



1  
2º

# Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras.  
Colegio de Historia.



FACULTAD DE  
FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE HISTORIA

## Reflexiones y propuestas en torno al problema de la enseñanza de la Historia de México en el nivel medio; desde la perspectiva de la escuela activa

Informe académico de docencia que para optar  
por el título de Licenciada en Historia presenta  
Beatriz Alcubierre Moya

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN** D.F.

Enero de 1996

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

a mis alumnos

# Indice

Reconocimientos .....	2
Introducción .....	3
I.- Aspectos conceptuales .....	8
1.1.- Concepto de Historia .....	10
1.2.- Concepto de educación .....	15
1.3.- Sentido de la enseñanza de la historia .....	19
II.- Aspectos educativos .....	25
2.1.- Orientaciones ideológicas .....	26
2.2.- Organización educativa .....	31
2.3.- Relaciones sociales de educación .....	32
i.- Factor educando .....	33
ii.- Factor educador .....	42
iii.- Otros .....	46
III.- Aspectos didácticos.....	47
3.1.- Algunos conceptos en torno a la enseñanza de la historia patria .....	49
3.2.- El programa de historia de México para el tercer año de secundaria: análisis general .....	56
i.- Algunas problemas del nuevo programa .....	56
ii.- Estructura .....	59

3.3.- Contenido histórico del programa:	
análisis particular.....	60
i.- La temporalidad.....	60
ii.- La espacialidad.....	63
iii.- El papel de los individuos.....	66
iv.- Los sujetos y la interrelación de las esferas de la vida social .....	71
v.- La relación con el presente.....	73
3.4.- Técnicas didácticas.....	74
3.5.- Recursos auxiliares.....	76
3.6.- Objetivos.....	78
3.7.- Formas de evaluación.....	79
3.8.- Propósitos y resultados del temario.....	81
Consideraciones finales.....	84
Bibliografía mínima para el curso de historia de México tercer año de secundaria .....	89
Bibliografía para el informe.....	91
Anexos .....	94

### **Reconocimientos:**

Este trabajo fue realizado como parte del Seminario de Investigación y Tesis de Historia, bajo la asesoría de la Maestra Andrea Sánchez Quintanar. Dicho Seminario se desarrolla dentro del Programa de Titulación para Profesores del Bachillerato de la UNAM y es coordinado por el Licenciado Fausto Hernández Murillo.

Es mi deber extender un doble agradecimiento a la Maestra Sánchez Quintanar: primero, por su gentil, ágil y acertada asesoría; y segundo, por haber formado parte de la comisión que formuló este nuevo medio de titulación.

Agradezco también al Centro Activo Freire y a toda la comunidad que lo integra; a Epitafios y a los epitafios (Tania C., Angélica, Ana Mari, Carla, Tania M. y Eduardo) con quienes comparto el oficio de historiar y mi historia personal; a mi familia, maestros y amigos; y, por supuesto, a Eduardo, amadísimo esposo, corrector y formador de estas páginas.

# **Introducción**

La labor docente es indispensable para el desarrollo formativo de los historiadores. Por un lado, resulta un muy efectivo complemento para nuestra preparación universitaria, ya que nos obliga a llenar ciertas lagunas de información que inevitablemente quedan tras nuestro paso por las aulas, y nos ayuda a sintetizar, globalizar e interpretar los procesos históricos, al darnos una visión general que los cursos universitarios, siendo tan particulares, nos niegan.

Además de esto, que se puede decir es una de las ventajas que brinda la docencia, hay que tomar en cuenta que la historia pierde su sentido cuando no se divulga, y que la forma más importante de divulgación es, sin duda, la que se lleva a cabo a nivel escolar. Es en el aula donde se absorbe desde la infancia un entendimiento del mundo y una comprensión de la circunstancia histórica propia; y es ahí mismo donde habría que empezar para lograr cierta *concienciación*<sup>1</sup> a partir de la cual fincar un verdadero proyecto nacional.

El presente trabajo consiste en un informe de mi labor como docente en el curso de Historia de México para tercero de secundaria en el Centro Activo Freire (período 94-95). Como su kilométrico título indica, se trata simplemente de una serie de reflexiones y propuestas surgidas a partir de la revisión del trabajo

---

<sup>1</sup> Paulo Freire utiliza el término *concienciación* para referirse al proceso de liberación de conciencia. Freire, Paulo. La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI. p. 10.

que he realizado durante el último ciclo escolar: el proyecto inicial, el desarrollo y los resultados finales; así como un análisis de las estructuras escolares que permiten o entorpecen el proceso educativo a nivel escolar y nacional.

El objetivo principal de este trabajo es descubrir cuáles son las fallas y los aciertos desde la elaboración y manejo del programa hasta la convivencia cotidiana en el salón de clase y hasta qué punto se logró cierta concienciación de los alumnos.

### **Metodología general:**

Para comenzar el análisis, será preciso dividirlo en tres apartados. La primera parte consistirá en una reflexión en torno a los aspectos conceptuales de los que se ha partido para preparar el curso; ya que es imposible dar una verdadera clase de historia si no tenemos claro qué es la historia para nosotros, qué es la educación y, sobre todo, qué sentido tiene enseñar la historia.

La segunda parte se enfocará particularmente en los aspectos educativos, que se puede decir son la parte estructural del curso: organización del plantel, relaciones sociales de educación (aquellas que se establecen entre educando, educador y otros como autoridades, prefectos, etc.) y las condiciones generales de trabajo.

Por último, habremos de abordar los aspectos didácticos, que son los recursos que utiliza el docente y que fundamentan el curso: el programa oficial y su manejo, las técnicas de trabajo, los recursos auxiliares y las formas de evaluación.

A partir de todo esto se elaboraran las consideraciones finales en las que se

evaluarán los alcances generales del curso con respecto al objetivo trazado anteriormente.

### **Problematización e hipótesis:**

El problema concreto al que nos enfrentamos es el grupo de tercero de secundaria del Centro Activo Freire y la forma en que se trabajó con ellos el curso de Historia de México. A partir de este problema se presentan algunos conflictos que mencionaré inmediatamente.

Cuando se trabaja con adolescentes entran en juego toda una serie de factores que de pronto parecen escapar de nuestras manos: problemas afectivos, cambios corporales y hormonales, rebelión ante la autoridad y muchos más. Toda la formación recibida en la Facultad resulta insuficiente cuando nos enfrentamos diariamente a estos conflictos y tenemos que darles una solución inmediata. Por esta razón se hace absolutamente necesario contar con una estructura escolar eficaz que logre canalizar toda esta energía juvenil y evitar que los maestros se conviertan en niñeras. Cuando no existe esta estructura dentro de la escuela es muy difícil lograr los objetivos formativos e informativos que nos hemos trazado.

Otro problema que se enfrenta cotidianamente es el programa de estudio con todos sus errores y absurdos, así como todas las otras imposiciones y total falta de visión de las máximas autoridades educativas del país. Se trata nuevamente de un problema estructural.

Finalmente, el más grave de los problemas (que desde luego proviene del anterior) es la pésima preparación con la que llegan gran parte de los alumnos al nivel secundaria. Problema que conlleva directamente a una tremenda falta de

disposición al trabajo.

He trabajado con el grupo mencionado desde el ciclo anterior (segundo de secundaria) y en él he visto cristalizados todos los problemas que acabo de mencionar, y algunos más; por eso lo he elegido para mi análisis. Con base en éste pretendo demostrar que nos encontramos actualmente en una situación de severa crisis educativa en la que intervienen muchos factores, la mayoría de los cuales se derivan de la carencia de un proyecto educativo consciente e integral a nivel nacional.

# I. Aspectos conceptuales

*El hombre no tiene naturaleza,  
tiene historia.*

J. Ortega y Gasset

Al impartir una clase de historia, como al redactar un ensayo historiográfico, debe tenerse en cuenta una definición más o menos clara de lo que se entiende por historia. La interpretación personal parte necesariamente de un marco teórico. Esto no implica afiliarse a una corriente en específico, sino simplemente tener una posición propia. De otra forma no se hace más que una recopilación de información, sin pies ni cabeza, como la que R.G. Collingwood acertadamente denominó *historia de tijeras-y-engrudo*, definiéndola como aquella *que se produce entresacando y combinando los testimonios de autoridades diferentes*<sup>1</sup>. En realidad, muy pocos historiadores --y me incluyo-- están libres de esta acusación. Pero es necesario, por lo menos, hacer un esfuerzo por definir, aunque sea sin la maestría y la claridad de los grandes teóricos y a muy grandes rasgos, nuestra propia forma de entender el proceso histórico.

Para el presente informe se hace necesario, además, intentar una definición de lo que es, o debiera ser, la educación, y de la importancia que tiene incluir a la historia dentro del proceso educativo.

A continuación pretenderé desentrañar dichos conceptos.

---

<sup>1</sup> Collingwood, R.G. Idea de la historia. México, Fondo de Cultura Económica, 1990. p. 249.

## 1.1. CONCEPTO DE HISTORIA:

Podemos empezar, como don Luis González y González, diciendo que todo es historia: el arte es historia, la ciencia es historia, la política, la religión, la historia es historia.

Definir la historia es un reto interesante. Siempre que alguien ha intentado hacerlo ha terminado por definirse a sí mismo. El teórico o filósofo de la historia está condenado a convertirse en una fuente para el estudio de su tiempo.

Desde que el hombre tuvo conciencia de su propia existencia ha ensayado miles de formas distintas para explicar su relación con el mundo que le rodea. La cosmovisión es un aspecto determinante dentro de la teoría de la historia. Esto es algo que resulta casi evidente cuando nos enfrentamos con algún tipo de análisis historiográfico.

Para hacerle honor al supuesto padre de la historia, vamos a tomar su caso como ejemplo. En sus *Historias*, Heródoto pretende exponer su investigación para que: *ni lo realizado por los hombres se desvanezca con el tiempo, ni queden sin gloria las obras grandiosas y admirables...*<sup>2</sup>

El propósito de este *primer* historiador era crear un registro de los acontecimientos pasados y ofrecerlo como una lección a las generaciones futuras. Sin embargo, su aportación a la historia fue otra: nos dejó testimonio de una forma muy griega de entender al mundo, donde el destino juega un papel determinante y los humanos son manejados como títeres por una fuerza extraña

---

<sup>2</sup> Heródoto de Halicarnaso. *Historias*. Versión de Arturo Ramírez Trejo. 2 ed. México, U.N.A.M. : v. 1, p. 1.

--hoy diríamos «suprahistórica»--; además de la aparición del término *historie*, como un nuevo estilo de aproximación al pasado que sólo la Grecia clásica hubiera podido inventar.

Sea como sea, lo que salta a la vista es que el estudio de la historia no es otra cosa que el reflejo de una inquietud ancestral por explicar la existencia del hombre en el mundo y la relación entre ambos. Por supuesto, las distintas circunstancias históricas son las que determinan la forma como los hombres van a elaborar dicha interpretación. Por eso no podemos comparar la cosmovisión oriental con la occidental o con la mesoamericana ni tampoco la de finales del siglo XX con la del año mil. Es algo que podríamos enunciar como una ley:

A diferente circunstancia histórica corresponde diferente cosmovisión y por lo tanto diferente concepto de historia.

Para el hombre moderno pareció bastante claro que la historia se movía en cierta dirección y si bien hubo diferentes formas de interpretar el devenir histórico, podría decirse que el consenso general se inclinó por la idea de una historia progresiva.

Es este hombre de los siglos XV y XVI quien, en busca de su propia identidad, empieza a nombrar las épocas de la historia y a dividir los períodos temporales de la misma. Es este hombre quien en un principio se concibe como nacido (o renacido) de la antigüedad clásica para después, fascinado por los cambios, nombrarse a sí mismo y a su momento como «Modernos». Esta tendencia a buscar nombres («Edad Antigua», «Edad Media», «Edad Moderna»...) más que un acto de arbitrariedad, es una verdadera necesidad por entender al mundo y por estructurar de alguna manera todo aquello que el hombre occidental había

acumulado a través de la historia.

Los descubrimientos, o invenciones, geográficos del siglo XVI, la revolución científica del XVII, la revolución industrial y la Ilustración del XVIII confirmaron una fe inquebrantable en la naturaleza humana y el progreso. Los pensadores decimonónicos no pudieron más que aceptar esta verdad como absoluta. Así se percibe, por ejemplo, en las palabras del sociólogo Herbert Spencer:

*Se supone que las sociedades se desarrollan, pasivamente al margen de cualquier agente consciente; y la inferencia es que, según la doctrina evolucionista, es inútil para los individuos inquietarse respecto al pro-greso, puesto que el progreso se cuida de sí mismo<sup>3</sup>.*

Hoy por hoy, resulta difícil aceptar la idea del progreso. Después de haber atravesado dos guerras mundiales, una guerra fría, toda una serie de revoluciones sociales fallidas y, para terminar, el fin de la «utopía» socialista, el siglo XX da señales claras de decadencia. No se trata del fin de siglo, ni siquiera del fin del milenio: se trata nada menos que del fin de una era. La civilización «moderna» se desploma estrepitosamente ante nuestros ojos. Ya lo percibía Lucien Febvre en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial:

*«¡El mundo está arruinado!»... ¿Arruinado? Hay algo distinto y más grave que las ruinas: la prodigiosa aceleración de la velocidad que acerca violentamente los continentes, está aboliendo los océanos, suprime los desiertos y pone en brusco contacto grupos humanos cargados de electricidades contrarias, los más obstinados*

---

<sup>3</sup> Spencer, Herbert. «Social Evolution and Social Duty», en *Various Fragments*. New York, Books of libraries press, 1973. p. 122.

*hasta ahora en «conservar las distancias» en moral  
como en física: contacto brusco, cortocircuito...<sup>4</sup>*

Cuando Francis Fukuyama habla de *El fin de la Historia* se refiere al triunfo del proyecto moderno capitalista-liberal frente a los intentos socialistas. Yo pensaría que el fin de la historia debe entenderse más bien como la necesidad de replantear el concepto de historia y hacer a un lado esa soberbia infinita que condujo al hombre occidental a llamarse a sí mismo «moderno». Como dice el mismo Febvre: *...una civilización puede morir, pero la civilización no muere<sup>5</sup>*.

Pero derribar mitos no debe conducirnos al relativismo<sup>6</sup>. En medio de estos ires y venires de la historia y de esta realidad «posmoderna» que parece rebasarnos<sup>7</sup>, queda una constante: el hombre sigue existiendo cotidianamente, sigue creando y recreándose cada día, satisfaciendo y desarrollando sus propias necesidades, descubriendo e inventando nuevos mundos<sup>8</sup>; sigue cambiando día a día su relación con el medio y, por lo tanto, sigue buscando su identidad. Esto es lo que lo aparta del resto de los animales y lo hace ser histórico.

Regreso pues al punto de partida: la historia es todo lo que el hombre es y ha

---

<sup>4</sup> Febvre, Lucien. *Combates por la historia*. México, Ariel, 1985. p. 60.

<sup>5</sup> *Ibidem*: 62.

<sup>6</sup> Menos aún cuando nos dedicamos a la didáctica, ya que es fundamental evitar que el alumno quede confundido entre conceptos aparentemente contradictorios.

<sup>7</sup> Entendemos aquí a la posmodernidad como aquella filosofía del desencanto que empieza a surgir durante el segundo tercio de nuestro siglo y que se basa en el cansancio del hombre occidental que de alguna manera ha visto fracasar uno a uno sus proyectos y ha terminado por admitir que es incapaz de crear al mundo y de tomar el movimiento histórico en sus manos.

<sup>8</sup> Un ejemplo de esto serían los avances en el terreno de la realidad virtual. Podría decirse que de alguna manera ésta provoca un serio cambio en nuestra cosmovisión.

sido, pero también es lo que lo define como hombre. En este punto, para no caer en contradicciones, se hace necesario establecer una diferencia entre la historia como una ciencia o disciplina de estudio y la historia como un acontecer cotidiano. Es lo que tradicionalmente se señala como historia con «H» e historia con «h». Es decir: una cosa es el recuento de los actos y las ideas humanas y la búsqueda de un sentido en los mismos, y otra cosa son estos actos y estas ideas en sí mismos<sup>9</sup>. Cuando cada uno de nosotros resuelve sus problemas, satisface sus necesidades y crea nuevas necesidades (o sea, todo el tiempo), estamos actuando como seres históricos y estamos haciendo historia. Cuando el historiador se dispone a investigar, interpretar y ordenar de alguna manera estas acciones, está haciendo Historia. Podemos trazar líneas en el tiempo (líneas ascendentes, descendentes, curvas o espirales), podemos incluso hacer futurismo (pronosticar el comunismo, el desarrollo del espíritu universal o la salvación eterna de la humanidad) pero la historia, en su esencia, no va dejar de ser tan simple o tan compleja como la naturaleza humana colectiva o individual la vaya determinando.

