues es removido de su cargo Lane Wilson y enviado en su lugar como encargado de los negocios norteamericanos O'Shaughnessy, con lo que se esfuman las posibilidades de que el gobierno de W. Wilson lo reconozca, por el contrario, es enviado como representante personal de Wilson John Lind, quien tiene como misión informar sobre la situación en México. Se entrevista con Huerta a quien le comunica que debe abandonar la presidencia, no queda claro si esto orillo a Huerta a estrechar relaciones con Inglaterra o si más bien lo estrecho de sus relaciones con Inglaterra le valió esta actitud norteamericana, lo cierto es que la propuesta de Lind ante la negativa de Huerta es obligarlo a abandonar la Presidencia por todos los medios a su alcance, sobre todo por el hecho de que Huerta había disuelto el Congreso.

2.5. El Constitucionalismo y sus problemas con el imperialismo norteamericano.

2.5.1.- La ocupación de Veracruz.

De febrero a diciembre de 1913, Huerta pareció tener alguna oportunidad, pero en 1914 era claro que W. Wilson buscaría la caída de Huerta. El primer paso fué aislarlo presionando en primer lugar a Inglaterra que no estaba dispuesta a tener un conflicto con Estados Unidos, sobre todo ante la cercanía de la Guerra, otro movimiento fué permitir el paso de armas a los constitucionalistas reconociéndoles en los hechos su estatus de beligerantes y por último aprovecho un pretexto en Tampico para invadir Veracruz -abril de 1914- declarando que era una acción que emprendía exclusivamente contra Huerta, acto que fué rechazado por el gobierno constitucionalista quien solicitó de inmediato que se retirara el ejército norteamericano de Veracruz.

2.5.2.- La intervención del ABC.

Huerta está dispuesto a aprovechar este incidente para obligar a los Constitucionalistas a deponer las armas sin embargo no lo logra, mientras que los Estados Unidos realizan otro intento para lograr la salida de Huerta, le solicitan a tres países sudamericanos, Argentina Brasil y Chile que medien en el conflicto originado a raíz de la ocupación de Veracruz. Ante la invitación del ABC, Carranza acepta en principio las negociaciones en un lugar neutral, Canada, pero las Conferencias de Niágara Falls fracasan porque los Estados Unidos pretenden imponer que se negocien asuntos internos a lo que Carranza se opone pues lo considera un asunto exclusivo de los mexicanos, lo que no sucede con los Huertistas que si envían representantes y negocian con Estados Unidos y los mediadores. Las conferencias no tuvieron el efecto deseado por los Estados Unidos, sin embargo si permitieron amortiguar los problemas generados por la ocupación de Veracruz.

Realmente para Carranza no era conveniente negociar con Huerta la transmisión del poder pues sólo trece meses después de las conferencias este se ve obligado a renunciar -15, VII, 1915- .

Desde 1914 era -para los norteamericanos- un verdadero problema resolver a favor de cuál de las facciones habría de inclinarse, Carranza no les acababa de gustar es por ello que mantuvieron representantes ante todos los grupos revolucionarios, pero principalmente frente a Villa y Carranza. Será el 19 de octubre de 1915, cuando el gobierno norteamericano se decida a reconocer al gobierno de Carranza como gobierno de facto después de haber fracasado en una segunda intervención del ABC impulsada por el nuevo secretario de Estado Norteamericano Lansing en agosto de 1915, sin embargo se reservan durante algun tiempo el reconocimiento "de jure" a su gobierno, con la intención de resolver lo que los norteamericanos consideraban asuntos pendientes y que se agravaron con los acuerdos del Constituyente de Queretaro que afectaban directamente sus intereses.

2.5.3.- Los intereses norteamericanos y el artículo 27.

Teniendo en cuenta los grandes intereses norteamericanos en México es fácilmente comprensible su actitud ante el artículo 27. Reunido el Congreso Constituyente de Querétaro, recibió el proyecto de artículo 27 de Carranza, estipulando que la propiedad privada no podía ocuparse para uso público sin previa indemnización. La reforma del Primer Jefe consistía en que la declaración de utilidad pública debía ser hecha por la autoridad administrativa correspondiente y que el justo valor de lo expropiado fuera fijado por la autoridad judicial.

Naturalmente que el constituyente se mostró insatisfecho ante el proyecto, ya que no se podía olvidar que la tierra había sido el principal problema que desencadenó la revolución; la errónea política porfirista en el campo que llevó al despojo de los Yaquis, y la proliferación de los latifundios, fueron unos de los elementos que generó el descontento en el campo y que constituyó una de las principales banderas del Partido

Liberal Mexicano. La revolución fué un movimiento fundamentalmente agrarista, no podía ni debía el constituyente olvidar los postulados de Zapata entre otros.

La Constitución de 1917 pretendió reunir los principales logros de la revolución, aún en contra de Carranza, quien contemplaba sólo pequeños cambios. Adictos al Primer Jefe, como Pastor Rouaix, reconocían este hecho; se decidió por lo tanto formar una nueva comisión que elaborara un nuevo anteproyecto del artículo 27. La comisión fué encabezada por Andrés Molina Enríquez profundo conocedor de los problemas del campo, presentando en un lapso de 10 días, en enero de 1917, un artículo que contiene algunos puntos desordenados pero de suma importancia. Se sentaron las bases de que, en materia de minerales y aguas, corresponde a la nación el derecho inalienable e indestructible de su dominio. En cuanto a las propiedades de los extranjeros, fué el General Jara el encargado de argumentar su restricción, trasladando algunos principios del artículo 33 al 27. "El Estado podrá conceder el mismo derecho a los extranjeros cuando manifiesten ante la Secretaría de Relaciones que renuncian a la calidad de tales y a la protección de sus gobiernos en todo lo que a dichos bienes se refiera, quedando enteramente sujetos respecto a ellos, a las leyes y autoridades de la nación.."

Lo que vale decir que el artículo 27 además de establecer las bases para la integridad del patrimonio nacional, se orienta fuertemente hacia un nacionalismo que es esencia de la revolución. El aspecto defensivo se redondea prohibiendo absolutamente a los extranjeros adquirir el dominio directo de tierras o aguas en una faja de 100 kilómetros a lo largo de las fronteras y de 50 en las playas. Es claro que este problema existía y todavía durante el gobierno de Adolfo de la Huerta, en 1920, informa que se ha levantado la estadística para detectar el cumplimiento del artículo 27. El resultado fué que las propiedades alcanzan aproximadamente una superficie de 22.000.000 de hectáreas, el 11% del territorio nacional se hallaba en poder de individuos y empresas extranjeras.

La aplicación del artículo 27 implicaba dos problemas, de tipo técnico en cuanto al monto de las indemnizaciones, y de tipo político dado que se afectaban intereses de la burguesía y pequeña burguesía nacional, pero sobre todo al sector extranjero, a las compañías petroleras que veían tambalearse sus propiedades y su riqueza.

Si bien el reconocimiento de facto al gobierno carrancista le ayudo a derrotar a Villa, pues trajo aparejado el embargo de compras de armas a los villistas y el paso por territorio norteamericano a los carrancistas, lejos estaba todavía el carrancismo de resolver todos sus problemas con los vecinos del norte, dos problemas vinieron a ensombrecer el panorama.

2.5.4.- Villa en Columbus y la expedición punitiva.

Uno de estos problemas fué generado por Pancho Villa quien consideró que el reconocimiento a Carranza no habíase sido gratuito tal parece que esto lo orillo a internarse

en Columbus y atacar, invitando a los mexicanos a organizarse para resistir el ataque norteamericano, este no se hizo esperar -15 de marzo de 1916- pero fué orientado exclusivamente sobre Villa, Carranza se niega a que la expedición punitiva comandada por Pershing permanezca en el país y le solicita al gobierno de Estados Unidos que lo retire, después de algunas escaramuzas, lo que harán sin haber cubierto su objetivo el dos de enero de 1917. Era evidente que los problemas derivados de la Primera Guerra mundial no le permitía sostener una invasión que sólo les generaba impopularidad.

2.5.5.- El Telegrama Zimmerman.

Finalmente el otro problema serio para Carranza se derivó del llamado Telegrama Zimmerman que provocó gran revuelo entre enero y marzo de 1917, el contenido invitaba a Carranza a declarararle la guerra a Estados Unidos junto con Japón para recuperar los territorios perdidos en la guerra de 1845, los espías alemanes informarán que Carranza rechazó la propuesta, que llegó en el momento en que los conflictos de México con Estados Unidos habían disminuido, aunque Carranza tuvo que resistir las presiones norteamericanas que lo acusaban de progermánico por el hecho de que México permaneciera neutral ante la guerra. 3.- El Nuevo Estado Mexicano. 1920-1924.

El año de 1920 marca el fin de la lucha armada, con la caídas de Carranza como resultado del Plan de Agua Prieta, vemos el último golpe de estado que a triunfado en nuestro país. Se inicia el proceso de consolidación del Estado moderno.

Obregón inicia la obra que concluirá Calles, el fin de los caudillos y el inicio de la institucionalización de la revolución, el poder del ejército será poco a poco desplazado.

El grupo de Sonora encabezado por Obregón representa claramente los "intereses de los rancheros y agricultores capitalistas del norte de México. "Por lo tanto se le presenta el problema de las constantes presiones que realizarán obreros y campesinos, las medidas adoptadas por el grupo de Sonora, en el caso de estos dos grupos será la organización desde arriba para manipularlos, y para poder controlarlos; este es el papel de la CROM y del PNA.

No sólo tienen problemas con obreros y campesinos, todavía existe en el ejército un grupo de militares que se sienten con derecho a gobernar, De la Huerta, Cedillo, Serrano, serán eliminados paulatinamente por el nuevo Estado junto con otros militares, estableciendo otros mecanismo de ascenso al poder, con la fundación del PNR en 1929, después de la muerte de Obregón.

El general Obregón tiene otro problema, que aquí estudiaremos, la falta de reconocimiento a su gobierno por parte del gobierno de los Estados Unidos, quienes declaran que había llegado de manera inconstitucional, y que el reconocimiento a Carranza no se podía mantener bajo las nuevas circunstancias, suspendiéndose por tanto,

las relaciones entre el gobierno de los Estados Unidos y México, conducta que imitaron otros países latinoamericanos y europeos.

Naturalmente que el gobierno de los Estados Unidos no le importaba que en México se respetara o no la Constitución, pero está decidido a aprovechar la oportunidad de replantear todas sus quejas a México y negociar su reconocimiento.

La Constitución de 1917 no es de su entera satisfacción y lanzan ataques contra ella, sobre todo los artículos, 3, 27, 33 y 130, los que consideraban perjudiciales, sobre todo el 27. Fundamentalmente eran tres las quejas:

1.- Gravar los impuestos y los terrenos.

2.- Las limitaciones que se ponían a los extranjeros para adquirir concesiones en las tierras federales.

3.- Las limitaciones que sobre el producto del subsuelo imponía el artículo 27 de la Constitución; y en general por el carácter retroactivo de dicha legislación.

En esta lucha los norteamericanos se unieron a los ingleses con los que compartían los negocios petroleros, prósperos negocios que mantenían a México en 1921 en el segundo lugar de extracción mundial. Los dos países controlaban el total de la producción petrolera en México, por un lado las compañías norteamericanas Standar Oil Company of New Jersey y el grupo Sinclair y por el otro; la Mexican Eagle Oil Company que formaba parte de la compañía inglesa Royal Dutch Shell.

En 1921 se reanuda la ofensiva de los petroleros norteamericanos con la llegada a la presidencia de los Estados Unidos de Warren G. Harding, quien se destacó por someterse a las ordenes de los grandes monopolios. Adolfo de la Huerta, un año antes, como Presidente Interino, había previsto la situación. "Es de pública notoriedad que existe una agrupación de petroleros que forman un verdadero bloque para oponer toda clase de obstáculos a la legislación petrolera vigente, derivada de nuestra carta fundamental. Esta agrupación, en los primeros días del establecimiento del gobierno actual, pretendió, sin éxito, que se derogaran en su provecho, los decretos que juzgan perjudiciales a sus intereses."

3.1.- El Tratado de Amistad y Comercio.

Harding no hizo esperar su ofensiva, propuso en 1921 a México, un Tratado que debía ser firmado antes de reconocer al gobierno de Obregón; dicho tratado proponía en su principal punto: que los ciudadanos de cada uno de los dos países residentes en el otro tuvieran los mismos derechos que los nacionales, y que se dieran garantías recíprocas contra la nacionalización de sus bienes, que se harían sólo por causa de utilidad pública y previa, adecuada, efectiva e inmediata compensación, pidiendo, además, garantías

contra la retroactividad del decreto de Carranza del 6 de enero de 1915 y de la Constitución de 1917.

El Tratado guardaba gran semejanza con la enmienda Platt que los Estados Unidos habfan impuesto a la República de Cuba. Obregón decidió rechazar el Tratado, pero informó a los Estados Unidos de su interés por resolver los problemas pendientes con el vecino. Para mostrarlo, en agosto de 1921, la Suprema Corte, mediante un fallo relacionado con el amparo presentado por la Texas Oil contra un decreto de Carranza, declaró que el artículo 27 en su aspecto petrolero, no podía ser aplicado retroactivamente.

A ésta decisión le siguieron otras cuatro, estableciéndose jurisprudencia. Se aclaraba que aquellas propiedades petroleras que antes de la promulgación de la Constitución de 1917, no se hubieran dedicado a la explotación petrolera, pero que demuestren con la construcción de instalaciones, o con otros "actos positivos" (sin definir estos) que quisieran dedicarse a la explotación petrolífera, no estaban sujetas a la aplicación del artículo 27. Si bien en Washington le agradó esta medida, no la consideraron sustitutiva del tratado; y no se reconoció aún al gobierno de Obregón.

3.2.- Convenio de la Huerta-Lamont.

El siguiente paso de Obregón fué la negociación para el pago de la deuda pública, tarea que emprendió Adolfo de la Huerta, y que se plasmó en el Convenio De la Huerta-Lamont que fué firmado el 16 de junio de 1922. México reconoce una deuda de alrededor de 700 millones de dólares, que casi duplicaba la de 1917, transfiriéndose las deudas con bancos Europeos a los Estados Unidos, el gobierno mexicano contrajo la obligación de cubrir el primer año 30 millones de pesos oro, y 5 los años siguientes, a pesar de lo elevado, el Congreso lo aprobó el 29 de septiembre de 1922.

3.3.- Los Tratados de Bucareli.

Fuó hasta 1923, por medio de la intervención de un empresario norteamericano, cuando el Presidente de los Estados Unidos, nombró el 2 de mayo, por recomendación del Secretario de Estado, a Charles Beecher Warren y John Barton Payne, Comisionados Americanos para reunirse con dos Comisionados Mexicanos, Ramón Ross y Fernando González Roa. Las reuniones se celebraron del 14 de mayo al 15 de agosto de 1923 en la casa número 85 de las calles de Bucareli. Conocidas las reuniones como "Conferencias de Bucareli."

Desde la primer reunión, los Comisionados Norteamericanos hicieron saber que el objeto de las pláticas era llegar a un entendimiento para que México y Estados Unidos reanudasen sus relaciones normales y cordiales. Acordándose también llevar minutas, que son las que se conocen actualmente. Se inició la discusión cuando los Comisionados de E. U. expusieron sus puntos de vista sobre la Constitución de 1917, en

relación a los productos del petróleo del subsuelo en manos de ciudadanos americanos que adquirieron la propiedad de tierras en México antes del primero de mayo de 1917, fecha de la promulgación de la actual Constitución de México. Los Comisionados Mexicanos (C.M.) informaron que el artículo 27 no tendrá ningún efecto retroactivo. Lo anterior ya lo había declarado la decisión de la Suprema Corte de Justicia en el caso de la Texas Oil Company, el 30 de agosto de 1921. Textualmente afirmaba el fallo:

"El párrafo cuarto del artículo 27 de la Constitución actual, no puede estimarse retroactivo ni por su letra ni por su espíritu, pues no vulnera derechos adquiridos."

Sin embargo, los Comisionados Americanos (C.A.) afirmaron que ciudadanos americanos habían adquirido grandes extensiones de tierra en México durante la vigencia de las leyes de 1884, 1892 y 1909 y que el gobierno Americano sostiene que sus ciudadanos no pueden ser privados de sus derechos a esas propiedades, los cuáles incluían como propiedad exclusiva del dueño de la superficie, el petróleo, aceites y combustibles minerales de cualquier forma o variedad contenidos en el subsuelo.

La posición de los C.M. fué de que sólo las personas o cesionarios legales, que hayan ejecutado un acto positivo, indicando su deseo de aprovechar el subsuelo con anterioridad a la promulgación de la Constitución, están enteramente protegidos contra la aplicación del párrafo IV del artículo 27 de la actual Constitución. A los propietarios de tierras que no hubieran realizado un acto positivo, podrían solicitar permiso provisional, según el acuerdo del 17 de enero de 1917, expedido por Carranza, aclarando que, "los permisos solicitados serán válidos solamente hasta que el Congreso de la Unión expida la Ley Orgánica del artículo 27."

La aplicación de este sistema de permisos a los propietarios superficiales que puedan no haber ejecutado acto positivo según ha sido señalado, no significa que se les prive de ningún derecho, puesto que de acuerdo con la legislación civil de este país, no podría haber posesión excepto a través de algún acto que indicara la existencia de deseo de poseer.

En cuanto a las expropiaciones los C.A. afirmaron que; "la indemnización que el Gobierno de los Estados Unidos cree que México debería pagar por estas tierras, es su justo valor en efectivo y en el momento de tomarlas; y que bonos no convertibles inmediatamente en dinero bajo la base de su valor par y aceptables por el propietario de la tierra, no pueden en manera alguna considerarse como indemnización bajo la Constitución de 1857 o las reglas del derecho internacional."

Los C.M. informaron que en México uno de los principales problemas es la tenencia de la tierra y es para dotar a los ejidos para lo que se ha expropiado, y que las extensiones no exceden de 1775 hectáreas, y que la forma de pago y el avalúo de las tierras expropiadas fué con la finalidad de dar inmediata satisfacción a las necesidades públicas, "...resolviendo así un problema nacional urgente que tenía que ser resuelto

independientemente de la situación económica del país." Además se pagaran los bonos tan pronto lo permitan las finanzas del Erario Federal, en cuanto al avalúo, se realiza sobre el valor fiscal declarado por el propietario, si algunos no lo han modificado, ha sido incluso violando las leyes que los obligan.

El contenido de las pláticas que venimos analizando, nunca se hizo público, ni tuvieron carácter de legalidad, dado que no fueron sometidos a la aprobación de los respectivos Congresos de México y Estados Unidos. Si técnicamente los acuerdos no son un tratado, el contenido extraoficial, manejado como un pacto de caballeros, si comprometía al país. Los puntos tratados consisten en lo siguiente: Un pacto extraoficial en el que el poder ejecutivo se compromete a no dar efecto retroactivo al artículo 27 constitucional, en materia de petróleo, ya indemnizar en efectivo a los norteamericanos, por toda expropiación agraria que tuviera otro objeto que la dotación ejidal, o que persiguiendo ese fin, excediera de 1,755 hectáreas.

"V.-Los Comisionados Mexicanos, en representación de su gobierno han dicho que el Gobierno de los Estados Unidos se reserva ahora y se reservará, en caso de que se reanuden las relaciones diplomáticas entre los dos países, todos los derechos de los ciudadanos de los Estados Unidos en relación con el subsuelo bajo la superficie de tierras en México poseídas por ciudadanos de los Estados Unidos, o en los que tengan algún interés, en cualquier forma que sea bajo las leyes y Constitución de México, vigentes antes de la promulgación de la nueva Constitución el primero de mayo de 1917 y bajo los principios del Derecho Internacional y la equidad. Los C. M., aún cuando sostienen los principios aquí expuestos, pero reservando los derechos del Gobierno Mexicano bajo sus leyes con respecto a las tierras en relación con las cuales no se ha ejecutado un acto positivo del carácter especificado en esta declaración, y sus derechos con relación a ello bajo los principios del Derecho Internacional, declaran en representación de su Gobierno que reconocen el derecho de los Estados Unidos para hacer cualquier reservación de o en favor de los derechos de sus ciudadanos."

Se acordó también, de manera oficial, formar dos comisiones. CONVENCION ESPECIAL DE RECLAMACIONES.

Los Estados Unidos de América y los Estados Unidos Mexicanos, deseosos de arreglar y ajustar amistosamente las reclamaciones provenientes de pérdidas o daños sufridos por ciudadanos americanos por actos revolucionarios en el período comprendido entre el 20 de noviembre de 1910 y el 31 de mayo de 1920 inclusive, han decidido celebrar una convención para ese objeto y al efecto han nombrado como su plenipotenciarios:

Al Presidente de los Estados Unidos y Al Presidente de los Estados Unidos Mexicanos.

Quienes, después de haber comunicadose uno al otro sus respectivos completos poderes los encontraron en debida forma y orden y han convenido en los siguientes artículos:

Siguen XI artículos. CONVENCION DE RECLAMACIONES GENERALES.

Los Estados Unidos de América y los Estados Unidos Mexicanos, deseosos de arreglar y ajustar amistosamente las reclamaciones de los ciudadanos de cada país en contra del otro, a partir de la firma de la convención de reclamaciones del 4 de julio de 1968, celebrada entre los dos países (excluyendo las reclamaciones por pérdidas o daños originados por disturbios revolucionarios en México, que forma la base de otra convención separada) han decidido celebrar un convenio con este objeto y al efecto han nombrado como su plenipotenciarios:

Al Presidente de los Estados Unidos y Al Presidente de los Estados Unidos Mexicanos.

Siguen XI artículos.

Los dos tratados solemnes fueron aprobados por el Senado, aprobando la creación de dos Comisiones, una para cada convención respectivamente.

Al respecto, Luis Cabrera afirma: "Un grupo pequeño de Senadores, penso oponerse. Field Jurado fué asesinado y tres Senadores fueron secuestrados.

Los Tratados fueron aprobados casi por unanimidad con sólo la lectura de algunas objeciones que fueron debatidas despectivamente, con denuestos para su autor." Se aprobaron el primero de febrero de 1924, y se reanudaron las relaciones diplomáticas entre el gobierno de México y los Estados Unidos. El embajador Charles B. Warren presentó sus credenciales ante el Gobierno de México el 31 de marzo de 1924; justo a tiempo para que Obregón pudiera comprar armas y municiones para enfrentar la rebelión de Adolfo de la Huerta.

Fundamental ha sido en México la estabilidad lograda a partir del Gobierno de Obregón hasta nuestros días, es indudable que los medios de control que ha utilizado el Estado para mantener subordinados a la clase obrera y campesina han funcionado, pero sería un error soslayar el papel de las relaciones con el exterior, sobre todo con los Estados Unidos. El reconocimiento a los gobiernos mexicanos les ha posibilitado obtener armas y municiones del vecino del norte, prestamos etc.

Obregón ha sido duramente criticado por los tratados de Bucareli, incluso en septiembre de 1923, ante el Congreso pretendió negar que se hubieran firmado acuerdos, "La resolución que han tomado los dos gobiernos (...) de reanudar, al fin, sus relaciones diplomáticas después de haber estado suspendidas durante más de tres años, no es, pues,

el fruto de compromisos contraidos o de convenios pactados con tal propósito, o de nada que pudiera contravenir nuestras leyes o las Normas del Derecho Internacional o lesionar el decoro o la soberanía nacionales..."

Como se reviso anteriormente si se llegaron a establecer acuerdos que sólo comprometieron al gobierno de Obregón, pero le permitieron contar con el reconocimiento del gobierno de los Estados Unidos.

3.4.- Los acuerdos Morrow-Calles.

Por otro lado debemos considerar que el asunto no quedo definitivamente resuelto pues todavía Calles tendrá que enfrentar las presiones de los petroleros, en 1925 al promulgar la ley orgánica del petróleo, que establecía que ls concesiones a las compañías petroleras tendrían una duración de 50 años.

La reacción inmediata provino de la empresa norteamericana Mexican Petroleum Company, quien llevó a juicio la exigencia del reconocimiento de sus derechos legales de propiedad sobre los sectores petrolíferos que le pertenecían, el Juzgado mexicano de Primera Instancia (por supuesto, con el consentimiento del gabinete de Calles) satisfizo completamente sus pretenciones, y poco después, el 17 de noviembre de 1927, la Suprema Corte de México confirmó la sentencia de este juzgado, reconociendo así como anticonstitucional la ley de 1925. Nadie se sorprendio cuando el 3 de enero de 1928 el Congreso de México, coronando el proceso de capitulación ante los monopolios norteamericanos, aprobó una ley que afianzaba a las compañías norteamericanas en sus derechos sobre los recursos petrolíferos.

Será Cárdenas quien solucione definitivamente este problema.

2.2. PROBLEMATIZACION DE LOS SUBTEMAS.

- 1.- ¿Qué trato recibió Díaz, como rebelde en 1876, en Estados Unidos? 92-20,
- 2.- ¿Cómo se benefició Porfirio Díaz de la frontera con Estados Unidos para obtener armas sin que le fueran aplicadas las leyes de neutralidad? 160-85,
- 3.- ¿Qué actitud asume Foster ante la caída de Lerdo y el triunfo de Díaz? 41-93, 160-86.
- 4.- ¿De qué manera influye el cambio de presidente en Estados Unidos para retardar el reconocimiento de Díaz? 41-94, 160-87, 41-90.
- 5.- ¿Cuál fué la relación del pago de la deuda externa de México con el reconocimiento del gobierno de Díaz? 53-113, 41-93, 41- 311, 126-60, 41-313, 41-53, 53-114.
- 6.- ¿Qué condiciones puso el gobierno norteamericano para reconocer al gobierno de Díaz? 160-86, 41-324, 41-92, 41-215, 126-61, 41-200, 41-198, 33-II-217, 126-64, 41-112, 43-VI-687.
- 7.- ¿En que consistía el proyecto norteamericano de un tratado para permitir el paso recíproco de tropas? 41-191, 41-210, 168-1-3, 41-53, 115-90, 41-197, 41-179, 168-II-4, 114-227, 41-234, 41-236, 41-291.
- 8.- ¿Qué tan grave era el problema de la frontera norte? 150- 63, 31-23, 126-63, 120-I-81.
- 9.- ¿Qué problemas generó el mandato de Ord? 120-I-80, 41-203, 41-105, 43-VI-94, 41-129, 160-88, 41-238, 33-II-215, 41-120, 41- 168, 41-269, 41-267.
- 10.- ¿Cuál fué el resultado de la entrevista entre Ord y Treviño? 41-153, 41-143.
- 11.- ¿Qué papel desempeñó Vallarta en las negociaciones del reconocimiento al gobierno de Díaz? 41-267, 41-227, 114-225, 41- 187, 41-190, 41-191, 33-II-218, 41-110, 41-184, 41-320.
- 12.- ¿Cómo impulsa Díaz en mayo de 1877, siendo ya presidente electo, su reconocimiento? 41-214, 114-225, 120-II-91.
- 13.- ¿Cuál fué la misión que se le encargó a Zamacona en Estados Unidos? 41-206, 41-210, 41-212, 41-240, 41-309, 160-89, 33-II- 231.
- 14.- ¿Qué opinión manifiesta Foster sobre el gobierno de Díaz en la investigación promovida por el Senado Norteamericano? 41-217, 41-222, 41-204, 126-67.

- 15.- ¿Cuándo reconocen al gobierno de Díaz y por qué? 8-37.
- 16.- ¿Qué problemas le generó Guatemala a México con Estados Unidos? 43-V-339, 43-V-61, 43-V-91, 160-77, 43-V-300, 160-96, 43-V-253, 156-I-203, 43-V-18, 43-V-156, 43-V-152.
- 17.- ¿Aceptó Estados Unidos el arbitraje entre Guatemala y México? 43-V-558, 43-V-146, 43-V-25, 43-V-344.
- 18.- ¿Qué problemas tuvo Porfirio Díaz con Estados Unidos a raíz del préstamo de Bahía Magdalena? 33-II-232, 161-35, 43-VI-312, 43-VI-316, 114-243, 8-72, 157-I-232, 123-134, 78-68, 145-23, 43-VI-461, 43-VI-309, 135-47, 43-VI-314, 65-40, 119-80, 42-III-251, 157-I-162, 92-56.
- 19.- ¿Cómo resolvió Porfirio Díaz el problema de límites originado por el cambio de curso de los ríos Bravo y Colorado? 54-166, 54-181, 81-342, 168-II-145, 160-111, 162-109, 68-II-216, 161-35, 135-203, 135-117.
- 20.- ¿Cómo se resolvió el problema del Río Colorado? 43-VI-385, 43-VI-431, 80-140, 161-34.
- 21.- ¿Qué problemas tuvo Díaz por el tráfico de armas en la frontera? 145-79, 157-I-160, 145-82, 43-VI-330, 128-6, 27-97, 1-242, 123-IX-2300, 43-VI-343, 42-II-1082, 8-79, 27-89, 107-56, 2-30, 43-VI-375, 140-I-177.
- 22.- ¿Frente al levantamiento armado contra Díaz, mantuvo Estados Unidos una política de neutralidad? 107-42, 40-85, 157-I-158, 43-VI-391, 132-IX-2301, 8-73, 8-78, 111-47, 111-48, 78-69, 155-21, 43-VI-347, 74-II-387, 81-363, 42-II-1082, 143-7, 8-80, 101-52, 43-VI-368, 11-133.
- 23.- ¿La actitud de los Estados Unidos afectó en la caída de Díaz? 62-250, 53-93, 8-11, 160-110, 168-II-191, 123-133, 101-57, 161-32, 83-I-40, 107-44, 160-110, 145-150, 160-113, 101-55, 63-II-345, 53-94, 27-105, 8-81, 168-II-192, 135-49, 43-VI-392.
- 24.- ¿Qué problemas le generó a Díaz el caso del Tlahuallillo? 168-II-191.
- 25.- ¿Qué posición adoptaron los grandes monopolios frente a la caída de Díaz? 83-I-186, 39-I-53.
- 26.- ¿Cuál fue el contenido de la entrevista Díaz-Creelman? 123-53, 89-423.
- 27.- ¿Por qué renunció precipitadamente Díaz? 157-I-335, 155-29, 155-25.
- 28.- ¿Intentó Estados Unidos invadir México? 8-85.

- 29.- ¿Cómo se juzgaban en Estados Unidos las labores de Madero? 8- 79, 63-II-89, 46-149, 81-364, 27-58, 8-63, 8-81.
- 30.- ¿Cuáles fueron los objetivos de la entrevista Díaz-Taft? 81- 370, 81-419, 123-IX-2301, 81-369, 81-417.
- 31.- ¿Por qué movilizó Taft -Presidente de Estados Unidos- tropas en la frontera con México? 162-135, 140-I-181, 43-VI-383, 123- 138, 121-232, 8-84, 111-44, 121-16, 121-291, 115-177, 8-85, 145- 102, 145-109.
- 32.- ¿De qué manera facilitó durante todo el proceso revolucionario, la cercanía con los Estados Unidos para la adquisición de armas? 26-39.
- 33.- ¿En que consistió la política de Díaz de puertas abiertas al capital extranjero? 160-79, 24-91, 61-12, 74-II-379, 81-249, 8- 33, 8-40, 2-18, 2-75, 2-112, 1-91, 11-71, 11-54, 11-123, 36-50, 36-56, 36-68, 24-137, 40-41, 40-42, 38-3, 38-21, 50-48, 48-374, 91-6, 107-16, 120-I-78, 123-34, 126-5, 141-157, 147-171, 150-83, 157-I-202, 165-5, 163-61, 168-I-126, 132-IX-2322, 132-IX-2404, 43-VIIa-511.
- 34.- ¿Cómo obtenían los extranjeros las concesiones que para algunas actividades económicas concedía Díaz? 126-100, 128-105.
- 35.- ¿Cuáles fueron algunas de las familias beneficiadas por la política porfirista? 128-45, 138-35.
- 36.- ¿Cuál era la importancia de la inversión extranjera en México? 50-85, 52-18, 52-134, 52-168, 57-16, 58-21, 67-24, 70-8, 70-63, 70-67, 70-69, 74-II-47, 74-II-438, 68-88, 77-90, 78-85, 78-61, 42-III-252, 88-303, 100-22, 110-208, 110-176, 126-16, 126- 79, 126-82, 128-100, 142-291, 128-113, 96-101, 157-I-50, 160-109, 160-100, 162-7, 162-9, 165-4, 165-5, 165-6, 165-38, 43-VIIa-459, 43-VIIa-460, 17-I-175, 17-I-262, 17-I-513, 132-IX-2324.
- 37.- ¿Cuál era el dominio y control que las empresas extranjeras establecían en las zonas donde se establecían? 128-108.
- 38.- ¿Cuál era la relación del presidente de Estados Unidos, Taft, con los empresarios norteamericanos que tenían inversiones en México? 74-I-365.
- 39.- ¿Fue importante la presencia de ciudadanos norteamericanos en México? 110-176, 19-179.
- 40.- ¿Cuál era la situación de los ferrocarriles en 1876, cuando Porfirio Díaz sube al poder? 37-35, 78-54.