Pero, además de esto, tiene un objetivo concreto: como hemos dicho, la necesidad de hacer historia corresponde básicamente a una búsqueda de identidad.

---

<sup>9</sup> José Gaos indica que: *La palabra 'historia' tiene en español dos sentidos. En una frase como 'la historia es un proceso milenarío', la palabra 'historia' designa la realidad histórica. En una frase como 'la historia se funda en la tradición oral, los documentos y los monumentos', la misma palabra designa el género literario o la ciencia que tiene por objeto la realidad histórica. A fin de distinguir ambos sentidos se puede reservar la palabra 'historia' para designar la realidad histórica y emplear la palabra 'Historiografía' para designar el género literario o la ciencia que tiene por objeto la realidad histórica.*

Gaos, José. «Notas sobre la Historiografía», en Matute, Alvaro. La teoría de la historia en México: 1940-1973. México, SEP/Setentas, 1974. p. 66.

A través de ella, el hombre toma conciencia de sí mismo, no sólo por el conocimiento de su pasado, sino también por su práctica cotidiana, y en tanto se va haciendo consciente de su propia naturaleza, va adquiriendo cierta responsabilidad sobre sus actos y, por lo tanto, cierta libertad. Resulta entonces que, en la medida de su dinámica, la historia se convierte en un proceso liberador. Así lo señalaba Lord Acton a principios de siglo:

*La historia debe ser quien nos libre,  
no sólo de la indebida influencia de otros  
tiempos, sino de la indebida influencia del  
nuestro, de la tiranía del mundo que nos  
rodea y de la presión del aire que respiramos<sup>10</sup>.*

## 1.2. CONCEPTO DE EDUCACIÓN:

Antes que nada comenzaré por citar a Adam Schaff y su análisis de los modelos de conocimiento<sup>11</sup>. Este autor maneja la idea de que existen tres formas diferentes de relación cognoscitiva, que es aquella que se establece entre los elementos del proceso de conocimiento: sujeto cognoscente y objeto de conocimiento. Los modelos son los siguientes:

a) Mecanicista-objetivista: el sujeto es un aparato perceptivo que de manera pasiva capta la acción del objeto a modo de espejo, sin aportar nada al conocimiento obtenido.

---

<sup>10</sup> Acton. *Apud*. Carr, Edward Halett. *¿Qué es la historia?* México, Planeta/Seix Barral, 1988. p. 58.

<sup>11</sup>Shaff, Adam. *Historia y verdad*. México, Grijalbo, 1988.

b) Idealista-subjetivista: la acción del sujeto predomina sobre el objeto, percibiéndolo como su propia creación.

c) Interacción entre el sujeto y el objeto: en el proceso de conocimiento se equilibran objeto y sujeto bajo la influencia del medio ambiente en que se desarrolla el sujeto. Éste percibe la acción del objeto y a su vez emite una interpretación del mismo.

Es muy claro que estos tres modelos corresponden a tres corrientes filosóficas alemanas del siglo XIX: el materialismo mecánico, la dialéctica hegeliana y el materialismo dialéctico, respectivamente; corrientes que no sólo esbozan una teoría del conocimiento sino también una Filosofía de la Historia<sup>12</sup>. A partir de esto podemos empezar a insinuar una relación muy estrecha entre la teoría del conocimiento y la de la historia como búsquedas paralelas y codependientes.

Si se analiza detenidamente el último modelo se observará la misma idea que he tratado de esbozar con respecto a la historia en el apartado anterior: al satisfacer sus necesidades cotidianas, el hombre establece una interacción con el medio que le rodea, transformándolo; así es como se hace la historia y también como se genera el conocimiento.

El conocimiento parte, al igual que la historia, de la forma en que el sujeto se relaciona con el objeto y al aprehenderlo (hacerlo suyo), lo transforma.

---

<sup>12</sup> En sus *Tesis sobre Feurbach* (Marx, Karl y Federico Engels. Obras escogidas. Moscú, Progreso, 1986. V. I, p. 7-10), Marx hace hincapié precisamente en este problema filosófico: cuando Ludwig Feurbach criticó a Hegel, denunciando su abstracción del hombre y rescatando lo concreto sensible, cayó en otro tipo de abstracción al no concebir al hombre como un ser objetivo y subjetivo, teórico y práctico, cuyo conocimiento se obtiene a partir de una acción sobre el sujeto y no de la mera contemplación.

Ya que se ha dicho que la historia es todo lo que tiene que ver con el ser humano en el presente y el pasado, por ello será necesario partir del concepto de historia para explicar cualquier otro concepto. En lo que respecta al terreno de la educación, no es gratuito arrancar de ahí. Existe una relación muy estrecha entre el proceso histórico, que se logra a partir de la experiencia y conocimiento cotidianos, y el proceso educativo, que se logra de igual manera.

Tomando en cuenta la definición clásica de educación como *una socialización metódica de la sociedad en su conjunto, sobre individuos*<sup>13</sup>, es fácil llegar a lo que se ha manejado tradicionalmente: la educación es un entrenamiento, una domesticación en la que el educando es convertido mecánicamente, y sin mucha intervención de su parte, en un individuo «provechoso» para la sociedad.

En el terreno de la educación formal, que es la que finalmente nos interesa, esta idea ha conducido a la sociedad a realizar toda una serie de actos casi tiránicos sobre los estudiantes de todos los niveles. La escuela ha sido concebida por muchos como un lugar de condicionamiento<sup>14</sup> y no de verdadero aprendizaje.

Según Paulo Freire<sup>15</sup>, para hablar de educación habría que empezar por entender que el educador también está siendo educado. El objetivo de la educación, si ésta

---

<sup>13</sup> Pansza González, Margarita. «Sociedad-educación-didáctica». En Fundamentación de la didáctica. México, Gernika, 1986. Tomo I, p. 24. Apud Pérez Osorio, Josefina y Julieta Sosa Fonseca (comp.) Material de apoyo para el curso de nivelación psicopedagógica. México, S.E.P. 1994.

<sup>14</sup> El sujeto aprende a comportarse de determinada manera a partir de un juego de estímulos y respuestas; procedimiento profundamente estudiado por la psicología conductista. Vid Charles G. Morris. Introducción a la psicología. México, Prentice Hall Hispanoamericana, 1987. Apud Pérez Osorio Op.cit.

se encuentra comprometida con un proyecto histórico, no debe ser la reproducción de ideas y métodos establecidos, como dice Freire: *Tal es la concepción 'bancaria' de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos*<sup>16</sup>. Debería ser, en cambio, la generación cotidiana de ideas y métodos nuevos:

*Su acción (la del educador), al identificarse desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador*<sup>17</sup>.

En este punto llegamos a una conclusión reveladora: educación e historia comparten un objetivo común, ambos son procesos liberadores, y deben trabajarse juntos para lograr la *concienciación*, que según la definición de Sanders, respecto a la teoría de Freire, significa:

*...un 'despertar de la conciencia', un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora*<sup>18</sup>.

---

<sup>15</sup> Freire Paulo. Pedagogía del oprimido. México, Siglo veintiuno, 1993. p. 10.

<sup>16</sup> Freire, Paulo. Op. cit.: p. 72.

<sup>17</sup> ibidem: 77.

Pero este objetivo sólo puede lograrse mediante una forma de educación humana y conciente, donde el educando atraviere por un proceso de creación y no de entrenamiento, asumiendo el conocimiento como algo propio y, sobre todo, como un compromiso.

El proceso histórico no es necesariamente inconsciente, aunque por desgracia suele serlo para la mayoría de la gente. La educación es el único medio que podría permitir al hombre ser consciente y conducir a la historia hacia alguna dirección. Pero esto sólo puede lograrse con la participación de todo el conjunto de la sociedad y cuando la educación deje de ser manejada por intereses de grupo.

### 1.3. SENTIDO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

El campo de las humanidades ha sido probablemente una de las principales víctimas de la educación *tecnócrata* que se ha venido desarrollando en México en los últimos años. En particular, la historia ha empezado a considerarse como un conocimiento si no inútil, por lo menos improductivo y por lo tanto impráctico. Este es básicamente el sentido de la ya vieja polémica en torno a la cientificidad de la historia. Se trata de legitimar de alguna manera el quehacer histórico como algo productivo o de plano despreocuparse del asunto y acabar afirmando que la historia se legitima a sí misma y punto. Luis González cuenta que el maestro

---

<sup>18</sup> Sanders, Thomas G. The Paulo Freire Method. Nueva York, American Universities Field Staff, 1968.

José Miranda *en uno de sus arranques de escepticismo* sentenció:

*El conocimiento histórico no sirve para resolver los problemas del presente; no nos inmuniza contra las atrocidades del pasado; no enseña nada; no evita nada; desde el punto de vista práctico vale un camino*<sup>19</sup>.

Si entendemos «práctico» y «útil» como productivo, podríamos llegar a darle la razón al maestro Miranda. Lo cierto es que la historia es considerada por muchos --incluso historiadores-- como algo legítimo e inútil: al mismo nivel que la producción artística.

El bachillerato tiende a formar futuros ingenieros, economistas (no teóricos, sino prácticos), arquitectos, actuarios y toda clase de técnicos, con la idea de dotar al país de una buena planta de profesionistas capaces de insertarlo en la competencia económica mundial. Esto no tiene nada de malo, por supuesto; pero se deja fuera un rasgo fundamental para el desarrollo mismo de la sociedad. Resulta escalofriante pensar en una sociedad altamente tecnificada e industrializada y carente de reflexión y autoconocimiento: algo muy parecido a lo que imaginó Aldous Huxley en *Un mundo feliz*<sup>20</sup>.

Si regresamos a la idea de que la historia es, nada menos, un proceso que nos libera y da conciencia sobre nuestra forma de actuar, dotándonos de identidad, resulta que es todo menos impráctica; pero cabría cuestionarnos ¿para quién? En la novela de Huxley, la sociedad es dirigida por medio de un proceso

---

<sup>19</sup> Apud. González, Luis. «De la múltiple utilización de la historia», en Pereyra, Carlos, *et. al. Historia. ¿para qué?* México, Siglo veintiuno, 1980. p. 55.

<sup>20</sup> Huxley, Aldous. *Brave new world*. London, Panther Books, 1984.

conductista: los individuos han sido genéticamente diseñados para ocupar un lugar determinado dentro de una escala jerárquica inamovible y además han sido domesticados por medio de sofisticados procesos hipnóticos para pensar y comportarse de determinada manera de acuerdo con su posición. La historia queda completamente fuera del esquema. Nadie necesita buscar su identidad y si alguien llegara a intentarlo atentaría peligrosamente contra el sistema. Quizá sea una comparación exagerada pero lo cierto es que más que un conocimiento impráctico, la historia puede convertirse en algo muy peligroso para el *status quo*.

Por fortuna estamos muy lejos de este *Mundo feliz* y aún no se ha encontrado la fórmula para crear seres absolutamente inconscientes; pero aún así existen muchas formas para evitar que las conciencias logren su pleno desarrollo.

En este caso específico, la pregunta de rigor es: ¿para qué enseñar Historia de México en el tercer grado de secundaria? Y una de las posibles respuestas debería ser la siguiente:

Como sabemos bien, los adolescentes están en plena crisis de identidad debido a toda una serie de fenómenos biológicos y sociales. A esta crisis se suma el inquietante misterio de su identidad como mexicanos y, por si fuera poco, la caótica situación nacional (y no me refiero tan sólo al último año sino a los últimos dos siglos). Si bien la historia no puede solucionar las alteraciones hormonales, sí podría echar alguna luz sobre el viejo problema de la identidad nacional y aliviar hasta cierto punto la incertidumbre en cuanto a la situación actual.

Pero es aquí donde aparece el gran problema: así como la historia es en esencia liberadora también puede ser absolutamente manipulable y se le puede dar un

sentido muy lejano de dicha esencia. El sistema educativo mexicano favorece a un peculiar enfoque de la historia, especialmente de la historia de México, en parte por una «inocente» falta de visión, en parte por una falsa idea de la identidad nacional y en parte por una mal intencionada tendencia a la ideologización<sup>21</sup>.

En su artículo «*Historia, ¿para qué?*», Carlos Pereyra señala que la historia puede ser empleada *de manera sistemática como uno de los instrumentos de mayor eficacia para crear las condiciones culturales que facilitan el mantenimiento de las relaciones de dominación*<sup>22</sup>.

Tal parece que la labor del historiador --y más aún la del docente-- se convierte en una misión casi heroica. No estoy insinuando que el historiador sea una especie de defensor de la verdad pues, como dice Marc Bloch, existen tantas interpretaciones de la realidad como sujetos históricos y nadie es dueño de la verdad absoluta<sup>23</sup>. Pero una cosa es una interpretación parcial y subjetiva del pasado y otra muy diferente es una *forma invertida de la realidad*<sup>24</sup>. Más adelante, en mi análisis sobre el contenido temático del programa de estudios ampliaré esta idea con ejemplos concretos.

---

<sup>21</sup> Luis Villoro define a la ideología como...*una forma de ocultamiento en que los intereses y preferencias propios de un grupo social se disfrazan, al hacerse pasar por intereses y valores universales, y se vuelven así aceptables para todos.* Villoro, Luis. El concepto de ideología; y otros ensayos. México, Fondo de Cultura Económica, 1985. p. 18

<sup>22</sup> Pereyra, Carlos. «Historia, ¿para qué?», en Pereyra, Carlos, *et.al.* Op. cit.: 23.

<sup>23</sup> Bloch, Marc. Introducción a la historia. México, Fondo de Cultura Económica, 1988. p. 112-113.

<sup>24</sup> Ibidem: 51. Dice: *La ideología no es sólo una creencia injustificada, sino también una conciencia invertida de la realidad, esto es, una creencia falsa.*

A lo que me refiero con «misión casi heroica» es a que el historiador debe encontrar la forma de sortear los obstáculos ideológicos y fomentar una actividad histórica consciente, combatiendo los mitos, tabúes y complejos que tanto daño han hecho al *ser mexicano*. Es uno de los *Combates* de Lucien Febvre (aunque evidentemente no se refiere a la historia de México en específico):

*Hacer historia, sí. En la medida, precisamente,  
en que la historia es capaz, la única capaz, de  
permitirnos vivir con reflejos distintos de los  
del miedo, en un mundo en situación de inestabilidad  
definitiva...<sup>25</sup>*

La historia es pues, como dice la maestra Andrea Sánchez Quintanar, *un conocimiento vital, sin el cual no se puede vivir*<sup>26</sup>, y que puede llegar a salvarnos de determinadas situaciones. Ese es el sentido esencial de enseñarla. Ahora bien, es necesario aclarar que el sentido liberador que le hemos dado a la historia no tiene que ver necesariamente con una amarga denuncia de injusticias ancestrales que, como dice Luis González, *se dirige al corazón aunque únicamente sea para inyectarle rencor o ponerlo en ascuas*<sup>27</sup>. Se trata justamente de todo lo contrario:

---

<sup>25</sup> Febvre. *Op. cit.*: 69.

<sup>26</sup> Sánchez Quintanar, Andrea. «El conocimiento histórico y la enseñanza de la historia», en Lerner Sigal, Victoria (comp.) La enseñanza de Clío: prácticas y propuestas para una didáctica de la historia. México, U.N.A.M./ C.I.S.E./ Instituto Mora, 1990. p. 247.

<sup>27</sup> Luis González. *Op. cit.*: 61.

una búsqueda parecida a la del psicoanalista (sólo que más importante), que rastrea el origen de la tristeza, el miedo y el rencor para lograr que el paciente busque la felicidad libre de las viejas ataduras.

## **II. Aspectos educativos**

*...una escuela moderna no es ya  
lugar para recibir nada  
más conocimientos,  
sino, antes que todo,  
es un lugar de acción.  
J. Vasconcelos*

Para enseñar historia, o cualquier otra materia, se parte siempre de una estructura escolar que de alguna manera marca ciertos parámetros y límites para el trabajo docente. Esta estructura se conforma con base en la orientación ideológica, la organización educativa y las formas de relación que se establecen entre la comunidad que integra una institución específica, así como las condiciones de trabajo dentro de la misma. Estos son los aspectos que hemos determinado, partiendo con el esquema propuesto por la maestra Sánchez Quintanar<sup>1</sup>, como educativos. En este apartado pretenderé exponer en forma general los aspectos educativos que influyen específicamente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia de historia en el grupo de tercero de secundaria del Centro Activo Freire.