- 41.- ¿Existía en México, durante el gobierno de Lerdo, alguna oposición contra las compañías norteamericanas? 43-VIIB-711, 43- VIIb-736, 43-VIIa-517.
- 42.- ¿Existía algún interés de los inversionistas norteamericanos por invertir en vías férreas en México? 52-25, 132-IX-2300.
- 43.- ¿Cuándo penetraron las Compañías norteamericanas ferrocarrileras a México? 81-82, 105-158, 63-I-170.
- 44.- ¿Cómo recibió la opinión pública mexicana la inversión norteamericana en la época de Díaz? 132-IX-2256.
- 45.- ¿Qué inversionistas norteamericanos recibieron autorización para construir ferrocarriles? 29-444, 8-37, 105-130, 120-I-183, 43-VIIa-603.
- 46.- ¿Cuál era la importancia de las inversiones norteamericanas en ferrocarriles? 168-I-128, 37-135, 32-16, 17-I-184, 43-VIIB- 713, 120-I-433, 8-38, 72-93, 168-I-129, 38-17, 150-132, 37-99.
- 47.- ¿Cuáles eran las líneas férreas existentes hacia 1910? 52- 34, 68-201, 168-I-135, 43-VIIa-534, 43-VIIa-549, 43-VIIa-560, 37- 29, 29-441, 37-167, 43-VI-701.
- 48.- ¿La planeación de las líneas férreas estaba al servicio de los Estados Unidos? 168-I-136, 126-66, 144-30, 77-23, 92-22, 29- 441, 74-I-408, 37-34, 81-203, 162-8, 142-49.
- 49.- ¿Con qué objetivos fué creada la Compañía gubernamental Ferrocarriles Nacionales de México? 8-38, 88-287, 43-VIIa-570.
- 50.- ¿Existieron movimientos obreros de protesta en la industria ferrocarrilera? 17-IV-609, 32-21, 32-33.
- 51.- ¿Cuál era la importancia de la propiedad extranjera agraria hacia 1910? 163-68, 150-77, 17-III-297, 8-27, 44-47, 123-39, 81- 222, 132-IX-2324, 38-23.
- 52.- ¿Qué empresas norteamericanas poseían tierras en México y donde? 141-124, 102-10, 156-I-128, 160-111, 144-25, 150-309, 168- II-28, 128-110, 102-10, 75-35, 162-14, 11-13, 11-52, 11-110, 11- 118, 24-136, 76-19, 76-26, 128-26, 19-179, 120-I-360, 11-111, 11- 45, 120-I-432, 43-VIIa-111, 43-IV-23.
- 53.- ¿Cuál era la importancia de las compañías norteamericanas en la comercialización de los productos agrícolas? 78-62, 128-29, 67-114.

- 54.- ¿Cómo se manifestó la competencia petrolera entre las compañías norteamericanas e inglesas? 107-42, 8-44, 8-71, 62-240, 101-53, 119-80, 119-88, 45-228, 107-85, 8-160, 38-165.
- 55.- ¿Qué relación mantuvo la familia de Díaz con las empresas petroleras de Pearson? 8-42, 101-48.
- 56.- ¿Cuáles fueron las ventajas que Díaz les concedió a las Compañías petroleras? 96-105, 74-II-440, 140-I-274, 78-65, 101-36.
- 57.- ¿Cuáles compañías extranjeras controlaban el petróleo? 36-118, 127-140, 92-24, 102-16, 168-I-134, 144-29, 83-I-46, 101-47, 101-17, 8-41, 101-44, 101-45, 119-80, 162-661, 31-27, 48-288, 101-14, 88-425, 58-21, 101-25, 96-118, 168-I-134, 101-15, 101-14.
- 58.- ¿Qué tan importantes eran las ganancias de la industria petrolera? 157-IV-36, 157-VI-266, 82-553, 50-97, 101-29, 119-88, 96-102, 119-93.
- 59.- ¿De qué manera influyó la importancia de las inversiones petroleras en las relaciones entre México y Estados Unidos? 8-40, 11-12, 104-299, 43-VI-403, 101-78, 8-160, 101-73, 168-II-255.
- 60.- ¿Qué tanto le importaba a los Estados Unidos la industria petrolera mexicana? 101-157, 156-I-260, 168-I-128, 62-253, 104-307, 107-86, 101-81, 40-301.
- 61.- ¿Cuál era la importancia de la inversión norteamericana en la industria eléctrica? 144-29, 165-35, 165-37.
- 62.- ¿Bajo qué condiciones se permitió el desarrollo de la industria eléctrica durante el porfiriato? 165-46.
- 63.- ¿De qué manera se expandió el comercio exterior durante el porfiriato? 11-34, 16-113, 29-214, 29-444, 29-459, 52-54, 52-63, 52-84, 150-96, 160-109, 168-II-9, 76-21, 43-VIIb-65, 43-VIIb-727, 52-53, 43-VIIa-42, 50-46.
- 64.- ¿En qué consistió y cómo afectó a Porfirio Díaz su política de equilibrio Europa-Estados Unidos? 145-147, 78-123, 8-69, 50-57, 50-81, 58-30, 83-I-45, 101-53, 105-126, 107-2, 119-80, 123-75, 123-134, 129-34, 134-23, 160-90, 160-111, 162-108, 32-16, 36-64, 50-87, 68-25, 107-1, 110-172, 128-101, 157-I-50, 157-I-250, 132-IX-2404, 8-71, 38-165, 83-I-41, 83-I-46, 105-132, 107-42, 78-66.
- 65.- ¿Era importante la industria norteamericana en la industria del cobre en México? 43-VIIa-227.

- 66.- ¿Qué tan importante era para la industria minera porfirista el mercado norteamericano? 43-VIIa-241, 36-51, 157-I-250, 160- 109.
- 67.- ¿Cuáles eran las compañías norteamericanas que poseían minas en México? 43-VIIa-266, 43-VIIa-276, 43-VIIa-282, 17-I-175, 8-39, 8-40, 20-I-33, 32-17, 52-165, 68-36, 68-49, 68-51, 68-52, 68-127, 101-30, 105-131, 120-II-10, 123-13, 126-74, 157-I-255, 132-X- 2324, 43-VIIa-458.
- 68.- ¿Cuándo se fundo y cuál fué la importancia de la minera de Cananea? 3-24, 128-119, 157-VI-266, 32-37, 1-112, 1-345.
- 69.- ¿Qué fué lo que originó la huelga de Cananea en 1906? 3-73, 17-IV-613, 76-25, 150-82, 157-I-84, 128-72, 140-I-53, 76-25, 128- 67, 64-25, 40- 248, 1-81, 1-73, 1-112.
- 70.- ¿Cuál fué la relación de la huelga con el Magonismo? 76-24, 17-IV-613, 38-129.
- 71.- ¿Qué fué lo que origino el enfrentamiento con los mineros? 3-74, 116-150, 74-I-68, 1-122, 1-74.
- 72.- ¿Cómo actuó Izabal frente al problema? 3-75, 3-75, 43-VI-329, 76-25, 160-112, 157-I-85, 150-82, 157-I-99, 145-75, 140-I-54, 121-142, 128-72, 102-59, 92-64, 92-65, 79-124, 38-128, 8-52, 39- 1-129, 1-129, 1-130, 1-135, 1-145.
- 73.- ¿Cómo actuaron las autoridades norteamericanas ante el conflicto? 1-97, 1-129.
- 74.- ¿Por qué fué tan atacado por los norteamericanos el movimiento magonista? 80-165, 155-21, 11-136, 14-158, 14-207.
- 75.- ¿Cómo se explica que ante la solicitud mexicana de apresar a Ricardo Flores Magón en territorio norteamericano, los Estados Unidos actuarán tan diligentemente? 11-164, 11-165.
- 76.- ¿De qué manera fueron reclusos en prisiones norteamericanas, Magón y algunos de sus correligionarios? 14-339, 17-IV-611, 14-203, 38-119, 8-55, 149-338, 157-I-242, 157-VI-286, 43-VII-348.
- 77.- ¿Cuál fué el apoyo que los magonistas recibieron de anarquistas y organizaciones obreras norteamericanas? 38-119, 38- 120, 75-61, 76-26, 120-II-238, 161-64, 14-339, 35-54, 161-104, 161-50, 161-64, 161-63.
- 78.- ¿Con que fin utilizó Porfirio Díaz los servicios de bandidos norteamericanos como Ferris? 44-94, 35-56, 80-154, 38-165, 168- II-214.

- 79.- ¿Qué tan importante fué la persecución norteamericana contra el PLM? 32-36, 14-209, 8-56, 44-12, 38-115, 38-121, 149-77, 74-I- 89, 75-61, 74-I-94, 80-13, 80-118, 80-132, 120-II-322, 123-49, 132-X-2340, 132-X-2352, 161-46, 149-226.
- 80.- ¿Cuál fué la importancia de la toma de Mexicali por parte de los magonistas? 35-56, 149-221.
- 81.- ¿Qué tan activamente intervinieron las autoridades norteamericanas frente a la revolución magonista en Baja California? 44-53, 38-142, 38-166, 149-223, 74-I-95, 80-143, 161-120,110-224, 123-138.
- 82.- ¿A qué se debe que el movimiento maderista se haya podido organizar desde Estados Unidos sin ser atacado por los Norteamericanos y más bien se le haya apoyado? 8-63, 8-91, 24-58, 46-149, 46-151, 149-212, 67-83, 67-205, 80-138, 80-185, 42-II- 1077, 83-I-59, 83-I-104, 89-461, 105-140, 107-55, 107-56, 121-16, 121-251, 123-133, 121-256, 121-261, 123-137, 148-66, 137-II-308, 145-11, 145-144, 145-169, 155-30, 157-I-176, 157-I-207, 157-I- 215, 168-II-190, 168-II-197, 168-II-213, 168-II-217, 132-IX-2404, 43-VI-368, 42-II-1081, 121-261, 8-78, 43-VI-389, 43-VI-391, 8-78, 27-103, 145-143.
- 83.- ¿En qué consistió el apoyo que recibió Madero de Norteamérica? 8-106, 1-158, 10-184, 27-100, 89-461, 33-II-233, 53-94.
- 84.- ¿Qué problemas surgieron por el tráfico de armas desde Estados Unidos? 8-121, 145-131, 145-20, 145-19, 145-145, 145-149, 43-VI-359.
- 85.- ¿Cómo vieron los grandes industriales norteamericanos al movimiento maderista? 8-75, 8-81, 8-80, 27-101, 27-105, 39-I-408, 22-65, 50-128, 43-VI-395, 78-122.
- 86.- ¿Financiaron las compañías petroleras la revolución maderista? 119-80, 123-139, 8-80, 27-101, 27-106, 27-109, 27-143, 62-259, 62-310, 83-I-59, 104-114, 123-139, 123-138, 145-163, 145- 133, 86-20, 145-140, 145-51, 145-132, 111-52, 43-VI-408, 8-81, 43-VI-407.
- 87.- ¿Cuál fué la opinión de los periódicos norteamericanos sobre la revolución maderista? 80-137.
- 88.- ¿Cuál fué la relación del gobierno norteamericano con Madero Presidente reconocido por ellos mismos? 8-111, 141-181.
- 89.- ¿Tardó Taft en reconocer al gobierno de Madero? 107-56, 104- 113.
- 90.- ¿Cuál es la posición de Madero frente a los monopolios extranjeros? 107-54, 107-55, 40-252, 62-249, 83-I-160, 78-133.

- 91.- ¿Por qué afirma el embajador norteamericano -Henry Lane Wilson- que Madero fué financiado por los alemanes? 43-I-97, 145- 241.
- 92.- ¿Cuál fué la posición de Henry Lane Wilson frente a la revolución de 1910 y el gobierno de Díaz? 162-112, 27-95, 42-II- 1107, 83-I-137, 168-II-233.
- 93.- ¿Desde cuándo y por qué estaba interesado Lane Wilson en derrocar a Madero? 145-216, 43-VI-410, 168-II-232, 168-II-219, 113-51, 121-327, 155-66, 155-82, 101-120, 101-58, 31-41, 22-76, 145-264.
- 94.- ¿Cuales fueron las informaciones que Lane Wilson envió a su país sobre la situación de México? 121-18, 121-300, 140-I-343, 145-200, 168-II-217, 132-IX-2405, 8-130, 8-130, 8-110, 160-118.
- 95.- ¿Qué medidas provocaron el descontento de los inversionistas norteamericanos contra Madero? 8-123, 36-104, 83-I-117, 101-80, 100-54, 96-104, 168-II-222, 168-II-229, 101-82, 101-64, 101-63, 8-109, 50-136, 107-53, 150-265, 155-77, 157-II-160, 88-321, 123- 227.
- 96.- ¿De qué manera presiono la marina norteamericana al gobierno de Madero? 8-127, 105-182, 140-I-266, 145-186, 155-78, 168-II- 233, 62-256, 74-II-344.
- 97.- ¿Cuál fué la respuesta que le dió Taft a Madero ante la amenaza de intervención formulada por Lane Wilson? 56-I-90, 56-I- 36, 62-272, 42-II-1104, 105-181, 121-290, 121-293, 125-290, 145- 266, 155-81, 168-II-218, 168-II-224, 168-II-234, 47-127, 60-59, 145-226, 155-81.
- 98.- ¿Cómo respondieron los norteamericanos ante la solicitud de Madero de cumplir las leyes de neutralida? 168-II-217.
- 99.- ¿De qué manera presiono Lane Wilson a los embajadores de España y otros países, al igual que a los diputados y Senadores para que le pidieran la renuncia a Madero? 155-82, 47-118, 5-31, 9-82, 9-83, 34-9, 21-I-126, 27-179, 56-I-43, 60-49, 82-275, 113-104, 95-226, 113-83, 145-218, 47-110, 123-283, 123-282, 65-85, 19-183.
- 100.- ¿Con qué objetivo se formaron la Asociación de Productores de Petróleo en México y el Comité Internacional de Banqueros? 100-44, 46-222.
- 101.- ¿Por qué afirmaba Cabrera que el extranjerismo era un problema en México? 100-52, 129-315, 150-296, 129-314, 46-18, 46- 145, 40-139, 40-248, 107-1, 107-12, 128-109, 150-95, 150-312.
- 102.- ¿Cedió Madero ante las presiones norteamericanas para despojarnos de nuestros derechos sobre el rio Bravo? 22-79.

- 103.- ¿A qué grupos representaba Lane Wilson? 80-77, 8-90, 62-18.
- 104.- ¿Buscó Madero retirar a Lane Wilson de México? 123-229, 157-II-160, 135-50.
- 105.- ¿Qué papel jugó Lane Wilson en la Decena Trágica? 8-133, 5- 32, 9-90, 9-81, 9-76, 13-100, 34-8, 20-I-133, 27-179, 35-217, 35- 212, 66-15, 22-119, 56-I-10, 56-I-173, 113-158, 121-19, 143-9, 157-II-158, 42-II-2405, 145-236, 123-294, 140-I-345.
- 106.- ¿En qué consistió el Pacto de la Embajada? 66-14, 113-124, 113-150, 118-76, 123-307, 140-II-8, 123-318, 5-42, 47-42, 42-II- 2406, 1-273, 9-81, 27-195, 57-74, 65-84, 65-89, 83-I-131, 92-191, 113-62, 121-31, 137-II-327, 140-I-346, 150-281, 162-306.
- 107.- ¿Cómo se tomaron en Estados Unidos las acciones de Lane Wilson? 27-235, 27-93, 123-230, 145-247, 47-212, 121-35, 123-266, 123-317.
- 108.- ¿Qué apoyo recibió Madero después de su caída del embajador de Cuba? 95-263, 35-178.
- 109.- ¿Intentó de alguna manera el gobierno norteamericano evitar el asesinato de Madero? 145-252, 155-84, 47-215, 17-III-304, 127-345, 140-I-361, 140-I-363, 145-268, 145-245, 42-II-2406, 56-I- 113.
- 110.- ¿Cómo fue recibida en Estados Unidos la noticia del cuartelazo? 143-8, 107-70, 123-293, 157-III-62, 8-157, 56-I-183.
- 111.- ¿Qué tan importante era para Huerta el reconocimiento de su gobierno por parte de los Estados Unidos? 27-242, 51-50.
- 112.- ¿Qué otros gobiernos reconocieron al de Victoriano Huerta? 27-252, 155-161, 150-305, 101-74.
- 113.- ¿Bajo qué condiciones estaba dispuesto Huerta a obtener el reconocimiento de los Estados Unidos? 145-9, 56-I-97, 24-274, 155-161.
- 114.- ¿Qué medios usa Lane Wilson para apoyar a Huerta? 34-30, 8- 158, 23-I-297, 123-315, 123-314, 143-13, 155-94, 157-II-58, 160- 124, 168-II-240, 8-139, 113-92, 113-28, 113-19, 137-II-338, 140- II-9, 157-I-282, 160-125, 74-I-411, 42-II-1122.
- 115.- ¿A quienes les interesaba que Estados Unidos reconocieran a Huerta? 86-50, 107-74, 119-85, 143-14, 155-101, 155-102, 155-110.
- 116.- ¿Cuáles son las condiciones que el nuevo presidente norteamericano, Wilson, le impone a Huerta para ser reconocido? 45-86, 8-153, 27-265, 162-288, 5-53, 56-I-199, 8-154, 8-153, 27- 238, 66-19, 155-154, 162-310, 168-II-333.

- 117.- ¿Cuáles son las noticias que los consules norteamericanos envían sobre la situación del norte del país? 56-I-151.
- 118.- ¿Cuál es la misión que el presidente Wilson le encomienda a John Lind? 19-185, 143-16, 27-338, 27-323, 27-310, 27-269, 27-265, 34-23, 19-185, 8-162, 27-227, 83-I-195, 123-319, 143-68, 143-43, 143-33, 143-29, 143-27, 143-16, 155-173, 157-II-291, 157-III-287, 157-III-290, 42-II-2408, 162-334, 106-49.
- 119.- ¿Cómo recibieron los funcionarios huertistas las propuestas de Lind? 34-24, 107-78, 143-52, 143-39, 143-27, 155-170, 155-136, 8-163.
- 120.- ¿Cuál fué el resultado de las pláticas de Veracruz entre Lind y José López Portillo y Rojas? 143-85, 155-228.
- 121.- ¿Qué medidas propuso Lind para quitar a Huerta del poder? 155-231, 143-36, 57-92, 87-93, 143-79, 155-245, 56-338, 106-39.
- 122.- ¿Qué factores determinaron que los norteamericanos se volvieran enemigos de Victoriano Huerta? 8-165, 25-228, 27-226, 45-105, 27-307, 8-155, 34-19, 34-20, 8-165, 8-168, 162-356, 51-78, 53-100, 86-147, 95-348, 101-66, 104-123, 162-354.
- 123.- ¿Qué determino la sustitución del embajador Lane Wilson por el encargado O'Shaugnessy ? 86-43, 33-II-238, 92-209, 27-264, 143-17, 155-98, 155-100, 34-23, 35-216, 27-248, 56-I-204, 87-46, 155-99, 158-445, 42-II-2406, 135-50.
- 124.- ¿En qué consistió la labor de O'Shaugnessy para derrocar a Huerta? 106-63, 106-79, 106-98, 123-319, 143-15, 145-152, 155-208, 155-234, 162-335, 42-II-2406, 27-338, 27-266, 143-32, 27-338.
- 125.- ¿Con qué finalidad le pidió el gobierno de los Estados Unidos al de Argentina, Brasil y Chile que no reconocieran el gobierno de Huerta? 53-95.
- 126.- ¿Con qué finalidad le niega el presidente Wilson el reconocimiento a Huerta ? 150-306.
- 127.- ¿Qué actitud asumió Estados Unidos frente a Huerta? 55-IV-36, 57-78, 104-134, 83-I-260, 107-97, 137-II-339, 162-356, 55-II-211, 8-183, 155-139, 155-217, 157-III-290.
- 128.- ¿Cuál es la política de Wilson a partir de 1915 en torno a la problemática de México? 155-178, 155-333, 143-40.
- 129.- ¿Con qué finalidad le pide W. Wilson a Huerta que convoque a elecciones? 27-301, 42-II-1123.

- 130.- ¿Cómo se podría caracterizar la actitud del Presidente de los Estados Unidos, Wilson, frente a la problemática mexicana? 114-291, 135-48, 87-39, 20-I-235, 50-79.
- 131.- ¿Cuál era la relación de Huerta con Inglaterra? 39-I-54, 8-156, 8-160, 87-67, 107-72, 107-75, 118-83, 129-43, 138-54, 155-191, 157-II-292, 157-III-286, 160-126, 168-II-251, 19-186, 104-137, 27-237.
- 132.- ¿Estaban dispuestos los Ingleses a enemistarse con Estados Unidos en su afán de apoyar a Huerta? 45-106, 155-196, 107-80, 27-324, 27-376, 8-160, 8-168, 34-22, 50-137, 42-II-1124, 87-69, 87-71, 101-75, 101-79, 106-59, 107-80, 107-82, 143-59, 143-60, 143-66, 155-410.
- 133.- ¿Bajo que pretextos tenía Estados Unidos barcos frente a Tampico? 101-79, 8-172, 8-179, 66-20, 66-21, 55-II-17, 53-99, 155-105, 66-22, 66-22.
- 134.- ¿Existían riesgos reales de una invasión norteamericana a México en este período. 1914? 35-32, 101-57, 35-56, 105-169, 147-89, 107-102, 107-103, 19-186, 101-80, 155-235, 155-237, 42-II-1122.
- 135.- ¿Aceleró la llegada del Ipiranga la invasión de Veracruz? 55-II-235, 19-187, 118-85, 154-16, 39-II-208, 51-79, 66-31, 42-II-1112, 42-II-1126, 83-II-271, 87-97, 104-129, 108-244, 140-II-87, 151-68, 151-65, 150-286, 155-265, 158-446, 101-127, 162-358, 168-II-259, 82-284, 60-84, 154-17, 34-57, 31-52, 33-II-250, 8-173, 36-107, 45-121, 56-I-330, 19-187.
- 136.- ¿Bajo que pretextos invadió Estados Unidos Veracruz? 36-108, 67-115, 34-48, 20-I-198, 135-51, 138-44, 154-13, 154-15, 19-186, 8-172, 34-52, 34-50, 31-51, 45-121, 66-9, 66-28, 56-I-319, 56-I-321, 67-116, 151-62, 150-285, 155-110, 155-249, 155-275, 154-13, 157-II-293, 129-44, 155-154, 42-II-2410, 5-109, 21-I-183, 35-204, 56-I-331, 104-130, 128-355, 78-133, 114-284.
- 137.- ¿Contó Wilson con el permiso del Congreso norteamericano para invadir Veracruz? 92-264, 154-15, 162-358, 31-51, 140-II-87, 155-263, 157-294, 62-296, 155-276.
- 138.- ¿Cómo reaccionó la población mexicana en Veracruz y otros lugares del país ante la invasión? 18-351, 8-196, 8-175, 8-177, 8-178, 34-65, 108-49, 108-124, 108-1271, 08-32, 150-290, 150-287, 150-291, 154-21, 5-108, 157-II-299, 155-273, 32-57, 5-110, 42-II-2410, 66-50, 78-134, 154-22.
- 139.- ¿Cómo aprovechó Huerta la invasión de Veracruz? 8-174, 86-155, 168-II-262, 166-182, 66-26, 74-I-412, 150-305, 150-303, 19-187, 140-II-91, 155-264, 166-181, 157-II-296, 67-114.

- 140.- ¿Cómo reaccionó Carranza ante la ocupación de Veracruz? 49- 46, 151-68, 27-343, 138-45, 25-341, 50-138, 155-285, 8-179, 63- II-419, 129-45, 137-II-340, 138-47, 8-179, 9-198, 45-121, 66-48, 66-50, 66-53, 56-II-7, 56-II-21, 56-I-360, 56-II-17, 83-I-228, 108-85, 140-II-89, 150-291, 155-277, 155-279, 152-47, 15-17, 8- 179, 155-277, 155-282, 154-24.
- 141.- ¿Cuál fue la actitud de Villa? 56-II-33, 107-103, 107-107, 150-308, 20-I-200, 45-124, 128-173, 76-70, 74-II-266, 8-180.
- 142.- ¿Cuál fue la actitud de Zapata? 45-136.
- 143.- ¿A qué acuerdos llegó la Convención de Aguascalientes sobre al ocupación de Veracruz? 67-134.
- 144.- ¿Cómo recibieron los norteamericanos la protesta de Carranza? 56-II-11, 85-85, 86-183, 107-105, 155-281.
- 145.- ¿En qué consistió la propuesta de reunión de dos altas autoridades para discutir la problemática hecha por Fabela? 56- II-13, 155-281.
- 146.- ¿Cómo y cuándo nació la idea de mediación del ABC? 8-181, 56-II-24, 56-II-26, 56-II-35, 83-I-231, 138-48, 168-II-263, 42- II-2410, 56-II-38, 55-III-16, 85-35, 85-97, 91-10, 56-II-25, 56- II-36, 55-III-212, 157-V-89.
- 147.- ¿Por qué decide Carranza alejarse de las conferencias de Niágara Falls? 8-183, 45-270, 56-II-40, 56-II-46, 56-II-39, 55- III-44, 55-III-98, 42-II-1130, 83-I-233, 85-37, 85-46, 107-108, 107-110, 85-92, 91-60, 138-50, 155-336, 42-II-2411, 51-79, 42-II- 1129, 157-V-91.
- 148.- ¿Cuál era el objetivo de las conferencias de Niágara Falls? 114-283, 57-94, 155-295, 157-III-324, 168-II-282, 86-126, 107- 109, 155-425, 155-359, 155-297, 160-30, 42-II-1128, 105-185.
- 149.- ¿Cómo recibieron los comisionados norteamericanos la respuesta de Carranza? 155-306, 155-362, 155-381, 155-389, 160- 26, 160-91, 20-I-207, 56-II-37, 85-35, 107-107, 155-291, 155-306, 155-302.
- 150.- ¿A qué se debe el gran interés de los delegados huertistas en sacar adelante las Conferencias de Niágara Falls? 56-II-52, 19-188, 56-II-29, 56-II-46, 56-II-53, 155-293, 155-294, 158-446, 8-161, 168-II-264.
- 151.- ¿A qué acuerdo se llegó en las conferencias de Niágara Falls? 65-135, 64-122, 42-II-1129, 91-77, 155-384, 155-371, 150- 288, 155-316, 155-384, 155-422, 154-27, 101-127, 42-II-2411.

- 152.- ¿Por qué razón impulsaba Wilson las elecciones de de octubre de 1913? 87-57, 87-58.
- 153.- ¿Cuál era la opinión de Lind, en torno a reconocer la beligerancia de los grupos norteros? 55-II-227, 107-79, 106-151.
- 154.- ¿Cuál fué la importancia de que el gobierno de los Estados Unidos reconociera el status de beligerantes a los enemigos de Huerta? 127-347, 143-77, 155-136.
- 155.- ¿Cuándo y bajo que circunstancias se retira Estados Unidos de Veracruz? 74-II-271, 67-137, 87-151, 107-117, 19-189, 8-185, 9-202, 9-200, 31-54, 36-109, 45-171, 56-II-78, 56-II-81, 56-II- 96, 55-II-176, 55-II-185, 85-88, 87-135, 91-157, 92-276, 107-118, 107-121, 108-69, 108-77, 108-81, 108-181, 108-185, 138-52, 138- 54, 76-96, 147-16, 152-55, 152-49, 154-102, 152-52, 153-7, 168- II-275, 42-II-2411, 74-II-270, 55-II-157, 55-II-161, 20-II-47, 9- 202, 66-56, 154-42.
- 156.- ¿Estuvieron los Japoneses interesados en usar México como una posible plataforma militar contra Estados Unidos? 119-81, 151-83, 83-II-31, 151-47, 151-49, 151-46, 151-48, 151-81.
- 157.- ¿Cómo se resolvió en 1915 el bloqueo al Puerto de Progreso en Yucatán? 152-40.
- 158.- ¿Por qué ocupó Estados Unidos el puerto de Progreso? 154- 79, 152-69, 157-IV-269, 154-73, 152-69.
- 159.-¿De qué manera aprovechó Carranza la situación hostil de Estados Unidos hacia Huerta? 8-164, 140-II-33, 168-II-243, 63- 388.
- 160.- ¿Que acciones realizó Carranza para evitar que Huerta se abasteciera de armas en Estados Unidos? 55-I-66, 55-I-77, 45-101, 27-275, 13-101, 42-II-1123, 85-23, 155-138.
- 161.- ¿Que medidas tomó Carranza para evitar que los Estados Unidos interfirieran directamente en la Revolución? 45-253, 67- 207, 40-254, 140-II-31, 155-122, 166-295.
- 162.- ¿Que papel desempeñaron los enviados de Carranza a Estados Unidos? 166-286, 137-II-339.
- 163.- ¿Que medidas de presión ejercio Estados Unidos sobre Carranza? 168-II-253.
- 164.- ¿Cuáles fueron algunos de los problemas internacionales a los que tuvo que enfrentarse Carranza? 62-285, 154-75.
- 165.- ¿Cómo resolvió Carranza el problema ocasionado por Villa al ejecutar a Benton y Bauch ? 45-258, 34-46, 1-389, 23-243, 50-137, 56-II-32, 56-I-289, 56-I-298, 56-I-303,

- 56-I-306, 56-I-267, 56-I- 272, 56-I-279, 56-II-32, 42-II-1127, 82-290, 83-I-304, 85-37, 92- 263, 92-312, 117-252, 117-259, 140-II-83, 8-208, 45-122, 45-259, 45-260, 45-263, 102-187, 107-100, 138-41, 138-37, 138-138, 138- 183, 85-38, 85-44.
- 166.- ¿Bajo que condiciones le proponen los Estados Unidos su cooperación a Venustiano Carranza? 155-138, 42-II-1126, 143-42, 155-138.
- 167.- ¿Qué papel desempeño Estados Unidos en la rendición de Carbajal, presidente provisional huertista, ante los Constitucionalistas? 45-138, 155-388.
- 168.- ¿Cuál fué el apoyo militar que recibio Huerta de Alemania, y como lo enfrento Estados Unidos? 83-I-263, 83-I-244, 83-I-247, 83-I-239, 92-304, 151-97, 151-116, 157-V-74, 157-V-75, 157-V-252, 157-V-76, 160-137.
- 169.- ¿En que consistieron los intentos de Alemania por apoyar a Huerta, ya derrotado y residente en Estados Unidos? 151-98, 151- 101, 151-85, 56-II-76, 46-193, 83-II-14, 92-305, 151-102, 151- 103, 151-108.
- 170.- ¿Qué tratos tenia Huerta con Orozco para volver a invadir México? 151-104.
- 171.- ¿Que acciones realizo Carranza para lograr el levantamiento del embargo de armas en 1913-1914? 143-71, 45-112, 45-256, 67- 115, 168-II-245, 55-I-22, 87-87, 107-90, 107-97, 162-152, 19-186, 155-141, 157-II-247.
- 172.- ¿Qué papel jugó el mercado norteamericano de armas en el conflicto? 127-346, 155-305, 83-II-195.
- 173.- ¿Cuál fué la relación de Carranza con las Compañías petroleras antes de la derrota de Huerta? 78-134, 83-I-188, 101- 92, 104-135, 107-84, 107-85.
- 174.- ¿Qué medidas tomo Carranza para obtener el reconocimiento y apoyo de los Estados Unidos.? 13-139, 45-123, 134-134, 154-90, 168-II-253, 107-7, 83-II-26.
- 175.- ¿Influyó de alguna manera la cercanía de la Primera Guerra Mundial en el reconocimiento? 83-I-344, 124-148.
- 176.- ¿Qué presiones ejerció Estados Unidos antes de otorgar el reconocimiento? 87-183, 105-102, 107-5.
- 177.- ¿De qué manera pretendió usar Lansing nuevamente al A.B.C. para pacificar México? 4-19, 4-175, 8-213, 19-189, 45-287, 56-II- 124, 56-II-129, 58-69, 59-71, 67-211, 42-II-1153, 154-88, 157-V- 88, 157-V-219, 162-444.

- 178.- ¿En qué condiciones reconocen Estados Unidos y el ABC al gobierno de Carranza el 19 de octubre de 1915? 138-61, 5-203, 4- 120, 8-215, 56-II-167, 53-117, 45-289, 51-80, 55-II-228, 58-168, 83-I-343, 87-211, 93-42, 154-115, 153-166, 157-VI-207, 107-94, 109-34 , 101-87, 148-199, 4-17.
- 179.- ¿Por qué retuvieron tanto tiempo el reconocimiento de Jure, los Estados.? 8-256, 107-6, 127-143, 76-171, 127-143, 96-42.
- 180.- ¿Qué efectos tiene que los Estados Unidos reconocieran el gobierno de Carranza? 150-317, 4-96, 26-238, 78-172, 67-209, 96- 11, 101-131, 162-448, 166-241, 168-II-325, 76-137.
- 181.-¿De qué manera reacciona Carranza ante el nombramiento de representantes norteamericanos ante Villa? 4-200, 45-144, 74-II- 266.
- 182.- ¿Cuál fue la relación de Villa con las autoridades norteamericanas? 76-66, 51-79, 67-206, 53-98, 67-158, 56-II-34, 67-208,74-II-265, 74-II-269, 85-27, 87-122, 87-126, 87-131, 128- 174, 117-138,117-150, 119-87, 76-64, 155-114, 151-77, 152-203, 152-223, 152-225, 157-V-215, 152-114, 152-115, 150-307, 155-118, 157-V-179, 76-64, 56-II-61, 67-208, 74-II-278, 87-130, 87-132, 56-II-164.
- 183.- ¿Qué relación mantenían Villa y Carothers? 155-114,,157-V- 218, 76-127, 131-53.
- 184.- ¿Qué trato recibió Villa de la prensa norteamericana? 74- II-259, 157-V-22.
- 185.- ¿Cómo previeron los norteamericanos la reacción de Villa ante el reconocimiento del gobierno de Carranza? 74-II-280, 992- 296.
- 186.- ¿Cómo fué tratado Villa después de que los Estados Unidos reconocen al gobierno de Carranza? 25-337, 114-290.
- 187.- ¿Por qué permitió el gobierno de los estados Unidos el paso de tropas y armamento por su territorio? 157-V-247, 168-II-283, 76-51, 157-V-360.
- 188.- ¿De que manera reacciona Villa al enterarse del reconocimiento a Carranza? 56-III-274, 83-I-350, 135-52, 150-307, 122-20, 151-113, 51-80, 25-338, 56-II-175, 149-189, 152-236, 150- 307, 157-V-238, 20-II-84, 162-467.
- 189.- ¿Cuál era el contenido del manifiesto de Naco? 96-42, 157- V-362, 67-237.
- 190.- Según Villa ¿cómo obtuvo Carranza el reconocimiento de los Estados Unidos? 83-I-349, 157-V-257, 157-VI-204.