## 2.1. ORIENTACIONES IDEOLÓGICAS.

Como su nombre lo indica, el Centro Activo Freire se inscribe dentro de la tradición de la *escuela nueva* o *escuela activa*. El nombre de Paulo Freire se le dio más como un homenaje a este pedagogo y un reconocimiento de influencias, que

<sup>1</sup> Sánchez Quintanar, Andrea Cecilia. Reflexiones en torno a una teoría sobre enseñanza de la historia. Tesis para optar por el grado de Maestro en Historia de México. México, UNAM: Facultad de Filosofía y Letras, 1993.

como una declaración de pertenencia a su corriente, ya que sus teorías fueron diseñadas para la situación específica del campo brasileño y se enfocan sobre todo al problema de la alfabetización (que es una de las prácticas que el Centro Activo Freire llevó a cabo durante muchos años en distintas comunidades de la República).

¿Qué significa escuela nueva?

La escuela nueva o activa tiene como objetivo fundamental centrarse en los intereses espontáneos del educando (específicamente, niño) para potenciar su actividad, libertad y autonomía, proporcionándole la posibilidad de educarse en forma diferente a partir de nuevos procedimientos y materiales (el material Montessori, las técnicas de Freinet...). Se parte básicamente de una plena confianza en la naturaleza del niño, tratando de evitar por sobre todas las cosas el *magistrocentrismo* --que consiste en el papel predominante que el educador había jugado en la escuela tradicional como dueño y transmisor del conocimiento-- e inclinarse hacia un *paidocentrismo* --donde el niño se convierte en generador de su propio conocimiento--:

*...respetar y desarrollar la personalidad del niño; formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual; organizar una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, y de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano<sup>2</sup>*

---

<sup>2</sup> Apud. Palacios, Jesús. «Tendencias contemporáneas para una escuela diferente», en Cuadernos pedagógicos. Madrid, 1979. No. 51, p. 5.

El punto de apoyo de los nuevos educadores es la idea de aprender haciendo, así lo explica Jean Piaget: *Cada vez que le enseñamos algo al niño le pedimos que lo invente por sí mismo*<sup>3</sup>.

Un punto fundamental es la propuesta de relación maestro-alumno, que deja de ser unilateral e impositiva para convertirse en un intercambio amistoso. El maestro será un guía que vaya abriendo el camino y mostrando las diferentes opciones, limitándose a las decisiones del alumno.

Finalmente hay que mencionar que los *nuevos educadores* manejan la idea de que hay que buscar el conocimiento más allá de los libros, incluso más allá de las aulas: *No extrañará que los maestros se vieran, con frecuencia, impulsados a salir de la escuela para buscar, en contacto con la naturaleza, nuevos contenidos de la enseñanza*<sup>4</sup>.

Sin duda, la empresa trazada por la escuela nueva resulta considerablemente ambiciosa y en ciertos puntos podría parecernos un tanto irreal. Es importante, entonces, preguntarnos cómo resultan dichas ideas en la práctica.

¿En qué sentido el Centro Activo Freire se afilia a esta corriente?

Piaget concibe el desarrollo del niño como un proceso evolutivo continuo al que se debe dar un seguimiento cercano tanto en la casa como en la escuela<sup>5</sup>. Uno de los principales problemas de la escuela nueva en nuestro país es que no existen instituciones con esta orientación que atraviesen todos los niveles de

---

<sup>3</sup> *Ibidem*: 7

<sup>4</sup> Palacios. *Op. cit.*: 10

<sup>5</sup> Xesca, Grace. «Aprender siguiendo a Piaget», en Moreno, Monserrat. *La pedagogía operatoria*. Barcelona, Laia, 1983. p. 313

enseñanza (preescolar, primaria, secundaria y preparatoria o cualquiera de sus equivalentes). El periodo de la adolescencia suele ser dejado de lado y la mayoría de las escuelas activas llegan hasta el sexto año de primaria. El mismo Celestin Freinet explica:

*Estimamos que de ningún modo la Escuela debe detener su acción al llegar a la pubertad que es, por decirlo así, el umbral de la vida. Pero como sólo nos importa hablar de los temas que conocemos señaladamente, limitamos a la pubertad nuestro proyecto educativo, dejando a los educadores de los grados más avanzados el cuidado de proporcionar un estudio similar para las edades que les conciernen, aunque los principios generales que enunciarnos permanecen válidos fundamentalmente<sup>6</sup>.*

El Centro Activo Freire ofrece exclusivamente secundaria y C.C.H. El problema es que la mayoría de los alumnos que recibe tienen otro tipo de formación, de modo que el proceso no logra darse de manera continua en todos los casos. Sin embargo, uno de los principales esfuerzos del plantel consiste en intentar la integración de la comunidad escolar en un proyecto común. Para ello se diseñan grupos reducidos (de entre 18 y 25 alumnos generalmente) que permiten una relación más personal y estrecha entre maestros y estudiantes, y entre los estudiantes mismos, así como una mayor comunicación con las autoridades de la escuela.

En cuanto a los lineamientos generales de trabajo sería muy difícil trazar una vertiente específica: depende de cada docente. La gran mayoría de los maestros son académicos universitarios; que tienen como característica estar interesados,

---

<sup>6</sup> Freinet, Celestin. Por una escuela del pueblo. México, Fontamara, 1984. p.31.

preparados y actualizados en las materias que imparten. *Su función implica, según se declara en el Tríptico informativo, además de guiar a los alumnos, propiciar hábitos y sobre todo preparar a los alumnos para que ellos puedan tener acceso a las fuentes del conocimiento por sí mismos*<sup>7</sup>.

El objetivo principal del plantel consiste en *la propia elaboración del conocimiento*<sup>8</sup>. Se trata de que el alumno participe activamente en el proceso enseñanza-aprendizaje, creando su propio método de trabajo para la obtención del conocimiento. Para lograrlo es necesario: fomentar en los alumnos el gusto por el trabajo y el estudio, convertir el aprendizaje en una experiencia activa y personal, impulsar el trabajo en equipo a partir del respeto y la colaboración, despertar el interés por lo que sucede en el mundo que nos rodea y fomentar la práctica de los conocimientos e inquietudes propios de los estudiantes en cualquiera de los campos del aprendizaje<sup>9</sup>. La dinámica de las clases debe concebirse como un trabajo común, en el que participan por igual todos los miembros bajo la coordinación del maestro.

Una característica importante del C.A.F. son las ya tradicionales *prácticas de campo*, que se realizan desde hace más de veinte años; en ellas se pretende dar la oportunidad al alumno de experimentar la aplicación y utilidad de los conocimientos teóricos adquiridos en las diferentes áreas del saber. Más adelante me detendré en la revisión de los resultados obtenidos en la última de ellas, realizada durante el pasado mes de mayo.

---

<sup>7</sup> Centro Activo Freire. Tríptico informativo. 1994-95.

<sup>8</sup> Ibidem.

<sup>9</sup> Ibidem.

## **2.2. ORGANIZACIÓN EDUCATIVA**

Como la idea básica del Centro Activo Freire es lograr un ambiente de trabajo y libertad, donde las autoridades no sean vistas como una especie de estatuas rígidas y lejanas, sino como gente accesible, de carne y hueso, con la que se pueda dialogar cómodamente desde cualquier posición (alumnos, maestros y padres de familia), la estructura institucional del plantel tiende a ser muy poco jerarquizada. Hay que tomar en cuenta, además, que se trata de una población muy reducida (de unos 140 alumnos entre secundaria y C.C.H.), por lo que no es necesario tener a demasiada gente en la dirección. De hecho, ésta se encuentra integrada tan sólo por tres personas: Directora general, Subdirectora general y Directora técnica. Las dos primeras son quienes comparten las obligaciones en el terreno académico: disciplina, juntas de maestros, coordinación de actividades, etc; mientras que la última es la encargada de los asuntos relacionados con la burocracia educativa: actas, firmas, autorizaciones, avances programáticos, inspecciones, etc. Pero en realidad toda la comunidad tiene que ver con la dirección: hay coordinadores por área, coordinadores de actividades extraescolares, tutores de grupo, orientadores educativos, prefectos y maestros que pasan el día entero en el plantel; además de otras autoridades como el dueño<sup>10</sup> y la administradora de la escuela.

---

<sup>10</sup> La presencia de «el dueño» de la escuela no significa en realidad una imposición sobre las autoridades académicas. Hay que explicar aquí, para evitar malos entendidos, que se trata del fundador y primer director de la institución, cuyo interés y compromiso con el proyecto es innegable. Por lo mismo --y no por ser nada más «el dueño»-- es una figura que aún sin quererlo se convierte automáticamente en la autoridad máxima.

Esta situación no es necesariamente ideal. Personalmente, creo que una clara especificación de funciones no está peleada con la libertad de trabajo, en un ambiente agradable. En la práctica se confunden las funciones, se dan contraórdenes y se puede llegar, en determinadas situaciones, a crear un ambiente de dispersión: sobretodo para los alumnos que están en plena crisis adolescente de identidad y necesitan una estructura firme a la cual ceñirse --estructura que la mayoría de las veces no encuentran en casa<sup>11</sup>--.

Por esto mismo, no siempre resultan afortunadas las relaciones sociales de educación, de las que hablaré en el siguiente apartado, ya que el juego entre límites y transgresiones tiende a perderse en el horizonte de la falta de estructura.

### 2.3. RELACIONES SOCIALES DE EDUCACIÓN

Las relaciones sociales de educación son aquellas que se establecen en el proceso educativo --de forma voluntaria o involuntaria, consciente o inconsciente-- convirtiéndose en condicionantes del mismo<sup>12</sup>. De entre los elementos que conforman estas relaciones, los dos más importantes son el factor educando y el factor educador, y la relación que se crea entre ellos, pues son los protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Existen además otros elementos que

---

<sup>11</sup> La observación y la experiencia nos han indicado que el porcentaje de niños *cuasi* abandonados dentro de la población de la escuela es alarmante. Sólo una mínima parte puede preciarse de contar con una familia «normal» que se ocupe con atención de su desempeño escolar y de sus problemas de socialización.

<sup>12</sup> Vid: Sánchez Quintanar. Reflexiones... Op. cit.: 108

intervienen en este proceso, básicamente: la relación entre alumnos y profesores, alumnos y autoridades académicas, así como entre maestros y autoridades.

i) EL FACTOR EDUCANDO.

El factor educando es el sujeto dentro de la relación cognoscitiva. Es aquella persona, o grupo de personas, que obtiene el conocimiento a partir de una actividad sensorial y reflexiva, con la guía y ayuda de un educador. Sin embargo, el docente muy pocas veces se pregunta cómo es que sus alumnos están captando lo que él está emitiendo, cuáles son las condiciones que permiten o entorpecen la relación de enseñanza-aprendizaje. Le basta con calificar (y cuantificar) lo que aquél alcanzó a memorizar, y punto. A este respecto, la maestra Andrea Sánchez Quintanar explica lo siguiente:

*La atención al 'otro', al otro factor de la educación, nos permitirá no sólo realizar mejor nuestra labor educativa, sino revertirla sobre el conocimiento histórico mismo, en un proceso de confrontación constante con la realidad y con el mismo conocimiento: su contrastación con diferentes elementos de la realidad y su aplicación a la praxis<sup>13</sup>.*

Lo que la maestra Sánchez Quintanar señala aquí es algo que he venido planteando desde el capítulo anterior: si la educación es un proceso *dialéctico*, de intercambio constante entre el sujeto y la realidad, lo mismo sucede con la relación educador-educando. El educador, al ser también un sujeto histórico, es

---

<sup>13</sup> Sánchez Quintanar. "El conocimiento histórico..." *Op. cit.*: 242.

igualmente susceptible a la transformación a partir de esta relación y, por lo tanto es también educado. En este sentido es que debe estar preocupado, y sobre todo consciente, de la forma en que se da la relación cognoscitiva, la forma en que el educando percibe la realidad y la forma en que su percepción se revierte sobre él mismo.

En este caso, el factor educando es un grupo de individuos; por lo tanto, se convierte en una compleja estructura social donde convergen muchas y muy variadas situaciones que representan toda una serie de condiciones determinantes para el proceso educativo. Es indispensable conocer en qué medida estas situaciones condicionan la enseñanza.

Antes de pasar al análisis del factor educando en el caso concreto del grupo que he elegido para este reporte, quisiera detenerme un poco para esbozar brevemente el perfil general de los estudiantes del Centro Activo Freire, ya que se hace muy necesario conocerlo para comprender algunos rasgos específicos del grupo de Tercero.

Al explicar que se trata de una institución privada, mixta, de horarios exclusivamente matutinos, con una orientación hasta cierto punto *revolucionaria* y con una población estudiantil reducida, ya estoy planteando de antemano una delimitación socioeconómica: jóvenes de clase media, con familias de corte intelectual --o por lo menos con pretensiones intelectuales--, fundamentalmente críticos --o por lo menos criticones-- y rebeldes ante la autoridad.

De algún modo, la mayor parte de los alumnos de esta escuela han encontrado en ella el espacio cálido y de libertad que no siempre encuentran en casa. Partiendo de la idea *piagetiana* de una confianza absoluta en la naturaleza del educando, el

C.A.F. se ha planteado como un recinto de puertas abiertas, sin uniforme, sin «chicharra» y sin demasiadas imposiciones, donde se entiende el trabajo como algo disfrutable y, por lo tanto, como un premio. Aquel que no desee entrar a clases es libre de quedarse fuera del salón y su castigo será simplemente el no haber disfrutado del trabajo común.

Esta situación puede llegar a ser sumamente agradable y provechosa; pero, como ya lo he explicado antes, también puede dar lugar a un relajamiento en la disciplina que puede tener implicaciones más graves en términos de aprovechamiento y actitud frente al trabajo. Puede decirse que constantemente estamos al filo del agua. Yo creo que, en efecto, debemos otorgar a nuestros estudiantes un voto de confianza, para lograr una relación de trabajo que verdaderamente sea disfrutable; pero también creo que ellos, en parte por el simple hecho de ser adolescentes, en parte por que perciben muy de cerca y absorben toda la tensión de una sociedad en crisis y en parte porque están cargados de energía, necesitan un control más rígido, necesitan que los ayudemos a formarse una disciplina de trabajo. Para lograrlo, el orden es la clave.

Ya he señalado que la mayoría de los estudiantes que llegan a la escuela no tienen una formación activa y, por lo tanto, su actitud frente al trabajo es diferente. No están acostumbrados a hacer las cosas por sí mismos y, al toparse de pronto con las delicias de la *libertad*, tienden a desorientarse un poco (o mucho), ya que están habituados a la idea de que ser libres significa no trabajar.

Resulta muy difícil encontrar el punto medio entre un sistema *cuasi* militar de disciplina y una pérdida de estructura en aras de la libertad. Cuando se planteó la escuela nueva, cuando se pusieron de moda Montessori, Freinet, Piaget y

Freire, cuando se fundó el C.A.F. (hace más de veinte años), es muy posible que haya habido ciertas condiciones históricas que permitieran la formación de esos alumnos ideales: jóvenes con consciencia política (testigos del '68), animosos y comprometidos con un proyecto; que tenían muy claras las causas por las cuales luchar, o que por lo menos, así lo creían. Pero hoy en día las cosas han cambiado mucho: la generación de los noventas no sabe en qué creer, por qué luchar, para qué trabajar, para qué necesita la libertad. Lo que están pidiendo a gritos es estructura y orden, tener las cosas claras.

Mi elección del grupo de tercero de secundaria para elaborar este informe se debe fundamentalmente a tres causas:

a) Se trata de un grupo con el que he trabajado ya por dos años y que, por lo mismo, conozco mejor que a otros grupos.

b) Es un grupo que, en cierto modo, cristaliza muchos de los males que sufre el sistema educativo nacional, así como muchos de los problemas sociales que enfrenta el país.

c) El programa de historia para este nivel comprende la Historia de México y me resulta mucho más interesante elaborar una crítica sobre éste que sobre el de Historia Universal (que se imparte en primero y segundo año). En el siguiente capítulo, dedicado a los aspectos didácticos, explicaré esta preferencia.