- 191.- ¿Qué relación guardaba Villa con las Compañías petroleras? 101-103, 83-II-199, 67-217.
- 192.- ¿En que consistió el Plan de San Diego? 92-302, 83-II-26, 76-145, 151-122, 137-II-383.
- 193.- ¿Por qué realizo Villa la matanza de Santa Isabel? 39-II- 235, 67-217, 96-42, 56-II-180, 86-164, 154-161, 157-V-387, 96-45, 160-131, 131-80, 19-190, 31-57.
- 194.- ¿Qué problemas genero el ataque de Villa a Columbus? 64- 148, 42-II-244, 67-314, 157-V-239, 49-69, 5-203, 4-266, 20-II-83, 45-294, 54-264, 56-II-257, 58-85, 60-118, 67-217, 74-II-281, 83- I-346, 83-I-350, 129-48, 131-102, 154-161, 56-II-190, 96-49, 96-50, 157-V-390, 160-132, 158-456, 54-299, 131-102, 19-190, 107- 150, 67-210, 128-175, 166-261.
- 195.- ¿Cómo reacciona Carranza ante el ataque? 76-138, 96-13, 157-V-366, 131-16, 19-191, 4-205, 4-222, 94-94, 160-132, 76-138.
- 196.- ¿Qué problemas acarreo la expedición Pershing? 151-132, 150-308, 150-293, 150-292, 168-II-286, 150-146, 20-II-84, 4-288, 25-350, 5-205, 150-292, 32-80.
- 197.- ¿De qué manera solicitó el General Pershing permiso para internarse en territorio mexicano? 131-115, 83-I-351, 51-81, 67- 217, 85-247, 122-40.
- 198.- ¿Permitió Carranza el ingreso de tropas extranjeras? 5-205, 4-223, 4-226, 4-288, 25-345, 56-II-257, 56-II-275, 56-II-373, 58- 86, 131-126, 157-VI-12, 8-258, 168-II-288, 25-328, 91-168, 107- 146, 157-VI-6, 131-236, 19-191, 4-206, 56-II-373.
- 199.- ¿Cómo recibieron los japones el conflicto entre México y Estados Unidos? 83-II-207.
- 200.- ¿Cómo fué recibida en México la Expedición Punitiva? 5-211, 15-80, 39-II-237, 91-171, 92-299, 134-137, 157-VI-15, 76-138, 8- 231.
- 201.- ¿Cuáles fueron las consecuencias del enfrentamiento en el Carrizal? 92-299, 76-139, 95-229, 56-II-281, 56-II-288, 56-II- 302, 58-93, 60-123, 67-218, 92-302, 107-160, 131-270, 131-327, 96-42, 96-89, 157-VI-22, 160-133, 137-II-377, 150-294, 51-81, 135-52, 131-292, 19-191, 131-303, 83-II-354, 83-II-354, 107-163.
- 202.- ¿Qué posición adopto Carranza ante la amenaza de seguir penetrando en Chihuahua? 56-II-240, 54-265.
- 203.- ¿Logró su cometido la expedición? 8-219, 107-155, 160-133, 148-201, 150-293, 121-22, 158-457, 19-191, 39-II-226, 58-92.

- 204.- ¿Cuáles fueron las ordenes que dio Carranza al ejercito Mexicano en caso de que pretendieran avanzar más las fuerzas norteamericanas? 116-181, 42-II-1154, 85-247, 131-274, 168-291, 50-138, 56-II-295.
- 205.- ¿Cuál es la actitud de Fall ante el ataque a Columbus? 74- 56-II-195, 101-105, 107-147.
- 206.- ¿A que acuerdos llegó la comisión que negocio en Atlantic City y New London la evacuación del territorio mexicano? 168-II- 295, 76-140, 76-141, 76-144, 95-261, 95-281, 95-308, 56-II-315, 8-228, 15-23, 33-II-256, 56-II-305, 56-II-311, 56-II-360, 56-II- 315, 58-88, 57-112, 58-96, 67-218, 42-II-1155, 83-II-357, 85-146, 102-185, 107-156, 122-55, 131-198, 131-222, 131-342, 131-371, 96- 42, 96-74, 157-VI-18, 160-134, 162-485.
- 207.- ¿De que manera influyo la Primera Guerra mundial en la rapida solución del conflicto? 76-144, 51-82, 107-168, 131-379, 131-387, 83-II-358, 160-135.
- 208.- ¿Por qué retiro Wilson la expedición Punitiva? 8-231, 162- 475, 168-II-297, 76-146, 131-43, 118-108.
- 209.- ¿De que manera intervinieron los alemanes en México durante este período? 8-242, 51-80, 150-308, 101-87, 83-I-371, 151-119, 20-II-87, 151-124, 83-II-34.
- 210.- ¿Que apoyo recibió Villa de los alemanes? 83-II-24, 151- 225, 151-233, 8-242, 151-122, 96-55, 83-II-20, 83-II-22, 83-II- 24, 151-118, 151-120.
- 211.- ¿Que importancia tenia para los aliados, que el Puerto de Veracruz permaneciera neutral durante el conflicto revolucionario? 34-54, 56-II-385.
- 212.- ¿Bajo que condiciones desocupo Estados Unidos el puerto de Veracruz? 56-I-362, 158-455.
- 213.- ¿Cómo enfrentó Carranza las presiones de los Estados Unidos? 1-386, 15-21, 45-257, 36-109, 73-174, 101-103, 101-105, 154-122, 157-VI-275.
- 214.- ¿Qué medidas decretó Cándido Aguilar y cuál fué la reacción norteamericana? 96-107, 83-II-197.
- 215.- ¿En qué terminó la amenaza de los barcos de guerra frente a Tampico? 157-VI-276.
- 216.- ¿Cuál fué el papel que desempeñó Pelaez en este conflicto? 83-II-158, 160-136, 8-256, 36-109, 58-163, 58-164, 42-II-1167, 101-102, 101-100, 104-141, 127-143, 154-122, 157-V-251, 166-297.

- 217.- ¿Qué decretos realizó Carranza sobre asuntos petroleros antes de 1917? 45-230, 58-84, 58-85, 74-II-290, 73-167, 104-140, 104-300, 154-121, 96-108, 157-V-215, 168-II-277.
- 218.- ¿Cuál fué la relación de Carranza con los petroleros después de promulgada la Constitución de 1917? 8-210, 45-356, 54- 295, 83-I-197, 83-II-201, 88-428, 128-352.
- 219.- ¿Cuál fué el resultado de las negociaciones de 1918 entre Carranza y los empresarios petroleros? 101-134, 8-257, 83-I-178.
- 220.- ¿En que consistieron las negociaciones entre Carranza y Pierce? 83-I-160.
- 221.- ¿De que manera pretendían las compañías petroleras aprovechar la Guerra? 73-173, 101-116, 101-136, 96-173, 100-70.
- 222.- ¿De qué manera usaron la propaganda periodística en 1919 las compañías petroleras? 100-72.
- 223.- ¿Cual era la actitud de Carranza frente al problema petrolero? 101-95, 101-104, 119-29, 134-141, 150-273, 168-II-334, 166-310, 158-460, 101-97.
- 224.- ¿Qué importancia tenia para la economía los impuestos petroleros? 157-V-317, 96-115, 58-160, 83-I-188, 101-127, 168- 327.
- 225.- ¿Cuál fué la actitud de Carranza ante las propiedades mineras? 128-341, 96-142, 8-204.
- 226.- ¿Pretendió el gobierno de Carranza entregar las propiedades petrolera a los alemanes? 101-89.
- 227.- ¿De que manera influyo la Primera Guerra Mundial en la actitud de los Estados Unidos frente al conflicto en México? 168- II-272, 58-154, 8-233, 8-260, 45-353, 67-219, 83-II-191, 83-II- 216.
- 228.- ¿Cuales fueron las exigencias del Gobierno Británico para aceptar a nuestros embajadores? 54-290.
- 229.- ¿Porqué permaneció neutral México durante la Primera Guerra Mundial? 20-II-100, 32-93, 56-II-382, 134-131, 67-242, 83-II-50, 92-304, 92-306, 157-VI-199, 49-28, 101-137, 151-132, 157-VI-208.
- 230.- ¿Cuál fué la actividad desarrollada por los distintos grupos de espías extranjeros en México durante este periodo? 83- II-126, 83-II-123, 83-II-13.

- 231.- ¿Cómo lograron interceptar y descifrar el telegrama Zimmermann? 151-23, 151-22, 151-199, 151-183.
- 232.- ¿Que relación tenía el inicio de la guerra total con el Telegrama Zimmermann? 83-II-37, 51-80.
- 233.- ¿Cuál era el contenido del Telegrama Zimmermann? 83-II-65, 151-14, 151-35, 20-II-214, 51-85, 8-240, 83-II-39, 83-II-57, 55- II-284, 83-II-38, 151-181, 151-182, 151-189, 83-II-40, 92-305, 157-VI-211, 151-217, 150-308, 19-102.
- 234.- ¿Que importancia tenía para Hall e Inglaterra el contenido del Telegrama Zimmermann? 151-32, 151-208, 42-II-1158, 151-193, 83-II-66.
- 235.- ¿Cuál fué la actitud de los Estados Unidos, en particular del Secretario de Estado Lansing, al conocer el contenido del Telegrama Zimmermann? 151-220, 55-II-251, 151-247, 151-215, 150- 286, 8-244.
- 236.- ¿Cómo reaccionó la prensa norteamericana frente al Telegrama? 151-230, 8-243.
- 237.- ¿Cómo reaccionó el gobierno Alemán al ser descubierto el Telegrama? 83-II-61, 151-240, 83-II-49.
- 238.- ¿Que posición adoptó el Gobierno de Venustiano Carranza, ante el Telegrama Zimmermann? 151-147, 151-217, 151-241, 8-239, 8-242, 55-II-285, 83-II-55, 83-II-31, 134-138, 157-VI-211, 151- 214, 83-II-52, 19-193, 83-II-31, 151-197, 83-I-358, 92-306, 157- 203.
- 239.- ¿De que manera enfrentó Carranza las acusaciones de Progermánico? 55-II-192, 83-II-211.
- 240.- ¿Cuál fué el objetivo de la llamada Doctrina Carranza? 160- 140, 15-53, 45-290, 50-152, 51-79, 58-142, 58-132, 61-39, 62-288, 69-143, 83-II-196, 101-149, 105-192, 150-309, 116-181, 128-149, 135- 195, 138-56, 138-189, 155 bis.-III-505, 160-141, 61-33, 17-III- 305, 40-258.
- 241.- ¿En qué medida se apoyó Carranza en la Doctrina Calvo para defender la propiedad del subsuelo por parte de la nación? 96- 114, 135-34, 135-193.
- 242.- ¿Por qué molestaba tanto a los norteamericanos la imposición de la Cláusula Calvo? 101-229, 135-194, 160-139, 168- II-313, 141-251.
- 243.- ¿En que medida estas teorías están presentes en la Constitución de 1917 de México? 62-324, 45-227.

- 244.- ¿Cómo recibieron los norteamericanos la nueva Constitución de México? 45-355, 36-110, 8-257, 8-254, 8-256, 36-110, 33-II- 258, 32-187, 58-123, 74-I-12, 42-II-1174, 83-II-155, 83-II-199, 96-173, 101-137, 101-116, 100-42, 100-81, 130-43, 128-349, 160-138, 160-140, 141-250, 168-II-305, 163-81, 76-165, 130-5, 58-140, 83-II-86, 101-117.
- 245.- ¿Cuales fueron en especial las objeciones de los norteamericanos contra el artículo 27? 58-235, 31-116, 50-151, 8-255, 16-186, 8-257, 168-II-305.
- 246.- ¿Por qué les resulto tambien molesto a los norteamericanos el artículo 28? 168-II-308.
- 247.- ¿Porqué se negaron los Estados Unidos a reconocer al gobierno de Adolfo de la Huerta y posteriormente al de Obregón? 50-54, 53-102, 67-342, 101-164.
- 248.- ¿Cuáles fueron las condiciones que le fijaron a De la Huerta y a Obregón para reconocer sus gobiernos? 96-183, 42-II- 1219, 101-160, 101-158, 135-142, 135-53, 49-89, 49-86, 130-443, 15-58.
- 249.- ¿En qué consistió la actitud antiextranjera de Alvaró Obregón? 76-112, 64-178.
- 250.- ¿Para Obregón, era importante el reconocimiento de los Estados Unidos? 96-173, 101-151, 162-616, 49-209, 15-55, 96-183, 76-177, 97-95.
- 251.- ¿Qué objetivos traía la comisión norteamericana que negocio los tratados de Bucareli? 96-181, 15-57, 50-155, 58-264, 109-62, 130-429.
- 252.- ¿Cuál era la actitud del Senador Fall ante el reconocimiento? 58-266, 58-289, 101-204, 101-150, 101-438, 96- 174, 67-310, 69-151, 42-II-1177, 96-174, 58-233, 160-145, 119-39, 8-259, 56-II-173, 168-II-287, 101-143, 36-113, 155 bis-IV-107, 166-341, 101-81, 83-II-30.
- 253.- ¿De qué manera quizo utilizar Fall el autosequestro de Jenkins? 96-174, 67-310, 42-II-1179, 58-243, 101-144, 166-340, 166-341.
- 254.- ¿Que presiones ejercieron el Comite de Banqueros? 17-I-450, 8-257, 36-112, 8-261.
- 255.- ¿En qué consistió el Tratado de Amistad y Comercio? 74-I- 11, 109-19, 130-3, 73-69, 130-10, 97-97, 36-114, 50-155, 58-290, 101-167, 49-138.
- 256.- ¿Existió alguna diferencia entre el Tratado de Amistad y el Acuerdo De la Huerta-Lamont? 160-147, 36-114, 49-147.
- 257.- ¿Quienes fueron los Comisionados que participaron en los tratados? 20-II-135, 58-322, 64-177, 109-112, 109-91, 119-55, 130-56, 122-190, 157-VII-173, 160-148.

- 258.- ¿En que consistieron los Tratados de Bucareli? 16-193, 49-236, 32-145, 54-339, 58-326, 74-I-11, 73-197, 109-111, 130-442, 130-482, 127-103, 127-144, 141-321, 158-478, 130-454, 130-58, 6-276, 130-15, 15-58, 64-178, 73-68, 73-187, 42-II-1222, 130-449, 109-139, 130-55, 97-96.
- 259.- ¿Qué interpretación se le dio al artículo 27 de la Constitución de 1917? 73-163, 73-169, 78-200, 73-394, 101-173, 109-176, 109-132, 130-56, 160-146.
- 260.- ¿Que concesiones hizo Obregón en los Tratados? 36-115, 36-114, 50-157, 88-420, 127-145, 135-54, 146-153.
- 261.- ¿En que consistieron los dos Tratados que resultaron de los acuerdos de Bucareli? 50-156, 54-381, 73-70, 73-191, 73-406, 130-422, 130-13, 130-24, 17-III-100, 17-I-458.
- 262.- ¿Cómo fueron recibidos los tratados por los políticos mexicanos? 32-152, 33-II-259, 32-152, 57-134, 64-179, 73-385, 73-211, 42-II-1223, 109-11, 130-9, 158-479, 49-169.
- 263.- ¿Cómo fueron recibidos por los petroleros, los acuerdos de Bucareli? 160-180, 101-153.
- 264.- ¿Que apoyos brindo Estados Unidos a Obregón, ya reconocido su gobierno, para sofocar la rebelión de Adolfo de la Huerta? 5-291, 58-294, 42-II-1223, 88-422, 101-212, 157-VII-260, 158-479, 101-151, 40-305, 119-93, 160-145.
- 265.- ¿Cuál era la posición de Pani en torno a una ley petrolera? 101-169,
- 266.- ¿En que consistió la nota Kellogg? 98-17, 98-43, 116-186, 101-223, 157-VIII-56, 168-II-358.
- 267.- ¿Qué problemas enfrentó Calles para aprobar la Ley orgánica del artículo 27 en diciembre de 1925? 101-228, 98-214, 67-348, 92-335, 119-40, 130-453, 157-VIII-56, 136-195, 168-II-399.
- 268.- ¿Cuál fué la actitud de Morrow en relación a los intereses petroleros? 73-300, 78-202, 42-II-1226, 101-229, 107-8, 101-234, 98-11, 119-43, 101-156, 160-155, 97-100, 97-102.
- 269.- ¿En que consistió el acuerdo Morrow-Calles? 160-157, 135-55.
- 270.- ¿Cómo afrontaron las Compañías petroleras la nueva Ley sobre el petróleo? 119-41, 168-II-400.
- 271.- ¿Que papel jugó Morrow en el arreglo de la guerra cristera? 98-262, 98-271, 49-425, 97-99.

2.3. Fuentes de Consulta.

- 1.- AGUILAR CAMIN, Héctor. La frontera nómada: Sonora y la revolución Mexicana. México, Siglo XXI Editores, 1979, 450 pp.
- 2.- AGUILAR MORA, Manuel. et. al. Interpretaciones de la revolución mexicana. México, Editorial Nueva Imagen-UNAM, 1979, 150 pp.
- 3.- AGUIRRE, Manuel J. Cananea. Las garras del imperialismo en las entrañas de México. México, Libro Mex Editores, 1958, 398 pp.
- 4.- ALDUCIN, Rafael. La revolución constitucionalista, los EUA y el A.B.C., México, Talleres Linotipográficos de Revista de Revistas, 1913, 301 pp.
- 5.- ALESSIO ROBLES, Miguel. Historia política de la revolución. México, Ediciones Botas, 1946, 397 pp.
- 6.- ALESSIO ROBLES, Vito. Desfile sangriento. Mis andanzas con nuestro Ulises. Los tratados de Bucareli. México, Editorial Porrúa, 1979, 385 pp.
- 7.- ALPEROVICH, M.S. et. al. La revolución mexicana. Cuatro estudios Sovieticos. México, Ediciones de Cultura Popular, 1979, 176 pp.
- 8.- ALPEROVICH, M.S. y B.T. RUDENKO. La revolución mexicana de 1910- 1917 y la política de los Estados Unidos. México, Ediciones de Cultura Popular, 1976, 291 pp.
- 9.- ARENAS GUZMAN, Diego. Del maderismo a los Tratados de Teoloyucan. México, BINEHRM, 1955, 211 pp.
- 10.- ARENAS GUZMAN, Diego. La consumación del crimen. (Episodios y documentos de la revolución mexicana. México, Ediciones Botas, 1935, 277 pp.
- 11.- AZAOLA GARRIDO, Elena. Rebelión y derrota del magonismo agrario. México, SEP 80, 1982, 315 pp.
- 12.- BAIRD, Peter y Ed Mc CAUGHAN. México EUA: relaciones económicas y lucha de clases. México, Ediciones Era, 1979, 330 pp.
- 13.- BARRAGAN RODRIGUEZ, Juan. Historia del ejército y de la revolución constitucionalista. México, Editorial Stylo, 1946, 679 pp.