El grupo de Tercero de Secundaria del Centro Activo Freire, está integrado por 22 alumnos de entre 14 y 17 años. Supongo que el margen de edades causará cierta sorpresa. He aquí la explicación: la escuela tiene la política de brindar la

oportunidad a casi cualquier individuo que desee ingresar en ella. Volvemos a la idea de la confianza: todos merecemos el beneficio de la duda. De ahí que encontremos entre la mayoría de los grupos algunos casos especiales: repetidores, expulsados de otras escuelas, extranjeros, alumnos que cursaron la primaria con maestros particulares, que han ido de un lugar a otro siguiendo a sus padres y dejando la escuela a medias, y toda una serie de situaciones sumamente complejas.

Ese sería, pues, el primer problema que observamos en nuestro grupo: una heterogeneidad exagerada, obstáculo evidente para lograr una verdadera integración. Estoy de acuerdo en que esta situación puede provocar un intercambio muy rico (que es lo que sucede en la mayoría de los otros grupos) pero en este grupo en particular se ha planteado una enemistad potencial casi irreconciliable entre sus integrantes. Resulta interesante observar que no existen liderazgos que vayan más allá de tendencias apenas marcadas. Por lo mismo, tampoco puede decirse que haya rivalidades claras ni mucho menos amistades incondicionales. Lo cual dificulta de alguna manera el encontrar un punto de apoyo dentro del grupo que permita ejercer un control menos forzado. Un grupo más o menos unido, con liderazgos positivos, suele ser más fácil de manejar que uno muy dividido, ya que éste último, por lo general, resulta ser menos estructurado. Debo reconocer, sin embargo, que a últimas fechas, en vísperas de terminar la secundaria, se ha venido insinuando cierto compañerismo velado en algunas reacciones grupales, lo cual no implica necesariamente que se haya logrado una verdadera integración en torno al trabajo.

En este grupo es posiblemente donde se percibe con más fuerza lo que anteriormente comentaba respecto a la falta de estructura. Resulta curioso

descubrir cómo los maestros con los que mejor trabajan son precisamente aquellos que utilizan métodos más tradicionales y asumen una actitud paternal. El resto de nosotros hemos tenido que imitarlos un poco para poder obtener resultados más o menos satisfactorios. Creo que no se trata tanto de regresar a la educación tradicional *magistrocentrista*, que es justamente algo contra lo que se dirigen los lineamientos ideológicos del plantel --y los propios--, sino de evitar el hacer sentir a nuestros alumnos abandonados (como están en casa). Esta sensación de abandono les produce una reacción muy agresiva, incluso violenta, y hace casi imposible el trabajo. Existen grupos que se entusiasman más con la idea de descubrir el conocimiento por ellos mismos, y grupos a los que hay que guiar más de cerca. La respuesta depende del conocimiento que tengamos de ellos y de nuestro interés por obtener buenos resultados. Como dice la maestra Sánchez Quintanar: para esto no hay recetas.

Ahora bien, cabe aclarar que no estoy refiriéndome a un grupo intelectualmente limitado. Hay elementos de gran capacidad analítica y de reflexión, capaces de elaborar razonamientos muy complejos. Existe una diferencia fundamental entre la falta de integración y la de capacidad. El problema es que las aptitudes individuales tienden a desvanecerse frente a las actitudes grupales. Por otro lado, es preciso insistir en un problema que vienen arrastrando la mayoría de los estudiantes desde la primaria: apenas y aprendieron a leer y escribir. Cuando los conocí (durante el curso de Historia Universal en segundo de secundaria), sabían garabatear las letras y podían leer páginas completas en voz alta, pero no sabían las reglas básicas de ortografía, conjugaciones verbales y muchos ni siquiera podían utilizar pluma en lugar de lápiz; mucho menos podían entender lo que leían.

¿Cómo se puede enseñar historia a un grupo que, en estricto sentido, no sabe leer y escribir? Hubo que comenzar casi desde el principio: leer en clase (desde cuentos hasta novelas y textos de historia), discutir párrafo por párrafo, ponerlos a escribir reportes, comentarios y composiciones. En fin: hubo que suplir en muchos sentidos a sus maestros de primaria. Dejar la historia un poco de lado y tratar de formarles una estructura de trabajo. Estoy de acuerdo con que el maestro de secundaria debe tener ciertas nociones de didáctica e incluso hasta de pedagogía, ya que se trata de un nivel más formativo que informativo, pero definitivamente no le toca hacerse cargo de la lectoescritura.

Otro problema, que se desprendía directamente del que acabo de explicar era una casi total falta de disposición hacia el trabajo. Costó --y sigue costando hasta la fecha-- mucho trabajo iniciar una dinámica de trabajo con este grupo: nivelarlo hasta cierto punto, canalizar la agresividad, neutralizar el recelo, obtener su cooperación para lograr un proceso educativo completo. Ha sido tarea de titanes. Los resultados, como se podrá imaginar, no han sido siempre los más satisfactorios. Lo cierto es que no se puede pretender que los profesores de secundaria seamos *maestros milagrosos* y solucionemos el problema educativo del país en un par de años. Cuando los alumnos llegan a secundaria ya están hasta cierto punto formados (o deformados) y resulta casi imposible reparar los daños provocados por una deficiente educación básica. No pretendo culpar por esto a los colegas de primaria. Me parece que se trata de un problema mucho más profundo, relacionado directamente con el mal planteamiento del sistema educativo nacional, donde el docente es visto como una especie de mártir y no como un profesional merecedor de incentivos y de impulsos para su mejor

preparación. ¿Cómo podemos aspirar a tener maestros bien preparados cuando su sueldo no les permite comprar libros para actualizarse, ni tener tiempo para leerlos?

Pero el problema no estriba solamente en lo mal preparados que puedan estar los maestros, cualesquiera que sean las causas. Eso sería, simplemente, una consecuencia más. El problema central --insisto-- está en la falta de coherencia que existe entre todos y cada uno de los elementos que integran el sistema educativo mexicano. El problema es que ya no estamos hablando de un proyecto integral, sino de una serie de decisiones aisladas, tomadas al garete, que responden más que nada a intereses políticos, o a la mera inspiración de alguna persona. Se trata, sin duda, de un problema viejo, pero que viene a reflejarse, más que nunca, en el momento actual.

Regresando al análisis del factor educando, trazaré a continuación una breve descripción en torno a la forma en que percibió y se enfrentó al curso de Historia de México, que es el que nos interesa concretamente:

La materia de Historia de México, en particular, llegó a ser --en determinados puntos del programa-- algo muy atractivo para nuestro grupo. Los temas que causaron mayor polémica fueron básicamente los relacionados con la identidad y el orgullo nacionales: la conquista, el guadalupanismo, el nacionalismo criollo, la pérdida de Texas, las reformas liberales, la crisis porfiriana, y todo lo relacionado con la revolución y su institucionalización. Lo interesante es que no era necesario que yo guiara la discusión para que llegaran inevitablemente a establecer relaciones entre dichas etapas históricas y nuestra realidad nacional actual.

A partir de estas discusiones aparecieron como evidentes dos situaciones:

Primera: esa inquietud maniquea que tenemos la mayoría de los mexicanos (y que tiene sus raíces más profundas en una nacionalismo mal entendido); una especie de rencor ancestral que no hemos podido sacudirnos, sobre todo en lo relacionado con la conquista y la época colonial, como si fuera algo que nos hubiera sucedido personalmente; una inmadura búsqueda de los culpables de nuestras desgracias.

Segunda: una preocupación muy clara por la situación actual del país marcada por una enorme necesidad de entender lo que nos está pasando (quizá con la pretensión inconsciente de liberar un poco de angustia). Podría decirse que el E.Z.L.N. estuvo presente prácticamente en todas las sesiones del curso: desde los temas prehispánicos hasta el análisis de los alcances de la Revolución Mexicana<sup>14</sup>. Algo similar sucedió con la imagen del P.R.I., que fue comparado lo mismo con la estructura política del Imperio Azteca que con el sistema Porfiriano.

A pesar de que las condiciones de trabajo no fueron siempre ideales, ni la convivencia cotidiana fue del todo armoniosa, creo que hasta cierto punto se logró establecer una relación educativa si no satisfactoria, por lo menos esperanzadora. Aunque, como enseguida explicaré, puede ser que el educador haya resultado más educado que el mismo educando.

---

<sup>14</sup> Aunque muchas veces esta fraternidad con la guerrilla chiapaneca responde más a una especie de moda y de snobismo (que se da mucho entre los jóvenes de este medio) que por una sincera preocupación. De todas formas es un moda que se puede aprovechar muy bien para nuestros objetivos.

ii) EL FACTOR EDUCADOR.

En un proceso educativo formal, el factor educador se identifica con el maestro. Por lo general, se trata de un profesional de la educación (normalista o pedagogo) en el caso del nivel básico; o bien de un profesional de su materia (geógrafo, físico, biólogo, historiador...) en el caso de los niveles medio y medio superior. Es muy rara la ocasión en que el educador, en el ámbito escolar, ostenta una preparación en ambos sentidos: científica y pedagógica<sup>15</sup>.

Esto último suele ser uno de los principales problemas de la educación en nuestro país. La mayoría de los maestros tenemos una formación académica (suficiente o insuficiente), a partir de la cual planeamos e impartimos nuestras clases, pero desconocemos casi del todo las teorías y prácticas educativas. Tenemos la información --lo cual es absolutamente indispensable--, pero no siempre sabemos cómo transmitirla, de modo que nos dejamos guiar por la intuición. Por supuesto que ésta es una herramienta muy útil no sólo para dar una clase sino hasta para cruzar una calle, para cocinar o para curar un enfermo, pero no es suficiente en ninguno de los casos. Con el propósito de solucionar esta carencia de preparación didáctica que padecemos la mayoría de los profesores de secundaria, la Secretaría de Educación Pública ha implementado un curso de «nivelación psicopedagógica» al cual estamos obligados a asistir durante el periodo de un año. Desafortunadamente, este curso no cumple con su propósito,

---

<sup>15</sup> Cabe aclarar aquí que no se desconoce a la pedagogía como una ciencia. Cuando digo «preparación científica» me refiero, por supuesto, a la relacionada específicamente con la materia que se enseña (geografía, física, biología, historia...).

ya que apenas logra una muy somera revisión de las diferentes teorías respecto a la educación y la psicología infantil, que cuando mucho nos recuerdan la clase de psicología que llevamos en la preparatoria --eso si nos toca un buen coordinador--. Por otra parte, resulta hasta cierto punto insultante obligar a un maestro, cuyas horas de trabajo son pésimamente retribuidas en términos económicos, a que invierta seis horas de sus sábados en una actividad que no le va a reportar ningún beneficio más que la autorización indefinida para poder ejercer su trabajo sin problemas burocráticos. No podemos seguir abusando así de nuestros educadores. ¿Cómo pretendemos solucionar el problema educativo si hacemos cada vez más difícil y sacrificada la labor docente?

Me parece que la solución a la carencia de preparación pedagógica en los educadores debería estar en su misma preparación académica. Cada disciplina tiene sus propios métodos y sus propios recursos y se puede manejar de diferente manera dentro del aula; por ello, cada una debería tener sus propias teorías y fórmulas respecto a la enseñanza. Pero la labor docente ha sido tan menospreciada por los gremios profesionales e incluso por los académicos, que se ha ido dejando de lado hasta convertirse en una especie de pasatiempo para las amas de casa con carrera o para los recién egresados que aún no encuentran trabajo. En la Facultad de Filosofía y Letras, afortunadamente, existe cierta preocupación por incluir en los planes de estudio algunas materias orientadas a la formación de académicos-educadores. El hecho mismo de poder presentar un informe como éste para optar por la titulación, --aunque podría llegar a parecernos como un recurso de emergencia para aumentar el índice de titulación-- representa, en realidad, una forma de reconocimiento de la labor docente como una parte fundamental del oficio humanista.

En el caso concreto del Colegio de Historia, contamos con la materia de Didáctica de la Historia, que tiene como objetivo el entrenamiento teórico de los estudiantes para el momento en que decidan convertirse en profesores. El problema es que dos semestres no son tiempo suficiente para aprender las técnicas básicas de la enseñanza de la historia, por lo que tenemos que contentarnos tan sólo con algunas sugerencias que si no ponemos en práctica en seguida corren el riesgo de quedarse en el olvido. Personalmente, tuve la oportunidad de incursionar en el terreno de la docencia en el momento justo en que terminé el curso de Didáctica. La mayoría de los planteamientos vistos en clase estaban todavía frescos y, en principio, me fueron considerablemente útiles para la preparación de las clases. Sin embargo me di cuenta muy pronto de que, en todo lo que se refiere a la educación, la teoría no sirve para nada sin la práctica. Cometí todos los errores posibles: calculaba el tiempo didáctico para cincuenta minutos y tardaba apenas media hora en exponer el tema; llenaba el pizarrón de garabatos y esquemas incomprensibles para descubrir que los alumnos los copiaban íntegros en su cuaderno; me daban ataques de risa a media clase; exageraba apasionadamente mis descripciones; transportaba de la escuela a la casa un aljibe de pesados cuadernos una vez por semana para calificar tareas...

Sólo la experiencia puede enseñarnos cómo no cometer tantos errores. En este sentido tengo una propuesta muy concreta: sería necesario incluir más prácticas escolares en el programa de Didáctica, por lo menos para aquellos alumnos interesados concretamente en la docencia, que deseen evitar lanzarse a ciegas como lo hice yo.

Como ya he explicado en el capítulo anterior, la historia no es un proceso completo si se encuentra separada de la educación. Por ello, más que en cualquier

otra disciplina, la divulgación debe asumirse como un compromiso para todo historiador que se precie de serlo. Por supuesto, no podemos esperar que todo el mundo tenga el carácter y la paciencia necesarios para enfrentar diariamente a un grupo de adolescentes. Existe una vocación y un disfrute que no todos estamos obligados a sentir. Cuando yo preparaba mis exámenes en la preparatoria y después en la carrera, me sentaba frente al espejo a exponer: siempre me imaginé dando clases. Hoy en día, puedo decir que me divierto y aprendo mucho cada vez que entro a al salón, me paro frente al pizarrón, me lleno de gis, me peleo y trabajo con mis alumnos. Claro que ésta no es la única vía para cumplir con el compromiso (que evidentemente no es fácil de cumplir, ya requiere de mucha experiencia y conocimiento). Se pueden impartir clases en otros niveles, o bien, divulgar en forma escrita, o por otros medios (cine, teatro, televisión, etc.). Pero creo que la enseñanza directa de la historia en un aula del bachillerato no puede ser sustituida por ninguna otra forma de divulgación. Sobre todo si esta enseñanza se plantea como una experiencia activa en la que el estudiante aprehenda (haga suyo) el conocimiento a partir de los elementos y posibilidades que le brinde el educador; si se logra que la relación educador-educando deje de ser una relación de poder para convertirse en una forma de asociación para resolver problemas concretos. Personalmente, no puedo decir que haya logrado establecer esta fórmula aún. Pero, como dije, creo que sólo la experiencia puede permitir el desarrollo de ese tipo de relación.

iii) OTROS.

De lo referente a las otras formas de relación que se establecen entre los integrantes de la comunidad del C.A.F., así como de las condiciones generales y específicas de trabajo, ya se ha dicho bastante en el anterior apartado. Me limitaré, pues, a resumir lo antes dicho: la institución padece un problema de falta de definición en el aspecto de la autoridad, lo que conlleva directamente a una desestructuración y un problema en torno a las reglas y límites de conducta (tanto en los alumnos como en los maestros). Por otro lado, puede decirse que el ambiente de trabajo suele ser bastante armonioso pues tiene su base en un trato muy personalizado. Como se trata de un comunidad pequeña, todos los elementos se conocen entre sí: los alumnos son nombres y no apellidos o números de lista; en las juntas de maestros es posible analizarlos detenidamente, uno por uno; cuando se olvidan de poner su nombre en una tarea, es fácil reconocer su letra; entran y salen de la dirección como si fuera el patio de descanso;...Sin embargo, esta relación puede llegar a convertirse en un problema para lo alumnos cuando abandonan la escuela y se convierten, entonces sí, en un apellido o un número de cuenta. En este punto podemos señalar una contradicción que aparece en casi todas las instituciones que presentan una orientación activa: se pretende formar individuos con iniciativa, capaces de resolver problemas por sí mismos, y al mismo tiempo se les consciente demasiado. Arribamos de nuevo a la misma conclusión: debe buscarse el justo medio entre la estructura militar y la desestructura *apapachadora*. Por supuesto que hay que amar a nuestros alumnos, pero eso no significa facilitarles las cosas.