- 14.- BARRERA FUENTES, Florencio. Historia de la revolución mexicana. La etapa precursora. México, BINEHRM, 1970, 340 pp.
- 15.- BASSOLS BATALLA, Narciso. El pensamiento político de Alvaro Obregón. México, El Caballito, 1976, 191 pp.
- 16.- BAZANT, Jan. Historia de la deuda exterior de México. (1823- 1946) México, El Colegio de México, 1981, 285 pp.
- 17.- BELTRAN, Enrique. México 50 años de revolución. México, Editores Mexicanos, 1976, 5 vols.
- 18.- BELTRAN Joaquín. La toma de la plaza de la H. Veracruz el 23 de octubre de 1912 y la intromisión yanquí. México, Herrero Hermanos, 1930, 453 pp.
- 19.- BEMIS FLAGG, Samuel. La diplomacia de Estados Unidos en la América latina. México, Fondo de cultura Económica, 1944, 465 pp.
- 20.- BENITEZ, Fernando. Lázaro Cárdenas y la revolución mexicana. México, Fondo de Cultura Económica, 1977, 3 vols.
- 21.- BLANCO MOHENO, Roberto. Crónica de la revolución mexicana. De la decena trágica a los campos de Celaya. México, Editorial Diana, Vol. I
- 22.- BONILLA, Manuel. El régimen maderista. México, Editorial Arana, 1962, 351 pp.
- 23.- BRECEDA, Alfredo. México revolucionario: 1913-1917. México, Ediciones Botas, 1941, 2 vols.
- 24.- BULNES, Francisco. El verdadero Díaz y la revolución. México, Eusebio Gómez de la Puente, 1920, 434 pp.
- 25.- BULNES, Francisco. Toda la verdad acerca de la revolución mexicana. La responsabilidad criminal del presidente Wilson en el desastre mexicano. México, Editorial Los Insurgentes, 1962, 354 pp.
- 26.- CALERO, Manuel. Un decenio de política mexicana. Nueva York, s.e., 1920, 242 pp.
- 27.- CALVERT, Peter. La revolución mexicana. México, El Caballito, 1978, 418 pp.
- 28.- CAPETILLO, Alonso. La rebelión sin cabeza. (Génesis y desarrollo de la rebelión de la huertista.) México, Ediciones Botas, 1925, 318 pp.

- 29.- CARDOSO, Ciro. Coordinador. México en el siglo XIX. (1821- 1910). México, Editorial Nueva Imagen, 1983, 525 pp.
- 30.- CARMONA AMOROS, Salvador. La economía mexicana y el nacionalismo revolucionario. México, El Caballito, 1974, 177 pp.
- 31.- CARPIZO, Jorge. La constitución mexicana de 1917, México, UNAM, 1973, 386 pp.
- 32.- CARR, Barry. El movimiento obrero y la política en México, 1910-1929. México, Ediciones Era, 1981, 265 pp.
- 33.- CARREÑO, Alberto María. La diplomacia extraordinaria entre México y los Estados Unidos, 1789-1947, México, Editorial Jus, 1951, 2 vols.
- 34.- CARREON Y ARIAS MALDONADO, Ana María Rosa. La intervención americana en Veracruz en 1914. México, Tesis Maestría en Historia, F.F. y L. UNAM, 1964, 107 pp.
- 35.- CASTILLO, Heberto. Historia de la revolución mexicana. Período 1906-1913. México, Editorial Posada, 1977, 228 pp.
- 36.- CECEÑA, José Luis. México en la órbita imperial, México, El Caballito, 1977, 271 pp.
- 37.- COATSWORTH, John H. El impacto económico de los ferrocarriles en el porfiriato. México, Ediciones Era, 1984, 213 pp.
- 38.- COCKCROFT, James D. Precursores intelectuales de la revolución mexicana, 1900-1913. México, Siglo XXI Editores, 1979, 290 pp.
- 39.- CONTRERAS, Mario y Jesús Tamayo. México en el siglo XX. 1900-1913. México, UNAM, 1975, 2 vols.
- 40.- CORDOVA, Arnaldo. La ideología de la revolución mexicana. La formación del nuevo régimen. México, Ediciones Era, 1977, 508 pp.
- 41.- COSIO VILLEGAS, Daniel. Estados Unidos contra Porfirio Díaz. México, Editorial Hermes, 1956, 344 pp.
- 42.- COSIO VILLEGAS, Daniel. Historia General de México. México, El Colegio de México, 1981, vol. 2.
- 43.- COSIO VILLEGAS, Daniel. Historia Moderna de México. México, Editorial Hermes, 1979, IX vols.

- I.- República Restaurada. Vida Política.
- II.- República Restaurada. Vida Económica.
- III.- República Restaurada. Vida Social.
- IV.- Porfiriato. Vida social.
- V.- Porfiriato. Vida Política Exterior. Primera parte.
- VI.- Porfiriato. Vida Política Exterior. Segunda parte.
- VII.- a.- Porfiriato. Vida Económica.
 - b.- Porfiriato. Vida Económica.
- VIII.- Porfiriato. Vida Política interior. Primera parte.
- IX.- Porfiriato. Vida Política interior. Segunda parte.
- 44.- CUE CANOVAS, Agustín. Ricardo Flores Magón, la Baja California y los Estados Unidos. México, Editorial Costa-Amic, 1957, 121 pp.
- 45.- CUMBERLAND, Charles. La revolución mexicana. Los años constitucionalistas. México, Fondo de Cultura Económica, 1983, 388 pp.
- 46.- CUMBERLAND, Charles. Madero y la revolución mexicana. México, Siglo XXI Editores, 1984, 317 pp.
- 47.- De cómo vino Huerta y cómo se fue... Apuntes para la historia de un régimen militar. México, El Caballito, 1975, 412 pp.
- 48.- DIAZ DUFOO, Carlos. México y los capitales extranjeros. México-París, Librería de la Vda de Bouret, 1918, 542 pp.
- 49.- DULLES, John W.F. Ayer en México, una crónica de la revolución, 1919-1936. México, Fondo de Cultura Económica, 1977, 651 pp.
- 50.- DURAND PONTE, Victor Manuel. México, la formación de un país dependiente. México, UNAM-IIS, 1979, 330 pp.
- 51.- DUROSELLE, Jean Baptista. Política exterior de los Estados Unidos. De Wilson a Roosevelt. (1913-1945.) México, Fondo de Cultura Económica, 1965, 515 pp.

- 52.- ESPINOZA DE LOS REYES, Jorge. Relaciones económicas entre México y los Estados Unidos (1870-1910) México, Nacional Financiera, 1951, 189 pp.
- 53.- ESQUIVEL OBREGON, Toribio. México y los Estados Unidos ante el derecho internacional. México, Herrero Hermanos Sucesores, 1926, 192 pp.
- 54.- ESTRADA, Genaro. Un siglo de relaciones internacionales de México (a través de los mensajes presidenciales). México, Secretaría de Relaciones Exteriores, 1935, 464 pp.
- 55.- FABELA, Isidro. Documentos históricos de la revolución mexicana, México, Fondo de Cultura Económica, 1960, 3 vols.
- 56.- FABELA, Isidro. Historia diplomática de la revolución mexicana México, Fondo de Cultura Económica, 1959, 3 vols.
- 57.- FERRER DE MENDIOLEA, Gabriel. Historia de la revolución mexicana, México, Ediciones de el Nacional, 1956, 185 pp.
- 58.- FREEMAN S., Robert. Los Estados Unidos y el nacionalismo revolucionario, 1916-1932. México, Editorial Extemporáneos , 1972, 416 pp.
- 59.- FUENTES DIAZ, Vicente. La intervención norteamericana en México (1847). México, Imprenta Nuevo Mundo, 1947, 269 pp.
- 60.- FUENTES MARES, José. La revolución mexicana. memorias de un espectador. México, Joaquín Mortiz, 1981, 234 pp.
- 61.- GALINDO, Hermila. La doctrina Carranza y el acercamiento indolatlino. México, s.e., 1919, 200 pp.
- 62.- GARCIA CANTU, Gastón. Las invasiones norteamericanas en México. México, Ediciones Era, 1974, 362 pp.
- 63.- GARCIA GRANADOS, Ricardo. Historia de México. Desde la restauración de la república en 1867, hasta la caída de Huerta México, Editorial Jus, 1956, 2 vols.
- 64.- GARCIA RIVAS, Heriberto. Breve historia de la revolución mexicana, México, Editorial Diana, 1964, 246 pp.
- 65.- GARFIAS M. Luis. La revolución mexicana. Compendio histórico, político y militar. México, Panorama Editorial, 1982, 222 pp.

- 66.- GARZA TREVIÑO, Ciro de la. Wilson y Huerta. Tampico y Veracruz. Ensayo de divulgación histórica. México, S.E., 1933, 69 pp.
- 67.- GILLY, Adolfo. La revolución interrumpida. México, El Caballito 1974, 397 pp.
- 68.- GOMEZ SERRANO, Jesús. Aguascalientes: imperio de los Guggenheim. México, SEP/80, Fondo de Cultura Económica, 1982, 482 pp.
- 69.- GONZALEZ CASANOVA, Pablo. La clase obrera en la historia de México. En el primer gobierno constitucional. (1917-1920). México, Siglo XXI Editores, UNAM-IIS, 1984, 227 pp.
- 70.- GONZALEZ CASANOVA, Pablo. La ideología norteamericana sobre inversiones extranjeras. México, IIE-UNAM, 1955, 185 pp.
- 71.- GONZALEZ, Luis. Historia de la revolución mexicana. 1937- 1940. Los artifices del cardenismo. México, El Colegio de México, 1979, 271 pp.
- 72.- GONZALEZ NAVARRO, Manuel. La colonización en México. 1877- 1910 México, Talleres de impresión de Estampillas y Valores, 1960, 160 pp.
- 73.- GONZALEZ RAMIREZ, Manuel. Los llamados tratados de Bucareli: México y los Estados Unidos en las conversaciones internacionales de 1923. México, Editorial Fábulas, 1939, 441 pp.
- 74.- GONZALEZ RAMIREZ, Manuel. La revolución social de México. México, Fondo de Cultura Económica, 1960, 3 vols.
- 75.- GUTELMAN, Michel. Capitalismo y reforma agraria en México. México, Ediciones Era, 1974, 220 pp.
- 76.- HALL, Linda. B. Alvaro Obregón. 1911-1920. México, Fondo de Cultura Económica, 1985, 261 pp.
- 77.- HANSEN, Roger D. La política del desarrollo mexicano. México, Siglo XXI Editores, 1983, 340 pp.
- 78.- HARRER, Hans Jurgen. Raíces económicas de la revolución mexicana. 1910-1917. México, Ediciones Taller Abierto, 1983, 220 pp.
- 79.- HART, John. Los anarquistas mexicanos. 1860-1900. México, Secretaría de Educación Pública, 1974, 184 pp.

- 80.- HERNANDEZ PADILLA, Salvador. El magonismo: historia de una pasión libertaria 1900-1922. México, Ediciones Era, 1984, 203 pp.
- 81.- ITURRIBARRIA, Jorge Fernando. Porfirio Díaz ante la historia. México, Talleres de Unión Gráfica, 1967, 477 pp.
- 82.- JIMENEZ MORENO, Wigberto. et. al. Historia de México. México, Editorial ECLALSA, 1980, 573 pp.
- 83.- KATZ, Friedrich. La guerra secreta en México. Europa, Estados Unidos y la revolución mexicana. México, Ediciones Era, 1982, 2 vols.
- 84.- KRAUZE, Enrique. et. al. Historia de la revolución mexicana. 1924-1928. La reconstrucción económica. México, El Colegio de México, 1977, 323 pp.
- 85.- La labor internacional de la revolución constitucionalista. México, Secretaría de Relaciones Exteriores, 1960, pp.
- 86.- LARA PARDO, Luis. Match de dictadores. Wilson contra Huerta. Carranza contra Wilson. México, Marquez Editor, 1942, 303 pp.
- 87.- LINK, Arthur S. La política de Estados Unidos en America Latina (1913-1916). México, Fondo de Cultura Económica, 1960, 287 pp.
- 88.- LOPEZ GALLO, Manuel. Economía y política en la historia de México. México, El Caballito, 1982, 609 pp.
- 89.- LOPEZ PORTILLO Y ROJAS, José. Elevación y caída de Porfirio Díaz. México, Editorial Porrúa, 1975, 502 pp.
- 90.- LOPEZ PORTILLO Y WEBER, José. El petróleo de México. Su importancia. Sus problemas. México, Fondo de Cultura Económica, 1975, 294 pp.
- 91.- LUQUIN, Eduardo. La política internacional de la revolución constitucionalista. México, BINEHRM, 1957, 281 PP.
- 92.- MANCISIDOR, José. Historia de la revolución mexicana. Editores Mexicanos Unidos, 1977, 367 pp.
- 93.- MANERO, Antonio. El antiguo régimen y la revolución. México, Tipografía y Litografía la Europea, 1911, 419 pp.
- 94.- MANERO, Antonio. México y la solidaridad americana: la Doctrina Carranza. Madrid, Editorial America, 1918, 243 pp.

- 95.- MARQUEZ STERLING, Manuel. Los últimos días del presidente Madero. México, Editorial Porrúa, 1975, 374 pp.
- 96.- MATUTE, Alvaro. Historia de la revolución mexicana, 1917- 1924. La carrera del caudillo. México, El Colegio de México, 1980, 201 pp.
- 97.- MEYER COSIO, Lorenzo. Historia de México moderna y contemporánea. El México contemporáneo. (1920-1976). México, Editorial Aguilar, 1980, tomo 3, 282 pp.
- 98.- MEYER, Jean. Historia de la revolución mexicana, 1924-1928, Estado y sociedad con Calles. México, El Colegio de México, 1977, 371 pp.
- 99.- MEYER COSIO, Lorenzo. Historia de la revolución mexicana, 1928-1934. El conflicto social y los gobiernos del maximato. México El Colegio de México, 1978, 335 pp.
- 100.- MEYER COSIO, Lorenzo. Los grupos de presión extranjeros en el México revolucionario, 1910-1940. México, Secretaría de Relaciones Exteriores, 1973, 102 pp.
- 101.- MEYER COSIO, Lorenzo. México y los Estados Unidos en el conflicto petrolero, 1917-1942. México, El Colegio de México, 1981, 505 pp.
- 102.- MORALES JIMENEZ, Alberto. Historia de la revolución mexicana. México, Ediciones del Instituto de Investigaciones Políticas, Económicas y Sociales del PRI, 1951, 272 pp.
- 103.- MORENO, Daniel. El congreso constituyente de 1916-1917. México UNAM Coordinación de Humanidades, 1967, 100 pp.
- 104.- NEARING, S. y J. FREEMAN. La diplomacia del dólar. Un estudio acerca del imperialismo americano México, Ediciones ELFA, 1926, 391 pp.
- 105.- ORTEGA y MEDINA, Juan. Historiografía soviética iberoamericanista, 1945-1960. México, FFyL UNAM, 1961, 193 pp.
- 106.- O'SHAUGHNESSY, Edith. Huerta y la revolución. México, Editorial Diógenes, 1971, 340 pp.
- 107.- PACHECO MENDES, Guadalupe. La ideología de la dependencia en la revolución mexicana, 1910-1917. México, FCPYS-UNAM, Tesis, 1972, 184 pp.
- 108.- PALOMARES, Justino. La invasión yanqui en 1914. México, s.e., 1940, 283 pp.

- 109.- PANI, Alberto J. Las conferencias de Bucareli. México, Editorial Jus, 1953, 228 pp.
- 110.- PEÑA, Sergio de la. La formación del capitalismo en México. México, Siglo XXI Editores, 1977, 245 pp.
- 111.- PEREYRA, Carlos. El crimen de Woodrow Wilson. Madrid. Editorial America, 1917, 219 pp.
- 112.- PRIDA, Ramón. De la dictadura a la anarquía: Apuntes para la historia política de México durante los últimos 43 años. Estados Unidos, Imprenta de el Paso del Norte, 1914, 2 vols.
- 113.- PRIDA, Ramón. La culpa de Lane Wilson embajador de los Estados Unidos, en la tragedia mexicana de 1913. México, Ediciones Botas, 1962, 214 pp.
- 114.- QUIRARTE, Martín. Visión panorámica de la historia de México México, Editorial Libros México, 1978, 337 pp.
- 115.- RABASA, Emilio. La evolución histórica de México. México, Editorial Porrúa, 1972, 279 pp.
- 116.- RAMOS PEDRUEZA, Rafael. La lucha de clases a través de la historia de México. Revolución democrático-burguesa. México, Talleres Gráficos de la nación, 1941, 603 pp.
- 117.- REED, John. México insurgente. México, Ariel Quincenal, 1977, 255 pp.
- 118.- RICCIU, Francesco. La revolución mexicana. España, Editorial Bruquera, 1970, 217 pp.
- 119.- RIPPY, Merrill. "El petróleo y la revolución mexicana." en: Problemas agrícolas e industriales de México. Vol. VI, No 3, México, julio-agosto-septiembre de 1954, p. 9-180.
- 120.- ROEDER, Ralph. Hacia el México moderno: Porfirio Díaz. México, Fondo de Cultura Económica, 1973, 2 vols.
- 121.- ROJAS, Luis Manuel. La culpa de Henry Lane Wilson en el gran desastre de México. México, La verdad, 1928, 367 pp.
- 122.- ROMERO FLORES, Jesús. Revolución mexicana. (Anales Históricos. 1910-1974) México, El Nacional, 1939, 763 pp.

- 123.- ROSS, Stanley. Francisco I. Madero. Apostol de la democracia mexicana. México, Editorial Grijalbo, 1959, 339 pp.
- 124.- ROSS, Stanley. et. al. ¿Ha muerto la revolución mexicana? México, Premia Editora. La red de Jonás, 1978, 352 pp.
- 125.- ROUAIX, Pastor. Génesis de los artículos 27 y 123 de la Constitución Política de 1917. México, BINEHRM, 1959, 324 pp.
- 126.- ROUX-LOPEZ, Francis. El surgimiento del imperialismo económica y los Estados Unidos. La penetración económica en México (1876-1910). México, UNAM, Tesis Lic. en Ciencias Diplomáticas, 1963, 135 pp.
- 127.- RUIZ RAMON, Eduardo. La revolución mexicana y el movimiento obrero. 1911-1923. México, Ediciones Era, 1978, 155 pp.
- 128.- RUIZ RAMON, Eduardo. México: La gran rebelión 1905-1924. México, Ediciones Era, 1984, 444 pp.
- 129.- RUTHERFORD, John. La sociedad mexicana durante la revolución. México, El Caballito, 1987, 366 pp.
- 130.- SAENZ, Aaron. La política internacional de la revolución. estudios y documentos. México, Fondo de Cultura Económica, 1961, 519 pp.
- 131.- SALINAS CARRANZA, Alberto. La expedición punitiva. México, Ediciones Botas, 1937, 426 pp.
- 132.- SALVAT. Historia de México. México, Editorial Salvat, 1974, vol. IX.
- 133.- SANCHEZ AZCONA, Juan. Apuntes para la historia de la revolución mexicana. México, BINEHRM, 1961, 391 pp.
- 134.- SCHMITT, Karl. México y Estados Unidos, 1821-1973. Conflicto y coexistencia. México, Editorial Limusa, 1978, 250 pp.
- 135.- SEARA VAZQUEZ, Modesto. Política exterior de México. México, Editorial Harla, 1984, 419 pp.
- 136.- SEGOVIA, Rafael. et. al. Historia de la revolución mexicana. 1928-1934. Los inicios de la institucionalización. México, Editorial El Colegio de México, 1981, 314 pp.
- 137.- SEMO, Enrique. (Coord.) México un pueblo en la historia. México, UAP-Editorial Nueva Imagen, 1985, Vol. 2

- 138.- SERRANO MIGALLON, Fernando. Isidro Fabela y la diplomacia mexicana. México, Ed. SEP-80 Fondo de Cultura Económica, 1981, 292 pp.
- 139.- SIERRA, Justo. La evolución política del pueblo mexicano. México, UNAM, 1954, 428 pp.
- 140.- SILVA HERZOG, Jesús. Breve historia de la revolución mexicana. México, Fondo de Cultura Económica, 1973, 2 vols.
- 141.- SILVA HERZOG, Jesús. El agrarismo mexicano y la reforma agraria. Exposición y crítica. México, Fondo de Cultura Económica, 1974, 627 pp.
- 142.- SOLIS, Leopoldo. La realidad económica mexicana. Retrovisión y perspectivas. México, Siglo XXI Editores, 1980, 356 pp.
- 143.- STRAUS NEWMAN, Martha. La misión confidencial de John Lind en México. (9 de agosto de 1913-6 de abril de 1914) México, UNAM, Tesis, 1975, 140 pp.
- 144.- SHULGOVSKI, Anatoli. México en la encrucijada de su historia. México, Ediciones de Cultura Popular, 1977, 517 pp.
- 145.- TARACENA, Alfonso. Madero, víctima del imperialismo yanquí. México, Editorial Jus, 1973, 270 pp.
- 146.- TEJA ZABRE, Alfonso. Breve historia de México. México, Ediciones Botas, 1947, 263 pp.
- 147.- TEJA ZABRE, Alfonso. Panorama histórico de la revolución mexicana. México, Ediciones Botas, 1939, 220 pp.
- 148.- TERRAZAS, Silvestre. El verdadero Pancho Villa. México, Ediciones Era, 1985, 243 pp.
- 149.- TURNER, Ethel Duffy. Ricardo Flores Magón y el Partido Liberal Mexicano. México, CEN-PRI, 1984, 439 pp.
- 150.- TURNER, Frederick. La dinámica del nacionalismo mexicano. México, Editorial Grijalbo, 1971, 401 pp.
- 151.- TUCHMAN, Bárbara. El telegrama Zimmerman. México, Editorial Grijalbo, 1960, 301 pp.
- 152.- ULLOA, Berta. Historia de la revolución mexicana. 1914- 1917. La revolución escindida. México, Editorial El Colegio de México, 1982, 178 pp.

- 153.- ULLOA, Berta. Historia de la revolución mexicana. 1914-1917. La constitución de 1917. México, Editorial El Colegio de México, 1983, 569 pp.
- 154.- ULLOA, Berta. Veracruz, capital de la nación. 1914-1915. México, Editorial El Colegio de México, 1986, 189 pp.
- 155.- ULLOA, Berta. La revolución intervenida. Relaciones diplomáticas entre México y Estados Unidos. (1910-1914). México, El Colegio de México, 1971, 451 pp.
- 155.-bis.- URREA, Blas. Obras políticas. México, Imprenta Nacional, 1921, 689 pp.
- 156.- VALADES, José C. El porfirismo. Historia de un régimen. México, UNAM, 1987, 2 vols.
- 157.- VALADES, José C. Historia general de la revolución mexicana. México, Editorial Gernika-SEP, 1985, 10 vols.
- 158.- VASCONCELOS, José. Breve historia de México. México, CECSA, 1979, 565 pp.
- 160.- VAZQUEZ, Josefina Z y Lorenzo Meyer. México frente a los Estados Unidos. Un ensayo histórico. 1776-1980. México, Editorial El Colegio de México, 1982, 235 pp.
- 161.- VELASCO CEBALLOS, Rómulo. ¿Se apoderará Estados Unidos de América de Baja California? (La invasión filibustera de 1911.) México, Imprenta Nacional, 1920, 197 pp.
- 162.- VERA ESTAÑOL, Jorge. Historia de la revolución mexicana. México, Editorial Porrúa, 1975, 781 pp.
- 163.- VERNON, Raymon. El dilema del desarrollo económico de México. México, Editorial Diana, 1985, 235 pp.
- 164.- WILKIWE, James. La revolución mexicana. (1910-1976). Gasto federal y cambio social. México, Fondo de Cultura Económica, 1978, 566 pp.
- 165.- WIONCZEK, Miguel. El nacionalismo mexicano y la inversión extranjera. México, Siglo XXI Editores, 1973, 314 pp.
- 166.- WOMACK, John. Zapata y la revolución mexicana. México, Siglo XXI Editores, 1978, 443 pp.
- 167.- ZAYAS ENRIQUE, Rafael de. Apuntes confidenciales al presidente Porfirio Díaz. México, Citlaltepetl, 1967, 27 pp.

- 168.- ZORRILLA, Luis G. Historia de las relaciones entre México y los Estados Unidos de América. 1800-1958. México, Editorial Porrúa, 1977, 2 vols.

CONCLUSIONES.

1.-El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, resulta sumamente complejo.

Es por ello que al docente que busque los mejores resultados de su labor, no le basta con saber Historia y disertar sobre ella para que los alumnos aprendan; se requiere dominar -hasta donde ello es posible- todos los factores que intervienen en el proceso; comprender que la función del profesor no puede desligarse de la sociedad en que se está dando el proceso y en la que el mismo profesor es parte interesada y actuante de la Historia, por lo tanto la propia docencia es un acto histórico e históricamente delimitado.

2.- No es suficiente que se dote al presunto profesor de un mínimo conocimiento sobre técnicas didácticas, lo que lo podría llevar a la simple aplicación mecánica de recetas que no le permitirán resolver la problemática en que se desenvuelve la docencia. Esto sucede, entre otras razones porque la simple aplicación de recetas provocaría -entre otras cosas- que el profesor se involucrara en el proceso de una manera cada vez más desinteresada, perdiendo la labor docente el ingrediente de pasión y amor que hace de la docencia una actividad tan humana.

3.-Para que logremos que los alumnos logren un aprendizaje significativo de la historia, debemos organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje considerando tres grandes aspectos: el contexto curricular en el que se desarrollará la acción educativa, la problemática particular de la asignatura, y la problemática propiamente didáctica que tiene que ver con los problemas de aprendizaje y construcción del conocimiento. Es importante por ello, rescatar la ya larga experiencia en el campo de la docencia del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Hacen falta aquí investigaciones que profundicen sobre la forma en que se ha recreado la docencia, al menos en el caso de la enseñanza de la Historia.

4.-Sobre el contexto curricular, parto del hecho de considerar que la asignatura con la que uno trabaja no se encuentra aislada, de que para obtener mejores resultados todo profesor debe conocer los objetivos y fines de la institución en que está trabajando, y los fines que en última instancia le adjudica la sociedad a las instituciones educativas en un determinado momento.

5.-Debemos tener claro como docentes que todo proyecto curricular está sustentado en una idea que se tiene de sociedad, educación, hombre, etc.; es por lo tanto un proyecto que la institución nos presenta para que lo llevemos a la práctica. Es labor del profesor conocer e interpretar dicho proyecto para incorporarle las adecuaciones que el paso del tiempo y la nueva problemática nos plantea y elaborar a partir de ello su

personal estrategia de abordaje. No olvidemos que sin esto, estaríamos simplemente realizando acciones a las que no les encontraríamos sentido, lo que se reflejaría en la falta de convencimiento por parte del profesor de lo que está enseñando; de aquí que toda revisión curricular que ignora a los profesores y -peor aún- no los prepara para los nuevos programas, está construyendo un abismo entre lo que se pretende y los que los profesores llevarán a la práctica.

6.-Se pueden asignar a las Universidades una de estas dos funciones: ser palancas para el desarrollo económico, al servicio de la eficiencia y la productividad empresarial, enlazadas con la propuesta de la Tecnología Educativa; o formar alumnos que adquieran una formación sólida que les permita constituirse en los futuros científicos del país, que sean capaces de relacionar la teoría con la práctica, que adquieran una consciencia histórica que les permita insertarse en la sociedad, desarrollando armónicamente sus capacidades. Es por ello que se requiere de una buena preparación para que el profesor pueda asumir conscientemente una posición razonada, que yo espero que sea comprometida con las mejores luchas del pueblo mexicano en busca de justicia y libertad.

7.-En el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades que cuenta con un currículum de investigación, es decir fundamentado en la lógica de la construcción del conocimiento, uno de los objetivos es que el alumno aprenda a aprender, para que se encuentre en posibilidades de seguir enriqueciendo su preparación científica en la lógica de la educación permanente, y por lo tanto pueda adaptarse a los vertiginosos cambios de la ciencia contemporánea.

8.-En el caso del Colegio, se planteó como un objetivo fundamental establecer la relación de todas las ciencias a través del objetivo de la interdisciplina, estructurando el conocimiento en cuatro grandes áreas, dentro de las que se encuentra el área del método histórico social.

9.-Se pretende dotar al alumno de una cultura básica que le permita seguir aprendiendo, para que no espere encontrar el conocimiento como algo dado, sino que aprenda a construirlo. Que aprenda el estudiante a pensar, a escribir.

10.-Podemos afirmar que el principal objetivo del Área Histórico-Social, es lograr que el alumno adquiera una consciencia histórica, es decir, que se reconozca como parte actuante y viva de la sociedad y acepte que sus actos no pueden ser irresponsables, que la sociedad en que vivimos es resultado de las múltiples acciones de los hombres y que lo que hagamos o dejemos de hacer contribuirá de una u otra forma al desarrollo de la humanidad. Es por ello que debemos tener bien claro, todos los profesores que trabajamos en esta Área, cuál es el concepto de Historia del cual partiremos, de tal manera que el aprendizaje de la Historia no transite por el árido camino del amontonamiento de datos, sino que el alumno aprenda a investigar, a relacionar los hechos y a manejar un método, cuando menos, que le permita explicarse su realidad

histórico-social, y esté en posibilidad de buscar explicaciones permanentemente a los nuevos problemas que va presentando la sociedad.

11.-El aprendizaje en general, es un proceso sumamente complejo, que enfrenta al que aprende al constante reto de estar removiendo lo anteriormente aprendido. Si pretendemos que el alumno cambie su actitud y su conducta para actuar con responsabilidad frente a lo sociedad en que vive, no basta que acumule datos sobre algún hecho histórico, es necesario que el aprendizaje penetre hasta el inconsciente de los que aprenden a través de un proceso de investigación, de reconstrucción y de discusión grupal.

12.-Es por ello que en la instrumentación didáctica se propone que maestros y alumnos trabajen en dos niveles: el trabajo de investigación fuera del aula que permita al alumno enfrentarse a los problemas de la investigación, básicamente bibliográfica, y en el trabajo grupal en el aula.

13.-Sin embargo el profesor enfrenta un reto sumamente complicado: es fundamental que esté preparado en cuanto a conocimientos y práctica en la investigación, de tal manera que pueda orientar al alumno en el proceso de investigación; tal como se desprende del ejemplo que yo planteo, no basta con asignarle un tema a los alumnos, es necesario aportarle bibliografía y orientarlo sobre el tema y sobre las posibles perspectivas de abordaje del tema planteado. El otro aspecto fundamental corresponde a la instrumentación concreta en el aula donde se proponé realizar el abordaje de los temas, involucrando a todo el grupo en el proceso, no de manera mecánica, sino considerando la propuesta del trabajo grupal como la mejor manera de instrumentar el objetivo de "aprender a aprender", no con la idea de que todo los aspectos planteados en la problemática del aprendizaje grupal se pretendan observar en la práctica, sino considerando estos aspectos como orientadores para el trabajo concreto.

14.-La instrumentación didáctica no es problema de técnica, sino que debe estar fundamentada en las perspectivas teóricas que se tengan sobre el aprendizaje; es por ello que la caracterización del aprendizaje como un proceso de reconstrucción en el cuál se debe avanzar por medio de la práctica y de la relación de los problemas, nos llevará a buscar en la elaboración de los programas de estudio que estos no pretendan ser enciclopédicos, pero que sí busquen la secuencia que le permita al alumno problematizar lo aprendido y relacionarlo con la historia actual de la cual es partícipe, pero en la cual sólo podrá desempeñara el papel de actor si la conoce a fondo.

15.-Sostengo que para mejorar el aprendizaje de la historia no basta elaborar mejores programas, aunque hacen falta. Lo fundamental es contribuir a formar a los profesores que se van integrando a la docencia, para que puedan llevar a la práctica los programas que las intituciones les proponen.

16.-Si bien el estudio de cualquier tema histórico permite un buen ejercicio para el aprendizaje de la investigación histórica, resultaba conveniente elegir un tema que además permitiera cubrir algunos aspectos no sólo técnicos, sino también teóricos de la problemática de la reconstrucción histórica, desde la perspectiva marxista. Abordar algún estudio concreto desde sus múltiples determinaciones, en el contexto de la totalidad nos permite plantear un análisis histórico en sus dimensiones económicas, políticas y sociales o culturales, además sin descuidar lo que sucede a nivel internacional en un mundo cada vez más claramente interdependiente. Resultaba conveniente plantear el estudio de algún aspecto de la historia mundial desde la perspectiva de la problemática de México; es por eso que planteo el análisis de los Estados Unidos frente a la Revolución Mexicana.(1876-1925)

17.-Para la investigación del tema parto del supuesto de que es frecuente poner énfasis en el análisis de la Revolución en los aspectos agrarios como causa fundamental del conflicto, lo que en mi opinión es cierto, pero incompleto, pues se corre el riesgo de omitir otros elementos importantes del proceso como fue la constante presencia de los Estados Unidos, que influyeron en el derrotero de nuestra revolución. Cuando hablo de constante me refiero a que no basta con introducir por ahí de manera anecdótica alguna de las relevantes intromisiones como el Pacto de la Embajada o la toma de Veracruz; por el contrario, es necesario incorporarlo al análisis de una manera sistemática.

18.-Este tema tiene la ventaja de que se encuentra perfectamente estudiado. No es por lo tanto nuestro objetivo que el alumno realice alguna investigación nueva; se pretende que se introduzca en la problemática de la investigación histórica; incluso desde los aspectos más sencillos, búsqueda de bibliografía y consulta en bibliotecas, elaboración de fichas de trabajo, estructuración de un plan de investigación, redacción mas o menos coherentes de los resultados.