### III. Aspectos didácticos

*No es el ayer, el pretérito,  
el haber tradicional, lo decisivo  
para que una nación exista.  
Este error nace...de buscar en la familia,  
en la comunidad nativa, previa, ancestral,  
en el pasado, en suma el origen del Estado.*

J. Ortega y Gasset

Hemos llegado a la parte fundamental de este trabajo. Después de trazar el marco teórico, y describir las estructuras externas e internas que sustentan el edificio por el cual me he conducido, es necesario plantearme un problema mucho más serio: ¿cómo hacer que la enseñanza de la Historia de México para el tercer curso de secundaria sea un proceso activo y tenga como resultado un conocimiento real, o sea una adquisición de consciencia? Esta pregunta atañe directamente al campo de la didáctica, que podemos definir someramente como el *conjunto de técnicas para realizar de mejor manera la educación*<sup>1</sup>. Específicamente: los programas de un curso, las formas de trabajo, los recursos auxiliares y las formas de evaluación, corresponden a dicho espacio.

En este capítulo pretendo analizar los aspectos didácticos, es decir: la forma en que está estructurado el programa oficial para el curso; cuáles son las posibilidades que brinda; cómo lo manejé para sacarle el mayor provecho posible, de acuerdo con los objetivos que yo misma me tracé en un principio; finalmente, cuáles fueron los resultados.

Es importante comprender que un programa oficial de estudio tiene una razón de ser. La enseñanza escolar, como parte fundamental de un sistema de gobierno, está orientada casi por definición hacia la sustentación ideológica del mismo.

---

<sup>1</sup> Sánchez Quintanar. "El conocimiento histórico..." *Op.cit.*: 240.

Por lo tanto, para analizar cualquier programa --más aún cuando se trata de un programa de Historia Patria-- debemos buscar primero cuáles son los objetivos institucionales reales --podríamos incluso decir, prácticos--, que están detrás de éste. Por ello, antes de entrar de lleno en los aspectos didácticos, es preciso tomar en cuenta las circunstancias históricas que han dado lugar a determinado programa de estudios.

Cuando decidí elaborar este informe con base precisamente en un grupo de tercero de secundaria, uno de mis principales motivos fue la idea de desentrañar de alguna manera la circunstancia que originó la particular forma que tenemos los mexicanos para interpretar y difundir nuestra Historia.

### **3.1. ALGUNOS CONCEPTOS EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PATRIA**

Existe una polémica muy vieja en torno al problema de la formación del Estado Mexicano en el siglo XIX. Una cita de Lombardo Toledano resulta muy ilustrativa respecto a este tema:

*¿Desde cuándo ha de contarse la Patria Mexicana?  
¿Cuándo surgió aquí? ¿En esta región del terri-  
torio de América? ¿En 1821, o antes? ¿En 1857,  
o antes? ¿En 1910, o antes? ¿Quiénes la formaron?  
¿Los indios? ¿Solamente ellos? ¿Los españoles  
agregaron algo a la Patria anterior, o crearon  
una nueva Patria? ¿Las guerras con el extranjero  
contribuyeron a crear la Patria Mexicana que no  
existía? ¿La dividieron, si era fuerte? ¿La  
destruyeron, si era débil? ¿La invasión yanqui  
del cuarenta y siete, qué repercusión tuvo en la*

*Patria Mexicana? ¿La invasión de los soldados de Napoleón III en qué forma contribuyó a que la Patria cuajara, a que la Patria rodara, o por lo menos vertiera sangre por sus heridas? ¿Cuándo nació la Patria? ¿Quiénes la hicieron?*<sup>2</sup>

Se trata de una inquietud latente, muchas veces de forma inconsciente, en la mayor parte de los mexicanos. Puede decirse incluso que es nada menos que la síntesis de nuestro trauma nacional, en torno al cual han girado las reflexiones de grandes pensadores como Octavio Paz y Samuel Ramos<sup>3</sup>, entre muchos otros.

En su libro Nacionalismo y educación, Josefina Zoraida Vázquez plantea que *en Europa la formación de las naciones fue un proceso lento y largo que precedió a la constitución de la nación-estado (...) mientras en México y en toda Hispanoamérica, el Estado precedió a la nación*<sup>4</sup>. Aunque, por otro lado, me parece que tampoco podemos hablar exactamente de un Estado más o menos definido hasta ya muy avanzado el periodo independiente. Hacia mediados del siglo XIX, México contaba con un enorme pero desintegrado territorio, una población mermada y sin identidad nacional, y toda una serie de proyectos de gobierno distintos. Si tomamos en cuenta los elementos básicos que conforman un Estado, según la definición clásica (territorio, pueblo y gobierno), podemos fácilmente llegar a la conclusión de que nuestro país no era en aquel tiempo más

---

<sup>2</sup> Lombardo Toledano, Vicente. «Bandera Mexicana», discursos en nombre de la Confederación General de Obreros y Campesinos de México, 6 de febrero de 1936. Apud Garza, Luis Alberto de la. «Algunos problemas en torno a la formación del Estado Mexicano en el siglo XIX», en Estudios políticos. Abril, 1983. Nueva época, V. 2. No. 2. p. 16. 15.

<sup>3</sup> Vid Paz, Octavio. El laberinto de la soledad; y Ramos Samuel. El perfil del hombre y la cultura en México.

<sup>4</sup> Vázquez, Josefina Z. Nacionalismo y educación en México. El Colegio de México, 1975. p. 285.

que un indefinido proyecto a futuro. Era preciso, como apunta Luis Alberto de la Garza, *organizar un Estado capaz de conjugar la diversidad de tradiciones, grupos étnicos, culturas y regiones geográficas diversas y alejadas de un proyecto nacional propio*<sup>5</sup>.

Se trataba, pues, de construir un Estado y dotarlo al mismo tiempo de una identidad nacional, de símbolos, de héroes y de una idea de patria que pudiera acoger a todos a los mexicanos, sin importar su diversidad y sus contradicciones. Empresa terriblemente complicada, si además tomamos en cuenta la caótica situación económica e internacional que se atravesaba en aquellos años.

Durante la primera mitad del siglo XIX se desarrollaron dos proyectos distintos para la construcción de la Nación Mexicana, el conservador y el liberal, cada uno de los cuales incluía ciertas ideas respecto a lo que debía ser la educación. Los conservadores sostenían, la enseñanza religiosa, el principio de la autoridad eclesiástica y civil y la idea de que la Nación Mexicana dio inicio con la conquista; por su parte, los liberales eran partidarios de la plena libertad de enseñanza, el laicismo, la obligatoriedad en la educación, el fin del monopolio educativo, y la popularización de la enseñanza, idea que se había venido manejando desde la guerra de Independencia<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Garza, Luis Alberto de la. *Op. cit.*: 16.

<sup>6</sup> En el 12o. punto de «Los sentimientos de la Nación», José María Morelos señala que *...las (leyes) que dicte nuestro Congreso deben ser tales que obliguen a constancia y patriotismo, moderen la opulencia y la indigencia, y de tal suerte se aumente el jornal del pobre, que mejore sus costumbres, aleje la ignorancia, la rapiña y el hurto*. La necesidad de alejar la ignorancia implica que la educación deje de ser un privilegio de élite y se popularice.

Fuente: Matute, Alvaro (comp). *México en el siglo XIX: fuentes e interpretaciones históricas*. México, UNAM, 1984. p. 225.

Después de una larga lucha, como bien sabemos, fueron los liberales los que de alguna manera lograron imponer su proyecto nacional, convirtiéndose éste en *característica inseparable de la imagen de México*<sup>7</sup>. Los preceptos liberales respecto a la educación quedaron plasmados en la constitución de 1824, en las frustradas reformas de 1833 y en la ley de instrucción pública de 1868<sup>8</sup>.

Este proceso de formación del Estado nacional mexicano a partir de la educación, vino acompañado por una serie de elementos complementarios, destinados a dar una imagen más clara e identificable a la nueva Nación. Destacan, la creación de los símbolos patrios (bandera, escudo e himno nacional), y la enseñanza de la Historia Patria, que tenía el objetivo fundamental de crear en el pueblo de México una memoria histórica, con héroes y antihéroes, con una idea claramente justificatoria y triunfalista del nuevo Estado. Se trataba de una memoria histórica implantada, casi inventada, que presentaba a México como *una nación en proceso de evolución constante, desde por lo menos la aparición de los núcleos indígenas que dejaron testimonio de sus civilizaciones*<sup>9</sup>. En realidad, esta apropiación de memoria ya se había venido preparando desde la época colonial como una de las primeras manifestaciones del nacionalismo criollo. Los criollos dieciochescos, igual que los liberales decimonónicos, pretendían definir la identidad nacional a partir de la hispanofobia, el rechazo a lo europeo y la glorificación del pasado indígena como fuente de cultura y de religión<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> Vázquez. *Op. cit.*: 286.

<sup>8</sup> Robles Martha. *Educación y sociedad en la Historia de México*. México, Siglo XXI, 1977. p. 50.

<sup>9</sup> Garza. *Op. cit.*: 15

<sup>10</sup> De ahí la adopción de una virgen nativa, la Guadalupana, como símbolo nacional y todo el

Se trataba, pues, de comprobar que México tenía su propia historia y no había necesitado de nadie para ser una nación vigorosa (e incluso lo había logrado a pesar de los obstáculos impuestos por otros países). De alguna forma, había que definir el yo a partir del otro: si no sé exactamente lo que soy, por lo menos puedo distinguir lo que no soy.

Los libros de texto liberales, escritos hacia finales del siglo XIX por gente como Justo Sierra, Guillermo Prieto y Enrique Rébsamen<sup>11</sup>, mostraban un claro rechazo hacia la época colonial con todas sus implicaciones<sup>12</sup>. La conquista aparecía como el injusto rompimiento de la grandeza mexicana, que solamente logró ser restaurada gracias a la Guerra de Independencia, la cual quedó, a su vez, consolidada con el triunfo liberal y la Reforma. Por lógica, los héroes de la película eran, en riguroso orden: Cuauhtémoc, que aún con los pies quemados nunca traicionó a la Nación; el cura Hidalgo y el cura Morelos, que ofrecieron su vida a cambio de la independencia de la Nación; y Benito Juárez, que defendió a la Nación contra el extraño enemigo. Los malos, por supuesto, eran: Cortés, que subyugó violentamente a la Nación; Santa Anna, que vendió a la Nación; y Maximiliano, que se adueñó de la Nación.

Quizá este tono resulte un tanto caricaturesco, pero lo cierto es que existe en estos textos la idea de una Nación Mexicana eterna, como un ente que ha estado

---

escándalo iniciado por Fray Servando en torno a la idea de Quetzalcóatl como un primer evangelizador en tierras americanas.

<sup>11</sup> Sierra, Justo. Evolución política del pueblo Mexicano. 1900.

Prieto, Guillermo. Lecciones de Historia Patria. 1886.

Rébsamen, Enrique. Guía metodológica para la enseñanza de la Historia. 1890.

<sup>12</sup> Vid Vázquez, Josefina Z. Op Cit.:287.

y seguirá estando ahí todo el tiempo<sup>13</sup>. Esta forma de implantación de memoria, resulta muy interesante, y hasta ridícula, cuando reparamos, por ejemplo, en que los Tarahumaras de Chihuahua y los tzotziles de Chiapas, también tienen que asumirse como descendientes de los mexicanos.

Pero todavía más interesante resulta el darnos cuenta de que, en pleno siglo XX, nuestra Historia Patria ha cambiado muy poco en sus planteamientos generales. El Estado posrevolucionario continuó de alguna manera con el proyecto educativo decimonónico. Vasconcelos se encargó de poner muy en alto a la raza mestiza y de buscar el medio para que la educación llegara hasta el último rincón del país. Como Secretario de Educación Pública, siguió un proyecto básico: primero, disminuir en el menor tiempo posible el analfabetismo, fundando escuelas rurales de ser posible en los pueblos de indios; segundo, difundir y promover las artes para darle una forma estética y visual a la Nación. Bajo su mecenazgo, los muralistas llevaron a cabo una tarea pedagógica, casi misional: transmitir, por medio de imágenes, la teoría de la raza cósmica; crear la historia gráfica de México, de modo que sea alcanzable para un pueblo analfabeta. En los murales --siempre inmensos, como queriendo invadir el territorio visual de todo el pueblo-- se representa la captura artística de lo mexicano, la búsqueda de la belleza nacional, del orgullo y respeto a los héroes, la reivindicación del indígena como la parte visceral del espíritu.

Pero si observamos detenidamente la obra de los muralistas, que con tanta energía fomentó Vasconcelos, vamos a toparnos de nuevo con una historia triunfalista y justificadora del sistema, con una memoria histórica al servicio del

---

<sup>13</sup> Garza. *Op. cit.*: 15

Estado. Así nos lo explica Carlos Monsiváis:

*El descubrimiento fue también una invención, una proyección publicitaria, una función política del Estado. Al ser exaltación del Pueblo y utopía transmutada en parte, el muralismo resultó, a un tiempo, mitografía y mitomanía. Por un lado, el regreso (disfrazado) del Culto al Progreso del positivismo<sup>14</sup>.*

Podemos decir, en cierto sentido, que cuando triunfó la Revolución Mexicana, o más bien, cuando triunfó una de las revoluciones mexicanas<sup>15</sup>, y se institucionalizó, dejó de ser revolución y se convirtió en sistema. La obra de Rivera y Siqueiros, por más comunistas que hayan sido, contribuyó en forma casi demagógica, a la sustentación ideológica del nuevo régimen: a través de ellos, el Estado reconoció oficialmente, y en forma espectacular, su origen revolucionario, se justificó y prometió un progreso para el futuro...

En los murales, así como en los libros de texto, siguieron considerándose básicamente los mismos héroes y villanos de la era porfiriana. Sólo que ahora se agregaron algunos más a la lista. De entre los buenos: Madero, Zapata, Carranza,

---

<sup>14</sup> Al hablar *descubrimiento* y de *invención*, el autor alude a una cita de Octavio Paz, en la que se describe la impresión experimentada por Rivera, al llegar de Europa y *ver, como si nunca hubiese visto antes, la realidad mexicana*.

Vid Monsiváis, Carlos. «Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX», en Cosío Villegas, Daniel (coord.) Historia General de México. México, Harla/El Colegio de México, 1987. V. 2, p. 1422.

<sup>15</sup> Resulta difícil hablar de una sola REVOLUCIÓN MEXICANA, aunque la historia oficial se empeñe en demostrar esta versión. Me parece más sincero hablar de varias revoluciones: la de los rancheros del Norte, la de los campesinos del Sur, la de los burgueses, la de los intelectuales...

<sup>16</sup> Aunque, a últimas fechas, el Porfiriato ha sido revalorado. Incluso se ha transmitido una

Obregón y hasta Villa (como si hubieran luchado todos por la misma causa). De entre los malos: Don Porfirio y los científicos<sup>16</sup>, Huerta, Guajardo (aunque haya estado al servicio de Carranza), León Toral, y todos los *asesinos* de la Revolución.

Hoy en día, a pesar de la reforma educativa de 1970 que implementó el presidente Echeverría como respuesta institucional a las demandas sociales, y de la supuesta modernización llevada a cabo durante el sexenio de Carlos Salinas (o quizá debiera decir que gracias a ellas), nuestros héroes y nuestros villanos son todavía los mismos. ¡Seguimos teniendo héroes y villanos! Seguimos rechazando todo lo relacionado con la colonia, seguimos prendiendo fuego al árbol de la noche triste y tratando de derribar la estatua de Colón. En suma: seguimos negando tres siglos de nuestro pasado y, por lo menos, la mitad de nuestra historia. Si lo que buscamos es identidad nacional, no la vamos a encontrar así. A los historiadores de hoy nos corresponde acabar con este modelo educativo: liberar los complejos, los miedos, los odios ancestrales.

### **3.2. EL PROGRAMA DE HISTORIA DE MÉXICO PARA EL TERCER AÑO DE SECUNDARIA: ANÁLISIS GENERAL**

#### **i. Algunos problemas del nuevo programa**

---

telenovela sobre la vida del dictador, tratando de rescatar su lado humano y exaltando su carácter y fuerza política. Algunos han interpretado esta tendencia como una forma de justificar históricamente ciertos rasgos comunes entre el Porfiriato y el último periodo presidencial, con toda su carga tecnócrata y neoliberal.

Hasta el pasado ciclo escolar (1994-95), el plan de estudios para Tercer grado continuaba siendo el antiguo programa por áreas, que contemplaba a las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales en su conjunto. El nuevo plan, por asignaturas (donde cada una de dichas áreas se convierte en tres materias independientes) se implementó consecutivamente en Primer y Segundo grado, durante los años anteriores.

La antigua materia de Ciencias Sociales se dividió, para los cursos de Primero y Segundo, en las asignaturas de Historia, Geografía y Civismo, lo que permite que un mismo maestro imparta las tres materias, conservando las siete horas semanales del programa anterior; pero, para Tercer año se dividió en dos únicas asignaturas, Historia y Orientación educativa, lo que nos obliga, a ambos maestros, a contentarnos con tres horas semanales.

Me atrevería a decir que el cambio no fue del todo afortunado: el programa antiguo, permitía a los maestros establecer un mejor contacto con nuestros alumnos. Al pasar mayor tiempo en clase, obteníamos un conocimiento más íntimo de ellos, tanto grupal como individualmente, lo cual facilitaba significativamente la relación de trabajo. Además, aquél programa permitía cierta flexibilidad y era mucho más integral: comprendía Historia de México y Universal, estableciendo una sincronía, que es algo de lo que carece el programa actual. Respecto a los libros de 1972 para los cursos de Ciencias Sociales en el nivel básico, Josefina Vázquez, explica que *se trataba de integrar a México en la historia general, no que siempre parece que estamos de arrimados, sino hacer*

---

<sup>17</sup> Vázquez, Josefina. «Nacionalismo y Educación», entrevista. *Epitafios*, No. 8. México, enero-febrero, 1994. p. 33.

<sup>18</sup> Silva, Teresa, et.al. *Ciencias Sociales tres*. México, Trillas, 1993.

*ver que nosotros participamos en la historia tanto como los demás*<sup>17</sup>, lo cual es aplicable también para el de secundaria que ella misma escribió<sup>18</sup>. Del mismo modo, el Civismo y la Geografía se incluían como parte de la Historia y se hacían mucho menos densos.

Por otro lado, a mi parecer, resulta antipedagógico abrumar al alumno con la cantidad de doce materias, cada una de las cuales significa una enorme responsabilidad para él: tareas, exámenes, guías de estudio, cuadernos. Se necesita ser demasiado organizado para llevar todo esto en orden. Por lo menos en mi experiencia, el índice de reprobación, bajo estas circunstancias, es mayor<sup>19</sup>.

En cuanto a la temática del nuevo programa de Historia para el Tercer curso, sobra decir que está enfocado exclusivamente a la Historia de México, lo cual, en principio, no es una mala idea. Ya que, en general, existe una gran ignorancia respecto a nuestra propia historia. Pero en sus contenidos, como veremos más adelante, deja bastante que desear. Además, habría que tomar en cuenta lo que dice Josefina Vázquez al respecto de los nuevos libros de historia para primaria, ya que también se aplica perfectamente al programa que aquí nos ocupa:

*Yo creo que lo que está mal de los nuevos libros desde que se suspendieron los otros es el programa, y precisamente lo más malo es que esté en contradicción con la política general del gobierno de Carlos Salinas que es la total apertura, y los libros enseñan más historia de México ahora...¿cómo vamos a abrir al*

---

<sup>19</sup> Los resultados del curso pasado de Ciencias Sociales para Tercero de Secundaria, en términos de calificaciones, fueron más altos que los de este año en la materia de Historia. De un grupo de treinta y seis alumnos, en aquél curso, hubo tan sólo una reprobación; en el grupo de este año, de veintidós alumnos, hubo tres reprobaciones.

<sup>20</sup> Vázquez. «Nacionalismo y educación» (entrevista) *Op. cit.*: 35.

*mundo a los que les estamos encerrando en un nacionalismo a ultranza, que además ya no tiene sentido en el mundo de hoy?*<sup>20</sup>.

ii. Estructura

El programa de Historia de México para tercer año --que se anexa al final de este informe<sup>21</sup>--, consta de ocho unidades, divididas cada una en un total de tres a seis temas, que a su vez, se dividen en tres o cuatro subtemas.

Tomando en cuenta que la Secretaría de Educación Pública ha estirado el año escolar, de ocho a diez meses, una estructura de ocho unidades ha perdido la coherencia en términos didácticos. Para evitar confusiones, lo más conveniente para el alumno es que cada unidad quede cubierta y evaluada al término de cada mes, de modo que pueda sacudirse el embotamiento y volver a empezar. Partiendo de los mismos temas del programa, que debe ser una guía, mas no una camisa de fuerza, he planteado una estructura de diez unidades básicas, procurando estar más de acuerdo con el calendario escolar<sup>22</sup>.

Los temas de mi programa son los mismos, pero en él han desaparecido los subtemas --o se han convertido en temas, dependiendo el caso--. La idea es hacer que el programa sea más sencillo y manejable para el alumno: no jerarquizar los hechos históricos, pero tampoco plantearlos como independientes y aislados entre sí.

---

<sup>21</sup> Ver Anexo # 1

<sup>22</sup> Vid Anexos# 2 y # 3.

### 3.3 CONTENIDO HISTÓRICO DEL PROGRAMA: ANÁLISIS PARTICULAR

El análisis que presentaré a continuación, ha sido elaborado con base en el esquema establecido por la maestra Sánchez Quintanar, en torno a las *seis categorías del conocimiento histórico*, las cuales ella misma define como *los principales problemas de la comprensión histórica en el proceso de su enseñanza y difusión*<sup>23</sup>. Estas son las siguientes<sup>24</sup>:

1. Ubicación temporal.
2. Ubicación espacial.
3. Los «sujetos» de la historia.
4. El papel del individuo en la historia.
5. La interrelación de las «esferas» de la vida social.
6. La relación con el presente

#### i. La temporalidad.

Como se aprecia en el anexo # 1, el temario que nos interesa, contempla desde las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica hasta el desarrollo del México contemporáneo, de 1940 a 1990.

Si tomamos en cuenta que la cultura Olmeca, que se considera como la primera gran civilización mesoamericana, tuvo su origen aproximado hacia el año 1,200 a.c.<sup>25</sup>, estamos hablando de un periodo temporal de, por lo menos, 3, 200 años.

<sup>23</sup> Sánchez Quintanar. «El conocimiento histórico y la enseñanza de la historia». *Op. cit.*: 242.

<sup>24</sup> Para una aproximación más detallada: Vid Sánchez Quintanar. Reflexiones en torno a una teoría sobre la enseñanza de la historia. Op. cit.: 135-145.

<sup>25</sup> Vid Bernal, Ignacio. «Formación y desarrollo de Mesoamérica», en Cosío Villegas. Op. cit.: 129.

Cifra que hace perder la proporción a más de un adulto y, con más razón, a cualquier adolescente. Como sabemos, el tiempo es una categoría subjetiva:

*...el tiempo histórico implica la relación con un conjunto de imágenes que definen sucesos, personas, grupos, lugares, formas, cuyo conocimiento, además de un esfuerzo específico, requiere de un proceso especial de aprendizaje que, en la mayoría de los casos, los maestros de historia pasamos por alto<sup>26</sup>.*

La mayoría de los libros de texto para este curso incluyen tablas cronológicas, con la finalidad de hacer más visible y menos abstracta la idea del paso del tiempo. Pero el problema es bastante más complicado: el programa plantea, por un lado, periodos enormes de tiempo, que se pretenden abordar a la manera marxista-estructuralista, resaltando las grandes transformaciones y los procesos de formación de culturas en una larga duración; y, al mismo tiempo, tiende a abrumar al alumno con una cantidad grosera de datos precisos. De modo que se obtiene una muy confusa comprensión del tiempo histórico.

Por otro lado, lo primero que salta a la vista al revisar cualquiera de los programas de Historia para secundaria en nuestro país, es una exagerada carga de información. Precisamente la historia ha sido una de las disciplinas en las que con mayor frecuencia se recurre a la memorización. Esto tiene mucho que ver con una inquietud positivista de culto al dato. Para los historiadores decimonónicos en general, era profundamente importante actuar como verdaderos científicos: su trabajo debía seguir un riguroso y racional procedimiento metódico y, sobre

---

<sup>26</sup> Sánchez Quintanar. «El conocimiento histórico...» *Op. cit.*: 243.

todo, debía partir de hechos concretos, comprobables y positivos. De ahí la obsesión respecto al documento, a la fecha, a la vida y obra del personaje histórico: en pocas palabras, al dato. Esta idea en torno al concepto de historia puede percibirse muy claramente en las palabras de Lord Acton, citado por E. H. Carr en ¿Qué es la historia?:

*Es ésta una oportunidad sin precedente de reunir, en la forma más útil para los más, el acervo de conocimiento que el siglo XIX nos está legando. Mediante una inteligente división del trabajo seríamos capaces de hacerlo y de poner al alcance de cualquiera el último documento y las conclusiones más elaboradas de una investigación internacional<sup>28</sup>.*

Los mexicanos hemos heredado la tradición positivista porfiriana. Hay que recordar que algunos de los primeros libros de texto de Historia de México fueron escritos por positivistas, y que el monumental compendio de México a través de los siglos, fue también escrito durante la segunda mitad del siglo XIX con una tendencia francamente positivista y progresista.

Hoy en día, la mayoría de los historiadores y teóricos de la historia concuerdan en la idea de que, aunque hay que manejar una buena cantidad de datos específicos, es mucho más importante comprender e interpretar los procesos históricos. Pero existe una distancia abismal entre la labor historiográfica y teórica, y la enseñanza escolar. Aunque suene paradójico, la academia se encuentra muy alejada de las escuelas; por lo tanto, existe poquísima coherencia entre los avances en materia de investigación histórica --que tiene un nivel muy alto en nuestro país-- y lo que

---

<sup>28</sup> *Apud Carr. Op. cit.: 9.*

los mexicanos, en general, conocen de su propia historia.

Un ejemplo muy claro de esto, son los cuestionarios que se incluyen en los libros de texto aprobados para el curso que nos ocupa. En ellos puede observarse que la mayoría de las preguntas giran en torno a datos, nombres y situaciones, que resultan francamente irrelevantes cuando apreciamos el proceso histórico en su conjunto. Por otra parte, por poner tan sólo un ejemplo: ¿qué tanto le puede interesar a un joven de quince años el nombre del *tribunal colegiado que se estableció por cédula del rey de España en 1527?*<sup>29</sup> Planteado así el tema, me parece que absolutamente nada. Puede aprenderlo de memoria y depositarlo textualmente en un examen; pero no va a retenerlo por mucho tiempo. Cosa muy distinta sería el hacerle notar el grado de burocratización y el centralismo que han existido desde los orígenes del Estado Mexicano y ponerlo a establecer la relación que esto guarda con su momento presente. Así, por lo menos ejercitaría un poco su mente.

El problema es que resulta imposible cubrir todos y cada uno de los puntos particulares del programa y, además, darnos el tiempo para plantear problemas más interesantes. Por eso, es preferible, para aquellos que desean cumplir con el total de los contenidos, adoptar los *Laboratorios* propuestos en los libros de texto. Pero, para los que tenemos la oportunidad de guiarnos por nuestro propio plan de trabajo, recordando que el programa oficial no es una camisa de fuerza sino una guía, existen otros recursos que trataré de explicar más adelante.

## ii. La espacialidad.

Estrechamente vinculado con el asunto de la temporalidad, se encuentra el de

<sup>29</sup> Pregunta tomada del texto de Héctor Jaime Treviño Villarreal y Rogelio Velázquez de León. Ediciones Castillo, 1994, p. 20.

la espacialidad. Si estamos hablando de Historia de México, con todas sus letras, estamos haciendo mucho más que delimitar el tema a un territorio específico: estamos hablando de la historia de una nación. ¿Una nación que tiene 3, 200, años de edad? Tendríamos que volver aquí a la cita de Lombardo Toledano, incluida al principio de este apartado<sup>30</sup>. Respecto a esto, Luis Alberto de la Garza apunta acertadamente lo siguiente:

*De esta manera, el sentimiento nacional abarca a todas las sociedades históricas pasadas en toda la extensión del Estado presente; con base en ello, se exaltan los sentimientos de destino, solidaridad, temor, de instinto de defensa y también de gloria como si éstos fueran compartidos por igual por toda colectividad<sup>31</sup>.*

Por supuesto, estoy de acuerdo en que no se pueden dejar fuera de un programa de Historia de México a las civilizaciones mesoamericanas: sería triste, injusto y absurdo. Pero tendríamos que dejar muy claro que, aunque hayan habitado el territorio que hoy corresponde a México, ni los olmecas, ni los mayas, ni los teotihuacanos, ni los zapotecas, ni los mixtecas, ni los toltecas, y ni siquiera los mexicas eran, en estricto sentido, mexicanos.

No digo esto por un simple antojo de criticar. El problema es que si el alumno concibe la Historia de México como un proceso continuo, iniciado desde el desarrollo de la cultura Olmeca --o, peor aún, desde el poblamiento del territorio americano--, no podrá menos que considerar los procesos de conquista, evangelización, y a la colonia misma, como un rompimiento con esa continuidad

---

<sup>30</sup> Vid: cita # 2

<sup>31</sup> Garza. *Op. cit.*: 15.

y no como una coyuntura del mismo proceso.

Creo que sería importante, en lugar de revisar exhaustivamente a cada una de las culturas que contempla el programa, establecer una referencia de lo que estaba pasando en Europa al mismo tiempo que transcurrían los horizontes culturales de la época prehispánica. Si estamos hablando de la Historia de la Nación Mexicana, sería necesario, por ejemplo, tener en cuenta que los árabes estuvieron ocho siglos metidos en España y que, por lo tanto, su influencia sobre nuestra cultura es comparable con la de los olmecas.

En cierto sentido, es importante rescatar la idea de Vasconcelos respecto a la raza iberoamericana como una cultura universal cuya riqueza e identidad radican, justamente, en la variedad de sus raíces, una *Raza Cósmica* que sintetiza de alguna manera todo el potencial humano de nuestro planeta<sup>32</sup>. Es aquí donde cabe perfectamente una línea del tiempo, diacrónica y sincrónica, que se centre menos en precisar detalladamente los sitios prehispánicos y más en ubicar a Mesoamérica y a México con respecto, por lo menos, al mundo Europeo.

Ahora bien, el espacio histórico va mucho más allá de lo que corresponde al espacio geográfico. Se trata de un espacio *socialmente construido por el hombre*<sup>33</sup>, cuya enseñanza implica la evocación de imágenes. Para que el alumno pueda percibirlo, debemos hacer que lo visualice en la forma más vívida posible: que

---

<sup>32</sup> Hay que tomar en cuenta lo que nos dice Claude Fell acerca de la noción de raza manejada por Vasconcelos: *...es una amalgama de los conceptos de «cultura», «civilización», «pueblo», «costumbres», «lengua»...* Vid Fell, Claude. José Vasconcelos: los años del águila. México, UNAM, 1989. p. 639.

<sup>33</sup> Capell, Horacio. Nuevas generaciones. Apud Sánchez Quintanar. Reflexiones... Op. cit.: 140.

imagine, por ejemplo, cómo eran las calles de la Ciudad de México en pleno siglo XVII, los carruajes, el mercado, los caballos, los tamemes, incluso el olor... El apoyo de recursos auxiliares resulta muy útil en este sentido: una lámina, un video, un cuento, una salida, etc.

Sin embargo, y para no variar, el maestro deberá ocuparse de este aspecto por iniciativa propia, ya que el programa oficial no presta mucha atención al asunto de la espacialidad en términos históricos. En el mejor de los casos, se limita a una descripción geográfica; y digo «en el mejor de los casos» porque, en general, ni siquiera se le da el peso correspondiente al fenómeno geográfico como determinante en el proceso histórico. Esta es una de las consecuencias de la modernización educativa: como ahora existe una asignatura exclusivamente dedicada a la Geografía de México, supuestamente ya no se hace indispensable incluir el aspecto geográfico en la materia de Historia. Pero hay más: la materia de Geografía de México se imparte en segundo año de secundaria, por lo que resulta imposible hacerla compatible con nuestra materia, que se imparte en tercer año.

### iii. El papel de los individuos.

Miguel Hidalgo es *El Padre de la Patria*, José María Morelos es *El Siervo de la Nación*, Benito Juárez es *El Benemérito de las Américas*, Francisco Madero es *El Apóstol de la Democracia*, Emiliano Zapata es *El Mártir de la Libertad*, Pancho Villa es *El Centauro del Norte*...