19.-El material de apoyo que aparece en la segunda parte está integrado por:

a.-Un Plan general del tema que le permita a primera vista tener una idea de la problemática a la que se va a enfrentar. Esto le permitiría decidir profundizar en alguno de ellos o desarrollar el tema en sus totalidad.

b.-Un ensayo introductorio que le permita al alumno tener un panorama general de la problemática, panorama indispensable en cualquier proceso de investigación, no es posible plantearse interrogantes de algún tema si se tiene un total desconocimiento del mismo.

c.-Una serie de preguntas que se proponen a los profesores, con el propósito de problematizar los subtemas. Están indicadas las fuentes a las que podrían acercarse en busca de información; para simplificar la referencia estoy anotando el número del libro en la bibliografía que presento, seguido del volumen en número romano -si es el caso- y finalmente la página que podría ser consultada.

d.-Una bibliografía lo suficientemente amplia para que el profesor y los alumnos elijan entre ellas las fuentes que le parezcan más importantes.

20.-Para estructurar el material de apoyo tanto en el plan de investigación como en la problematización,partí de los siguientes supuestos:

a.-El motivo fundamental del interés norteamericano sobre el destino de la Revolución Mexicana era de indole económica,destaca en primer lugar el interés por el petróleo.

b.-El arma del reconocimiento a los gobiernos mexicanos será utilizado como arma de presión desde el ascenso al poder de Porfirio Díaz hasta Obregón.

c.-Les preocupará enormemente a los norteamericanos que los gobiernos mexicanos negocien con alguna de las potencias que les compiten a nivel mundial la supremacía: Inglaterra, Japon, Alemania.

d.-Los cambios políticos en los Estados Unidos alteraran fuertemente la política hacia México; por ejemplo, la llegada de W. Wilson después de la caída de Madero.

e.-Durante la lucha armada,el gobierno norteamericano se mantendrá alerta, estableciendo contacto con todos los grupos que se encuentran en lucha: Huerta, Carranza, Villa, Obregón.

f.-Uno de los medios de presión, además del reconocimiento, utilizado por los distintos gobiernos de los Estados Unidos, será el manejo de los problemas fronterizos, tanto en asuntos de neutralidad, como tráfico de armas y tropas en la frontera.

21.-Finalmente debo insistir en que no creo que sólo con el tema que propongo se pueda lograr el objetivo de orientar a los alumnos a la investigación, creo que infinidad de temas lo pueden permitir es cuestión de que los profesores conozcamos y estructuremos estos temas.

BIBLIOGRAFIA

- Arciniegas Duarte, Orlando. Sobre el curriculum oculto. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo, Venezuela.
- Arias Almaraz, Camilo y M. Gomora Parra. Didáctica de la historia. México, Editorial Oasis, 1972, 162 pp.
- Arredondo G., Martiniano. et.al. "Notas para un modelo de docencia." en: Perfiles Educativos, núm. 3, p. 3-27.
- Barco de Surghi, Susana. "Los contenidos." en: Crisis de la didáctica. Argentina, Ed. Axis, 1975, 109 pp.
- Barreiro de Nudler, Telma. "La educación y los mecanismos ocultos de la alienación" en: Crisis de la didáctica. Argentina Ed. Axis, 1975, 109 pp.
- Bauleo, Armando. Conferencia 1961.
- Bauleo, Armando. Contrainstitución y Grupos. Madrid, Editorial Fundamentos, 1977, 293 pp.
- Bauleo, Armando. Psicología y sociología de grupo. Editorial Fundamentos, 1975, 293 pp.
- Bauleo, Armando. Ideología grupo y familia. Buenos Aires, Kargieman, 1974, 186 p.
- Bazán Levy, José et.al. "La formación del personal docente del C.C.H. en el ciclo del Bachillerato." en: Foro nacional sobre formación de profesores universitarios.
- Berruezo Castillo, Jesús. La difícil tarea de promover aprendizajes. México, UAM Azcapotzalco, 1978, 7 p.
- Bleger, José. Psicología de la conducta. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1977, 351 pp.
- Bleger, José. Temas de Psicología (Entrevista y grupos). Buenos Aires, Editorial Nueva Visión, 1978, 117 pp.
- Bodei, Remo. "Comprender, Modificarse. Modelos y perspectivas de racionalidad transformadora." en: Gargani, Aldo. Crisis de la razón. México, Siglo XXI Editores, 1983, pp.179-217.

- Bohoslavsky, Rodolfo. "Psicopatología del vínculo profesor-alumno; el profesor como agente de socialización." en: Problemas de psicología educacional. Argentina, Editorial Axis, 1975.
- Brom, Juan. Algunas observaciones sobre la didáctica de las ciencias sociales en la enseñanza media superior. México, Mecanograma, 1979, 5 pp.
- Brunner, José Joaquín. Universidad y sociedad en América Latina. México, SEP-UAM-A, 1987.
- Carr, Edward H. ¿Qué es la historia. España, Seix Barral, 1978, 245 pp.
- Cardoso, C. y H. Brignoli Los métodos de la historia. México, Editorial Grijalbo, 1977, 438 pp.
- Castañeda Salgado, Adelina. La utopía y la realidad en la construcción de un proyecto educativo: el currículo del Colegio de Ciencias y Humanidades. México, CINVESTAV, 1985, 160 pp.
- Castrejon Díez, Jaime. Estudiantes bachillerato y sociedad. México, Ed. Colegio de Bachilleres, 1985.
- Colegio de Bachilleres, Dirección de planeación académica. La evaluación del aprendizaje y los nuevos programas. agosto, 1983, 17 pp.
- Collingwood, Robin G. Idea de la Historia. México, Fondo de Cultura Económica, 1977, 323 pp.
- Cueva, Agustín. La concepción marxista de las clases sociales. CELA, FCPS, UNAM, (Serie Estudios.)
- Childe, Gordon. Teoría de la historia. Argentina, La Pléyade, 1976, 141 pp.
- De Lella Allevato, Cayetano A. "La técnica de los grupos operativos en la formación del personal docente universitario." en: Perfiles Educativos, Núm.2, octubre-diciembre de 1978, pp.45- 51.
- Del Cueto, Ana María y Ana María Fernández. "El dispositivo grupal." en: Lo grupal, vol. 2, Buenos Aires, Busqueda, 1985, p.13-56.
- Dewey, J. Experiencia y educación. Buenos Aires, Ed. Losada,
- Díaz Barriga, Angel. "Contradicciones en la teoría curricular." en: Foro Universitario.

- Díaz Barriga, Angel. "Reforma en la UNAM. Pedagogía vieja y tecnocrática." en: Foro Universitario. No. 74, 1987, p.43-52.
- Díaz Barriga, Angel. "Sociedad, proyecto universitario y currículum." en: Foro Universitario. No. 34, 1986, p.58-62.
- Díaz Barriga, Angel. "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia." en: Perfiles Educativos. Núm.15, Enero-marzo de 1982, p. 16-37.
- Díaz Barriga, Angel. Notas en relación a la didáctica. Una revisión de sus problemas actuales. México, S.A., 16 pp.
- Díaz Barriga, Angel. El problema de la teoría de la evaluación.
Documenta. México, C.C.H. UNAM, 1979, 2 vols.
- Dunbar, Robin. "Comúnmente." en: Prenci. México, Centro Universitario de Comunicación de la Ciencia, UNAM, Octubre 1989, 4 p.
- Edelstein, G. y A. Rodríguez. "El método factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica." en: Ciencias de la educación. Buenos Aires, núm. 12, septiembre de 1974.
- Einstein, Albert. De mis últimos años. México, Editorial Aguilar, 1951,
- Enciclopedia Ilustrada Cumbre. Tómo 4.
- Englert, Ewald H. El psicoanálisis como teoría crítica y la crítica política al psicoanálisis. México, Siglo XXI Editores, 1985.
- Ezpeleta, Justa. "Modelos educativos: notas para un cuestionamiento." en: Cuadernos de formación docente. Num. 13, México, ENEP Acatlán, 77 pp.
- Febvre, Lucien. Combates por la historia. Barcelona, Ed. Ariel, 1970, 246 pp.
- Follari, Roberto. "Recuperar la palabra. Para una crítica de la comunicación educativa," en Foro Universitario. No. 31, 1983, p.61-68.
- Freire, Paulo y Ana P. de Quiroga. El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Riviere. Buenos Aires, Ediciones Cinco, 1986.
- Fuentes Molinar, Olac. "Las épocas de la Universidad mexicana." en: Cuadernos Políticos, núm. 35, abril-junio de 1983.

- Fuentes Molinar, Olac. "El estado y la educación superior." en: La crisis de la educación superior en México. México, Nueva Imagen, 1983, p. 67-76.
- Fuentes Molinar, Olac. "Educación, estado y sociedad en México." en: México hoy. México, Editorial Siglo XXI, 1979.
- Fuentes Molinar, Olac. Crecimiento y diferenciación del sistema universitario. El caso de México.
- Furlán, Alfredo J. Metodologías de la enseñanza. México, ENER- Iztacala, 1979, 24 pp.
- Gandy, Ross. Introducción a la sociología histórica marxista. México, Ed Era, 1978, 318 pp.
- García, Guillermo. "La relación pedagógica como vínculo liberador." en: La educación como práctica social. Aportes de teoría y práctica de la educación. Buenos Aires, Editorial Axis, 1975, p. 61-84.
- Giroux, Henry. Hacia una nueva sociología del currículo. Educational Leadership, diciembre de 1979, p. 24-253.
- Goldman, Lucien. "Importancia del concepto de conciencia posible para la comunicación." en: El concepto de información en la ciencia contemporánea. México, Siglo XXI Editores, 1977, pp.31- 54.
- Gomez, Germán Rafael. Teoría piagetana del aprendizaje. Argentina, Humanitas. Instituto de Investigaciones Educativas, 1978.
- González Casanova, Pablo. El problema del método en la reforma de la enseñanza media. México, ANUIES, Separata del Boletín, Vol. 2, núm. 2, 1953.
- Gonzalez Rojo, Enrique. Teoría científica de la historia. México, Editorial Diógenes, 1979, 403 pp.
- Gronlund, Norman. Elaboración de Test de aprovechamiento. México, Ed. Trillas, 1974, 155 pp.
- Gramsci, Antonio. Los intelectuales y la organización de la cultura. México, Juan Pablos Editor, 1975, 184 pp.
- Guerrero Tapia, Alfredo. "Lo político en la teoría del currículum." en: Foro Universitario, No 10, STUNAM, septiembre 1981, pp. 17-24.

- Guevara Niebla, Gilberto. El saber y el poder. México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1983, 223 pp.
- Guevara Niebla, Gilberto. La crisis de la educación superior en México. México, Nueva Imagen, 1983, 335 pp.
- Gusdorf, Georges. "Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria." en: Interdisciplinariedad y ciencias humanas. España, Editorial Tecnos/UNESCO, 1982, p. 32-52.
- Hirsch Adler, Ana. "Concepción de hombre, realidad y conocimiento en Adam Schaff y algunas implicaciones educativas." en: Foro Universitario, núm. 37, diciembre de 1983, p. 46-52.
- Hoyos Medina, Carlos Angel. "La noción de grupo en el aprendizaje: su operatividad." en: Perfiles Educativos, núm. 7, enero-marzo de 1980, pp. 12-32.
- Kelle, V. y M. Kovazón. Teoría e historia.
- Koplowitz, Herb. "La epistemología constructivista de Piaget. Exploración y comparación con varias alternativas teóricas." en: Coll, César Psicología genética y educación y educación. Aplicaciones pedagógicas de las teorías de Jean Piaget. Barcelona, Ed. Oikos-Tau, 1980, pp. 23-59.
- Kosik, Karel. Dialéctica de lo concreto. México, Editorial Grijalbo, 1967, 269 pp.
- Kula, Witold. Reflexiones sobre la historia. México, Ediciones de Cultura Popular, 1984, 190 pp.
- Lapassade, Georges y Rene Laurac Claves de la Sociología. Barcelona, Editorial Laia, 1974, 276 pp.
- Lowy, Michel. et. al. Sobre el método marxista. México, Editorial Grijalbo, 1982, 226p.
- Lukacs, George. Historia y consciencia de Clase. Estudios de dialéctica marxista. México, Editorial Grijalbo, 1969, 354 pp.
- Macciocchi, María Antonieta. Gramsci y la revolución de occidente. México, Ed. Siglo XXI, 1975.
- Marín Mendez, Dora Elena y Ma. Isabel Galan Giral. "Evaluación curricular: Una propuesta de trabajo para el estudio del rendimiento escolar." en: Perfiles Educativos, Número 32, abril-junio de 1986, p. 38-47.

- Martínez Peláez, Manuel y Nancy Miravete Novelo. "De la nueva Universidad a la Universidad nueva." en: Foro Universitario. No. 4, marzo de 1981, p. 29-48.
- Mendoza Carrera, Enrique. Reflexiones en torno al grupo heterogéneo y la didáctica grupal como una problemática epistemológica, s.p.i., 41 pp.
- Mendoza Rojas, Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas Universitarias en México 1965-1980." en: Perfiles Educativos, México, CISE-UNAM, núm. 12, abril-junio de 1980, pp. 3-21.
- Millot, Catherine. "¿Es posible una pedagogía psicoanalítica?" en: Freud antipedagógue, Paris, La bibliothèque d'Ornicar, 1979.
- Morán Oviedo, Porfirio. Reflexiones en torno a la instrumentación didáctica, Mexico, CISE/UNAM, 1983, 47 pp.
- Morán Oviedo, Porfirio. Propuesta de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la Didáctica Crítica. México, CISE-UNAM, 1983.
- Novack, George. Para comprender la historia. Colombia, Plyma, 1977, 175 pp.
- Olmedo, Javier. Evaluación pedagógica en el nivel universitario. México, Colegio de Pedagogía/UNAM, 1973, 22 pp.
- Palencia Gómez, Javier. et. al. Manual de didáctica de las ciencias histórico sociales. México, Centro de Didáctica-UNAM, 1972, 204 pp.
- Panza, Margarita. "Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo." en: Perfiles Educativos, núm. 36, 1987, p. 16-34.
- Pereyra, Carlos. Configuraciones: Teoría e historia. Mexico, Edicol, 1979, 204 pp.
- Pereyra, Carlos. et. al. ¿Historia para qué?. México, Ed. Siglo XXI, 1980, 245 pp.
- Pereyra, Carlos. El sujeto de la historia.
- Pérez Taylor, Rafael. Las fuentes orales en la investigación histórica. México, Coordinación de Humanidades, UNAM, 1984.
- Pescador Osuna, José Angel. "El balance de la educación superior en el sexenio 1976-1982." en: Foro Universitario, núm. 28, marzo, 1983, p. 37-54.
- Chon Riviere, Enrique. El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. (1) Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1978, 213 pp.

- Pichon Riviere, Enrique. Teoría del Vínculo. Buenos Aires, Nueva Vision, 1979, 127 pp.
- Pouillon, Jean. et al. Problemas del estructuralismo. México, Ed. Siglo XXI, 1967, 182 pp.
- Puigróss, Adriana. Imperialismo y educación en América Latina. México, Editorial Nueva Imagen, 1980.
- Remedi, Vicente Eduardo. "Currículum y quehacer docente: el maestro y la organización del contenido." en: Avance de perspectivas, núms. 18-19, p. 1-19.
- Roces, Wenceslao. Los problemas de la Universidad Artículos y conferencias. México, 1975, Ediciones SPAUNAM; pp. 100-111.
- Ruiz Larraguivel, Estela. "Reflexiones sobre la realidad del currículum." en: Perfiles Educativos, Número doble 29-30 julio diciembre de 1985, p. 65- 77.
- Santoyo, S. Rafael. "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje." en: Perfiles Educativos, núm. 11, 1981, pp.3-19.
- Schaff, Adam. Historia y verdad. México, Editorial Grijalbo, 1974, 382 pp.
- Semo, Enrique. Coordinador. México un pueblo en la Historia. México, Ed. Nueva Imagen-UAP, 1983, 4 vols.
- Taba, Hilda. Elaboración del currículo: teoría y práctica. Buenos Aires, Ed. Troquel, 1974, 662 pp.
- Thorndike, Robert y Elizabeth Hagen. Test y técnicas de medición psicológica y educación. México, Ed. Trillas, 1973, 733 pp.
- Tyler, Ralph. Principios básicos del currículo. Buenos Aires, Ed. Troquel, 1973, 136 pp.
- Valencia, Sergio. La socialización del conocimiento histórico en la conformación de la conciencia histórica. México, Conferencia C.C.H. Azcapotzalco, 18 de julio de 1989, 8 pp.
- Vasconi, Tomas et al. "Modernización y crisis en la Universidad Latinoamericana. en: La educación burguesa. México, Editorial Nueva Imagen, 341 pp.
- Vernego, José. "Estructura y función de la clase magistral." en: Deslinde, núm. 87, marzo de 1977, 28 pp.

Von Wright, Georg. Teoría de la historia. México, Ed. Terranova, 1981, 218 pp.

Zarzar Charur, Carlos. "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo." en: Perfiles Educativos, núm. 9, 1980, pp. 14-36.

Zemelman, Hugo. El conocimiento como construcción y como información. México, Mecanograma.