Todos los países del mundo tienen sus héroes nacionales. Como señalé anteriormente, el elevar al nivel de héroes de la Patria a determinados personajes históricos, corresponde a la necesidad de crear símbolos nacionales identificables con un proyecto determinado de nación. Por supuesto, es innegable la ingerencia de ciertos personajes dentro de los procesos históricos; pero ello no quiere decir que éstos hayan sido determinados, parcial o totalmente, por las acciones de dichos personajes. Esto último es lo que E. H. Carr llama: *teoría de la nariz de Cleopatra*. Definiéndola como *la concepción según la cual lo importante en la historia es el carácter y el comportamiento de los individuos...(y)... la tendencia a proclamar al genio individual como fuerza creadora de la historia...*<sup>34</sup>.

Decir, por ejemplo, que Miguel Hidalgo fue *El Padre de la Patria*, equivale, en cierta forma, a afirmar que si él no hubiera existido, o si no hubiera dado el famoso *grito de Dolores*, tampoco hubiera alcanzado México su Independencia. Claro que nadie lo dice así, y en nuestro nivel resulta una observación absurda; pero también es cierto que lo que es obvio para algunos, no lo es necesariamente para todos los habitantes del país.

Hoy por hoy, ningún historiador serio se atreve a hablar de héroes y villanos en la historia (a menos que se trate de un análisis de estereotipos o algo así). Las palabras mismas suenan ridículas: nos hacen imaginar una pelea entre *Batman* y *el Guasón*. Pero debemos recordar lo antes planteado respecto al rompimiento entre la academia y la escuela<sup>35</sup>. Lo cierto es que no importa mucho lo que digan los grandes historiadores, mientras la autoridades educativas de nuestro país no

---

<sup>34</sup> Carr. *Op.cit.*: 59.

<sup>35</sup>*Vid supra* p. 52.

se hayan alejado, ni un ápice, de su concepción maniquea de la Historia Patria.

Para muestra, basta un botón: el único certamen interescolar que organizó la Secretaría de Educación Pública, para el área de Ciencias Sociales en el último periodo escolar, consistió en un concurso de biografías de héroes nacionales, que tenía el propósito de: *reafirmarle (al alumno) su formación cívica, histórica y geográfica que le permita volver la atención a nuestro glorioso pasado, para valorar, rescatar y conservar el patrimonio cultural de nuestro país*<sup>36</sup>.

Este desplante tan espectacular y exagerado encuentra, de alguna manera, su explicación en las palabras de Josefina

Vázquez:

*En todos los países de los que hemos tenido información, la enseñanza de la historia, espontánea o intencionadamente, ha constituido el instrumento del cual se ha servido el Estado para estimular el sentimiento nacional que le asegura la lealtad de sus ciudadanos*<sup>37</sup>.

Pero creo que este manejo de la historia --ya que, de todas maneras, el Estado no va a dejar de ejercerlo por el momento-- debería llevarse a cabo de manera más inteligente: resaltando los aspectos más positivos de los personajes sin convertirlos en semidioses alejados completamente de la realidad. Si bien es cierto que a últimas fechas el contenido de los programas y de los libros de texto ha ido transformándose en ese sentido, el dogmatismo en torno a los héroes

---

<sup>36</sup> Fortalecimiento de la identidad nacional. Convocatoria. Secretaría de Educación Pública: Subsecretaría de servicios educativos para el D.F./Dirección de Educación Secundaria. 1994-1995.

<sup>37</sup> Vázquez. *Op. cit.*: 285

nacionales sigue siendo una pieza primordial en la estructura ideológica de la mayor parte de la población, incluyendo a los maestros y otras autoridades educativas.

El pasado 21 de marzo, mientras observaba a un contingente de ancianos, porristas y niños que desfilaban por Insurgentes en conmemoración del natalicio de *Don Benito*, reparé en algo inquietante: la mayoría de estas personas no tenían la menor idea de quién era Juárez. Para casi todos, era un pastorcito oaxaqueño que tocaba una flautita de carrizo, que se superó, llegó a la universidad, se casó con su patrona, peleó contra Maximiliano, y luego se hizo Presidente. Los más enterados, seguramente, sabían también que estuvo involucrado en un proceso que se llamó La Reforma, que tuvo como principal consecuencia la separación de la Iglesia y el Estado, y el triunfo de los liberales sobre los conservadores (buenos y malos, respectivamente). Pero, siendo objetivos, esto no amerita cerrar una avenida tan importante, y menos aún suspender labores en todo el país. Ese mismo día, mi hermana me preguntó por qué justamente Juárez hubo de convertirse en el héroe nacional por excelencia, y no otros reformistas como Lerdo de Tejada o Gómez Farías. Cruzaron por mi cabeza varias explicaciones, pero dos fueron las más convincentes:

Primera: la figura de Juárez representa claramente el modelo liberal-individualista clásico. El hombre que sale de la nada, se supera por esfuerzo propio, se abre camino y alcanza el éxito, comprobando la ley spenceriana de la supervivencia del más apto.

Segunda: Juárez viene a ser algo así como la venganza de Moctezuma. Representa al pueblo indígena que, después de tres siglos de opresión española, y medio más de lucha contra *el extraño enemigo*, ha retomado, por fin, las riendas

de la Nación.

Esto es lo que, a grandes rasgos, le ha interesado rescatar al Estado, más allá de la defensa de la soberanía nacional o la habilidad política para apaciguar al país, que fueron otras características importantes de la figura de Benito Juárez. Ambas causas, por supuesto, están relacionadas con la estructuración de un Estado y de una identidad nacional, respectivamente; estructuras que, al parecer, aún no han quedado reforzadas del todo.

Es difícil para los maestros, lidiar con estereotipos tan arraigados como éste. Tampoco podemos inclinarnos hacia el lado opuesto y desacreditar a los héroes o de plano excluirlos del curso. El único camino que nos queda es fomentar la reflexión; hacer que el alumno mismo se cuestione el concepto de héroe y busque sus propias explicaciones. No importa qué tan acertadas resulten éstas, ya que lo importante es que no acepte tales verdades como absolutas. Hay que sembrar siempre la duda y no hacerlos que se traguen la píldora sin más.

El nombre de Benito Juárez es, pues, el que aparece con mayor frecuencia en el programa de estudio que en este momento nos interesa. El personaje se sitúa como el eje en torno al cual gira la Historia de México entre la Independencia y el Porfiriato. Pero no es el único personaje axial en el programa: la Historia del México Independiente se plantea como una larga sucesión de personajes, que va desde Miguel Hidalgo hasta Lázaro Cárdenas. La división temporal de que se parte tiene que ver más con periodos de vida o de gobierno que con procesos históricos totales.

De esto último se desprende una observación igualmente interesante: la enseñanza escolar en el nivel secundaria -podría decirse que en todos los niveles-, maneja básicamente una concepción política de la historia, lo cual se relaciona

estrechamente con el siguiente punto de este trabajo.

#### iv. Los sujetos y la interrelación de las esferas de la vida social.

*Lo que quiero indicar, al proponer estas categorías --nos dice la maestra Sánchez Quintanar--, es el papel que juegan diferentes entidades históricas en cada fenómeno o proceso histórico, así como la alternancia de su protagonismo según las condiciones del momento<sup>38</sup>.*

La historia no es solamente religión, o solamente arte, o economía, o política. Es un edificio con ventanas, pisos, cimientos, techos y paredes; una estructura donde todo depende de todo, en diferentes grados. Por eso, por ejemplo, un historiador del arte no debería ser nada más historiador del arte: debería ser, simplemente, un historiador especializado en historia del arte, ya que para entender el arte --por lo menos desde el punto de vista histórico-- se debe entender primero el contexto social, político y económico, y por supuesto también el religioso.

Claro que hacer una historia total no es tarea sencilla. No se trata de incluir información referente a muchos aspectos diferentes, sino de saberla integrar. Cuando señalo que el programa que estoy analizando maneja una concepción política de la historia, me refiero, precisamente, a que no existe dicha integración. Al tratarse, como he explicado, de una secuencia cronológica de líderes y gobernantes, se dejan fuera, sobre todo, los aspectos culturales y sociales. Casi es una regla general que al final de cada unidad aparezcan uno o dos apartados

---

<sup>38</sup>Sánchez Quintanar. «El conocimiento histórico...» *Op.cit.*: 246.

destinados a cubrir esta laguna; pero éstos funcionan más bien como parches.

El ejemplo más claro de esto se puede observar en la unidad 7, correspondiente a la Revolución Mexicana. El último tema de esta unidad se llama «Revolución y cultura», e incluye: el nacimiento de un sistema educativo de masas, la novela de la revolución, el muralismo mexicano y las corrientes de la poesía. Cada uno de los procesos se nos presenta como un fenómeno aislado, aunque provocados todos por un mismo proceso político. La cultura «revolucionaria» no se plantea como un proyecto que estuvo presente desde antes de que estallara el movimiento y que fue tomando forma dentro del mismo, sino como un simple efecto de la lucha armada y los cambios de poder.

Del mismo modo, los sujetos de la historia también se pierden entre los protagonismos. Siguiendo con el mismo ejemplo de la unidad 7, resulta que el proceso revolucionario se inicia con la figura de Madero y sus aspiraciones democráticas. Es injusto, hasta para el pobrecito caudillo, cargarle encima toda la responsabilidad de haber dado inicio a la Revolución. En el programa no se contempla con detenimiento la situación pre-revolucionaria ni las causas populares para la lucha --que, finalmente, fueron más determinantes que las aspiraciones de Madero--. Por ahí se mencionan sutilmente la situación económica y la agudización de los problemas sociales en los últimos años del Porfiriato; pero la crisis de éste no deja de considerarse, básicamente, como una crisis política.

A veces resulta hasta más fácil plantearlo de otra manera. En lugar de establecer causas y efectos, podemos establecer líneas paralelas, como diferentes aspectos de un mismo fenómeno. Esto es lo que he pretendido hacer en mi propio

---

<sup>39</sup> Vid Anexo # 2.

programa<sup>39</sup>.

**v. La relación con el presente:**

Esta última categoría de la Historia, viene a ser el punto que determinará la redondez de una exposición (ya sea una clase o un texto historiográfico). Si consideramos a la historia como un proceso global, tanto temporal como espacialmente, debemos estar conscientes de que todo proceso histórico se relaciona en forma más o menos directa con el momento presente. Pero esta relación se establece en forma dialéctica y no como causa y efecto. E. H. Carr define a la historia, precisamente, como: *un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado*<sup>40</sup>.

El problema con el programa, en este punto, es que, si bien dedica toda la última unidad al momento actual, presenta, si bien nos va, una estructura de causa y efecto, donde cada hecho es preparado por el anterior y así sucesivamente (como fichas de dominó): el periodo prehispánico se proyecta en la Conquista y la Colonia, ésta se proyectan en la Independencia, la cual, a su vez, se proyecta sobre la guerra de Reforma, etc. Es difícil, de este modo, establecer una relación con el presente en cada sesión. Pero lo cierto es que éste debe ser un trabajo del maestro: no precisamente establecer esta relación, sino fomentar la reflexión de sus alumnos en ese sentido. Por ejemplo, hacer que intenten relacionar las castas de la colonia con la organización social actual, sin tener que conocer todo lo que pasó entre esos dos momentos.

---

<sup>40</sup> Carr. *Op. cit.*: 40.

### 3.4 TÉCNICAS DIDÁCTICAS

Si queremos que la enseñanza sea un proceso activo, es importante que el alumno no llegue a la clase en blanco. Es decir: no se trata, como ya he explicado, de que se siente a escuchar lo que el maestro tiene que decirle. Además, hay que tomar en cuenta que la Secundaria es más formativa que informativa, por lo que es preciso fomentar un hábito de trabajo continuo. En este sentido, he planteado para mi curso, dos tipos diferentes de tareas: previas y de reforzamiento.

Por lo general, la tarea previa consiste en un cuestionario breve, que puede ser contestado con ayuda del libro de texto, pero que también incluye una o dos preguntas que deben ser investigadas aparte. De esta forma, el alumno prepara la clase al mismo tiempo que el maestro, pudiendo aportar a la misma tanto o más que éste. Por lo mismo, se trata de una tarea diaria.

El trabajo cotidiano dentro del aula, se realiza con base en el cuestionario previo: los alumnos van respondiendo las preguntas, según las prepararon y, de esta manera, se va abriendo la discusión. Además, se realizan ejercicios en equipo: los alumnos elaboran sus propios cuestionarios, resuelven problemas específicos en la biblioteca (por ejemplo: ¿qué estaba pasando en Europa cuando en Mesoamérica corría el horizonte preclásico?), realizan diferentes tipos de encuestas en el patio de la escuela y hasta en la calle (por ejemplo: ¿qué es lo que se entiende por héroe?), elaboran periódicos murales, y en ocasiones, se les proyecta alguna película o documental relacionado con el tema de la clase.

Las tareas de reforzamiento, por otro lado, son menos frecuentes, pero más

serias: un reporte de lectura mensual, un trabajo de investigación para el cual se deben entregar avances mensuales, trabajos especiales según el tema de la clase (individuales y en equipo), exposiciones en equipo y una guía de estudio con diez temas desarrollados como requisito para presentar el examen mensual...<sup>41</sup>

Las lecturas son, por lo general, de corte literario<sup>42</sup> (como algunos cuentos de Las mil y una noches mexicanas, de José Fuentes Mares, por ejemplo), y algunos documentos breves (como, por ejemplo, *Los sentimientos de la Nación*) casi nunca se deja a los alumnos el manejo de obras historiográficas. La idea de esto es tratar de despertar en ellos una atracción por la lectura; atracción que, siendo objetivos, no podría despertar un libro de historia, más aún si recordamos que el alumno que llega a Secundaria por lo general no sabe sentarse a leer un libro. Ante este problema, ha sido necesario implementar sesiones de lectura y discusión en clase, y para ello es preciso partir de textos sencillos y entretenidos. Por otro lado, este tipo de lecturas nos permiten promover un trabajo reflexión y de interpretación: ya que no están diseñadas expresamente para informar, el lector debe buscar la información histórica entre líneas.

El trabajo de investigación consiste en un tema relacionado con cualquier aspecto de la Historia de México, que se ha elegido individualmente de acuerdo con los intereses personales, desde el primer mes de clases, con la idea de ser expuesto, con ayuda de un equipo, al final del año.

En cuanto a las exposiciones, los principales objetivos son: que los alumnos aprendan a trabajar en equipo, siendo solidarios y responsables para con su

---

<sup>41</sup> Vid Anexo # 3: Agenda de trabajo por semanas.

<sup>42</sup> Vid Anexo # 3: Agenda de trabajo. En éste se incluye la bibliografía para el alumno en cada unidad.

compañeros, ensayen diferentes maneras de captar la atención del público respecto a un tema específico (videos, obras de teatro, audiovisuales, etc.), y descubran que la historia puede llegar a ser muy divertida.

Finalmente, la guía de estudio resuelta tiene el objetivo fundamental de poner al alumno a redactar pequeños ensayos y, al mismo tiempo, preparar el examen. De hecho, en la guía se incluyen abiertamente los temas que habrán de desarrollarse en el examen, de modo que éste no constituya una sorpresa.

### **3.5 RECURSOS AUXILIARES**

El Centro Activo Freire ofrece toda una serie de actividades que resultan de gran utilidad para el reforzamiento de las clases. Ya que permiten la posibilidad de hacer del conocimiento algo tangible y vivo.

Uno de los recursos auxiliares más importantes con los que contamos son las llamadas Prácticas de campo. En ellas se pretende que el alumno resuelva problemas específicos en forma directa, obteniendo un conocimiento real a través de la experiencia. No se trata de simples excursiones o visitas (que son otros recursos que ofrece el plantel) sino de días de verdadero trabajo, en los que se aprende cosas técnicas como cocinar para treinta personas, o instalar una tienda de campaña, y cosas científicas como rescatar huevos de tortuga.

Este año, la práctica para Secundaria, «La Ruta de Zapata», tuvo lugar en el Estado de Morelos y tenía el objetivo de ubicar a los alumnos en el corazón mismo de la zona Zapatista. Además de visitar el ingenio azucarero de Zacatepec y hablar con los cortadores de caña, recorrimos tres pueblos significativos en la

vida de Emiliano Zapata: Anenecuilco (cuna del caudillo), Chinameca (sitio de su asesinato), y Tlaltizapán (sede del Cuartel General del Sur). En ellos, se recogieron un total de ciento cincuenta entrevistas. Después de esto, se elaboró un video con imágenes de la práctica y se redactó un guión para el mismo.

Los alumnos percibieron de inmediato la relación, casi mística, que existe entre el campesino morelense y su tierra, la mitificación en torno a la figura del caudillo, el recelo de la gente del Sur, las condiciones de trabajo en un ingenio y en una plantación cañera, lo poco que se han cumplido los ideales zapatistas...; todo eso hubiera sido casi imposible transmitirlo dentro del salón de clases.

Otra actividad importante en el plantel, que funciona como auxiliar de la clase de historia, es la fiesta de día de muertos. En ella, cada grupo debe preparar una ofrenda especial, bajo la coordinación de su maestro de ciencias sociales. Para ello se debe realizar toda una investigación: primero de lo que significa una ofrenda y cuál es su origen, y segundo, del personaje o tema que se eligió. La ofrenda se monta como una escenografía y se acompaña con una explicación.

Los alumnos de Tercero de Secundaria dedicaron su ofrenda a los zapatistas caídos en la selva de Chiapas. Para ello, revisaron hemerografía y documentales, hasta aprenderse, casi de memoria los comunicados del Subcomandante Marcos; después trataron, con bastante éxito, de recrear una selva dentro del salón de clases. Debo reconocer que lo hicieron casi sin coordinación. Este ejercicio tuvo un resultado interesante: a partir de él, gran parte del grupo se sintió comprometido, de alguna manera, con lo que está sucediendo --y ha sucedido durante tantos años-- en el Sur del país, lo cual facilitó enormemente la clase de Historia.

Además de estas actividades, constantemente se hacen salidas y visitas a museos.

Con el Tercero año se visitaron: el Templo Mayor, el Castillo de Chapultepec, el Museo de Arte de Moderno, y El Colegio de San Ildefonso. Desgraciadamente, no se pudieron organizar más salidas de las que se habían programado para la materia de Historia, por falta de tiempo. Pero esta ciudad ofrece muchísimos lugares donde llevar a los alumnos para aprender historia.

### 3.6 OBJETIVOS

En uno de los primeros capítulos de este informe, dedicado al sentido de la enseñanza de la historia<sup>43</sup>, he planteado con cierto detenimiento, una apología de la historia como conocimiento generador de conciencia y liberador. Casi está de más decir que nuestro principal objetivo como maestros de historia debe ser precisamente ese: promover la generación de conciencia en nuestros alumnos, ayudarlos a que alcancen cierta liberación, lo que Paulo Freire denomina como un proceso de *concienciación* (conciencia y práctica de la libertad<sup>44</sup>).

Cuando hablamos de la enseñanza de la Historia Nacional, que como hemos visto, tiene el objetivo de situar al sujeto en el cosmos --lo que reporta una inevitable ventaja al Estado nacional, al poder situar al sujeto justo en dónde lo quiere--, el reto de la *concienciación* es más apremiante. El educador se encuentra ante dos caminos: seguir la dirección marcada oficialmente --contribuyendo de alguna manera al condicionamiento de sus alumnos-- o promover la reflexión, la captación y transformación de la realidad a partir de la práctica cotidiana.

Lo primero resulta mucho más sencillo. En tal caso, para trazar los objetivos

---

<sup>43</sup> *Vid supra*: 1.3.

<sup>44</sup> Freire. *La educación como práctica de la libertad*. *Op. cit.*: 15.

específicos del curso, será necesario recurrir a las frases de rigor: *el alumno afirmará, reconocerá, explicará...*, que implican un dominio mecánico del conocimiento transmitido unilateralmente.

Pero si nos decidimos por el segundo camino, los objetivos específicos deberán ir orientados siempre hacia la reflexión y la práctica, que implicarían el dominio consciente y no la simple memorización del conocimiento.

### 3.7 FORMAS DE EVALUACIÓN

Si en algo tiene razón la Secretaría de Educación Pública, es en su insistencia en que la evaluación debe ser un proceso continuo. Claro que dicha insistencia no es más que una especie de refrán, pues carece de coherencia, tomando en cuenta la cantidad de información que se incluye en los programas, el poco tiempo por semana que se destina a cada asignatura, y las escalas de evaluación que se exigen, entre otras cosas.

En fin, lo cierto es que no se trata de cuantificar la información que fue memorizada y decantada en una hoja de papel, sino de valorar un proceso. Por eso, primero que nada, debemos tener muy claro qué es lo que nos interesa lograr en nuestros alumnos.

Si partimos de los objetivos trazados anteriormente, es prácticamente imposible hacer un balance numérico de los resultados. Pero, como de todas maneras estamos obligados a entregar calificaciones individuales, en una escala del cinco al diez<sup>45</sup>, será necesario tomar en cuenta todas las variables posibles para lograr una

---

<sup>45</sup>La calificación numérica es importante para el proceso educativo, ya que el alumno se va a enfrentar toda su vida a ser calificado. Nuestra sociedad está completamente condicionada

aproximación más o menos objetiva (aunque nunca del todo).

Para mis evaluaciones considero, en proporciones iguales, las siguientes variables: asistencia, trabajo y participación diarios en clase, cuestionarios y apuntes en una libreta exclusiva para la materia<sup>46</sup>, reportes de lectura, exposiciones, trabajos especiales, y por último, un examen mensual.

El examen consta, por lo general, de una serie de temas para desarrollar en forma escrita, aunque de vez en cuando se realiza también oralmente. Los temas han sido preparados grupalmente a lo largo del mes y especificados en una guía de estudio. Lo que se pretende calificar en estos exámenes, más que nada, es la capacidad que ha desarrollado el alumno para estructurar y redactar (o expresar oralmente, según el caso) un pequeño ensayo.

No se trata tanto de cuantificar la información --aunque también es importante, hasta cierto punto, el ejercicio de la memoria--, sino valorar la forma en que el alumno la maneja, y si existe algún avance o retroceso en ese sentido.

Además de esto, el Centro Activo Freire ha implementado una escala de evaluación cualitativa, también individual, que considera aspectos como son la relación entre el alumno y el maestro, y la actitud ante el trabajo<sup>47</sup>. La idea de esto es llevar un control personalizado del desempeño y esfuerzo del alumno, más allá de sus aptitudes intelectuales o de su nivel de abstracción.

Pero debemos estar conscientes de que, paralelamente a la evaluación a pensar en números. Esto puede parecernos muy absurdo, pero tampoco podemos crear una realidad falsa para nuestros alumnos.

<sup>46</sup>El control de libretas puede parecer una medida para el jardín de niños, pero resulta indispensable para obtener un conocimiento más cercano del alumno y de sus formas de trabajo.

<sup>47</sup> Vid Anexo # 4.

cuantificable, casi burocrática, que se ejerce sobre el factor educando, hay que practicar cotidianamente otro tipo de evaluación, que se ocupe más de los resultados obtenidos en forma grupal --comprendiendo el conjunto de los factores educador y educando--. El educador debe hacer una autoevaluación de su trabajo y de los alcances del mismo, respecto a los objetivos generales que se ha trazado.

Si mi objetivo general es promover un proceso de concienciación en mis alumnos, eso es algo que no puedo calificar al final del mes o del año, pero que debo evaluar constantemente. Aunque este objetivo parezca enormemente ambicioso, en realidad no debemos esperar resultados espectaculares.

Si en el trabajo cotidiano, el alumno va descubriendo y creando sus propias verdades, si se van sucediendo ciertas transformaciones en su forma de percibir la realidad, entonces se habrá echado a andar el proceso.

### **3.8 PROPÓSITOS Y RESULTADOS DEL TEMARIO Y EL PLAN DE TRABAJO**

El temario y el plan de trabajo que se anexan al final del informe<sup>48</sup> constituyen mi propio programa; el medio a partir del cual pretendí salvar, hasta donde fuera posible, algunos de los errores del programa oficial. Debe tomarse en cuenta que éste último --por si todo lo que he señalado anteriormente fuera poco--, se me hizo llegar cuando el año escolar ya había comenzado, por lo que el curso hubo de estructurarse de manera un tanto improvisada. Tengo que reconocer que, dada esta situación, tanto el temario como el plan de trabajo,

---

<sup>48</sup> Vid anexos # 2 y # 3.

también presentan varios errores, que fueron descubiertos sobre la marcha, y necesitan ser trabajados con mayor detenimiento. La experiencia de este último año me permitirá elaborar un mejor plan para el siguiente.

El temario consiste en la estructura adaptada del programa oficial. El hecho de que en el primero aparezcan diez unidades en lugar de ocho, no significa que se hayan aumentado los temas, sino que se han repartido de manera diferente para coincidir con el calendario escolar de diez meses. El objeto de esto es dar al alumno la oportunidad de recapitular después de cada evaluación mensual. Los resultados en general fueron buenos, ya que el alumno sentía que cada mes se iniciaba algo nuevo, lo que le permitía retomar el hilo del curso, en caso de haberlo perdido.

Como podrá apreciarse, a pesar de que traté de recortar la extensión del programa oficial, el resultado sigue padeciendo de una carga excesiva de información. Esto se debe a que las autoridades de la escuela me concedieron una hora más por semana, lo que me permitió incluir algunas cuestiones que estaban fuera del programa y que me parecen indispensables para el afianzamiento del curso, como son, por ejemplo, los antecedentes del descubrimiento de América y sus consecuencias ideológicas, así como algunos aspectos de la geografía de México. Pero, de todas maneras, el contenido temático resultó excesivo y no pudo cubrirse por completo.

El plan de trabajo consiste en una agenda semanal que registra el avance programático, los objetivos y las actividades proyectadas para cada tema. Se trata de una herramienta muy útil aunque, como es evidente, es imposible aplicarla en forma exacta. Algunos temas (la mayoría) toman más tiempo del calculado y otros toman menos. Además, las mismas actividades del plantel interfieren con

las del curso, lo que algunas veces puede resultar ventajoso. Por ejemplo, la práctica de campo se realizó durante la semana del 16 al 20 de mayo, lo que evitó que se realizaran algunas de las actividades programadas para ese mes, pero, sin duda, valió la pena.

Como de costumbre, los últimos temas, correspondientes a la época actual, no pudieron cubrirse satisfactoriamente, lo que me ha llevado a idear una nueva estrategia para el próximo ciclo escolar: desde el inicio del curso, se destinará un día a la semana para la lectura del periódico y los comentarios en torno a la situación actual del país; de modo que la última unidad vaya quedando cubierta a lo largo del año y se pueda establecer una relación más clara entre cada uno de los temas abordados en clase y el momento presente.

En cuanto a las lecturas que se incluyen en el plan de trabajo, tampoco fue posible realizarlas todas, en parte por los problemas que ya he mencionado de actitud y de aptitud del grupo respecto a la lectura, y en parte porque algunas veces fue imposible conseguir que todos tuvieran el material. Debido a esto, muchas veces, la lectura terminó convirtiéndose en una actividad optativa, lo que en ningún sentido puede tener buenos resultados. Por esta razón, y tomando en cuenta la crisis económica que estamos sufriendo, para el siguiente ciclo escolar he implementado un nuevo sistema: la antología. Cada alumno recibirá, al inicio del curso, un paquete (fotocopiado y engargolado) de lecturas complementarias, de modo que el material pueda ser utilizado en cualquier momento y sin pretexto.

Otro de los propósitos para el curso que está por comenzar será planear las salidas con mayor anticipación y más organizadamente, ya que muchas de las que tenía proyectadas se me quedaron en el tintero, por falta de organización.

# Consideraciones finales<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Es importante recordar que este trabajo es tan solo un informe académico que en ningún momento ha sido planteado como una tesis. Así pues, las *consideraciones finales* que se presentan en este último apartado consisten en una serie de observaciones surgidas a partir de mi experiencia docente así como de la propia elaboración del informe, y no en el registro de resultados de un estructurado proyecto de investigación. Por lo tanto, más que como conclusiones, en el sentido científico del término, deberán considerarse como meros cuestionamientos y propuestas sujetos a una investigación posterior.

Para la elaboración de este informe, he tomado como marco teórico la idea de que la educación y la historia obedecen a un mismo mecanismo, siendo ambas procesos dialécticos que describen la esencia de la naturaleza humana: la constante actividad de transformación sobre el entorno, así como la subsecuente acumulación de conocimientos y de conciencia. Según este concepto, se trata de dos procesos activos, en los que el sujeto --que puede ser individual o colectivo-- juega el papel de receptor y generador al mismo tiempo.

En este sentido, el planteamiento básico de la escuela nueva --*aprender haciendo*-- resulta congruente con el marco teórico que he trazado, por lo que se me podría considerar como partidaria de dicho tipo de educación. Sin embargo, debo decir que en el momento actual y en nuestro país, es posible percibir algunas fallas --o quizá deba decir, anacronismos-- en los métodos empleados por las escuelas afiliadas a dicha corriente.

Debemos observar que la llamada escuela nueva ya no tiene mucho de nueva. Estoy convencida de que en las escuelas de hoy en día ya no es aplicable del todo la diferenciación entre lo *tradicional* y lo *nuevo* (lo cual podría implicar una pequeña evolución en las escuelas tradicionales, pero sobre todo un estancamiento en las escuelas activas). La mayoría de las instituciones educativas han aceptado, de una u otra forma, la idea de que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe lograrse a partir de la actividad práctica de los alumnos.

Hoy por hoy, lo que hace diferente a una secundaria activa es la confianza depositada en el alumno; la certeza de que se trata de un ser libre y responsable que debe tomar sus propias decisiones. Pero en aras de esa libertad se ha caído en el riesgo de perder de vista los límites. No olvidemos que los métodos de la escuela activa fueron diseñados para una generación diferente a la que aquí nos ocupa. Quizá habría que considerar la posibilidad de que los jóvenes de ahora necesiten ser guiados más de cerca y moverse dentro de una estructura más clara, aunque ello los haga ser menos libres en apariencia. Lo cierto es que se trata de una generación que por lo general presenta una muy deficiente disposición al trabajo --muchas veces incluso una absoluta apatía--, para la cual deben implementarse nuevos métodos, más acordes con su situación histórica.

Si bien esta falta de disposición hacia el trabajo está provocada por una especie de depresión colectiva, fruto de una crisis nacional que plantea tristes augurios para el futuro, también es cierto que su más profundo origen se encuentra en los grandes vicios del sistema educativo mexicano. Una considerable parte de los estudiantes que ingresan a la secundaria apenas cubren los conocimientos esenciales que debían haber adquirido en la primaria --lecto-escritura y matemáticas básicas--, y carecen de formación en términos del trabajo como hábito.

Además de estos problemas generales, en el caso concreto de la materia de historia para secundaria, existen otros obstáculos para lograr un verdadero proceso activo de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, en los últimos años se ha considerado a la docencia como un trabajo académico de segunda, por lo que la carrera de historia en las universidades

carece de orientación y de preparación suficientes en lo que respecta al terreno de la didáctica.

Por otro lado, el maestro de historia debe luchar contra un mal entendido nacionalismo que impone toda una serie de vicios y deformaciones respecto a la visión del pasado histórico. La Historia de México en el nivel escolar, se ha convertido en una especie de mitología que ya no corresponde a las necesidades reales de la Nación actual.

Lo que se necesita no es una reforma o modernización educativa, sino una reestructuración total de los programas de estudio y del sistema mismo. No se trata de hacer enmiendas, ni de recortar y pegar, se trata de dejar a un lado el nacionalismo decimonónico y crear un nuevo nacionalismo, en el buen sentido de la palabra: un nacionalismo que ubique y no confunda; menos glorioso y más realista; menos rencoroso y más comprometido; menos solemne y más consciente.

Podemos decir que, de alguna manera, el nacionalismo liberal ha hecho a México y lo ha deshecho. Acertó a integrar a toda la variedad regional bajo un proyecto de vida común; se puso al servicio de las altas ideas jurídicas y morales; y alcanzó el respeto, la credibilidad y el temor de la gente. Pero, con el paso del tiempo, se volvió de cartón. Hoy en día suena a falso. Toda la energía nacionalizadora se enfoca en conservar el pasado y sofocar el cambio. Ningún poder nacional se ha ocupado más que de sí mismo.

Lo único que puedo concluir aquí, en forma lapidaria, es que la educación en nuestro país se encuentra en estado de crisis. Si recordamos que ésta era,

precisamente, uno de los puntos fundamentales de la Revolución institucionalizada, así como la principal cruzada emprendida por Vasconcelos y su gente, no podemos dejar de sentirnos derrotados. La educación debe ser la preocupación más importante de un Estado nacional, no sólo por el sustento que proporciona al mismo en términos ideológicos, sino también por que el Estado no puede prosperar ni desarrollarse cuando el pueblo no está educado. Así pues, cuando la educación está en crisis, el país mismo lo está; lo cual, en nuestro caso, no es para nadie una noticia.

En cuanto a la enseñanza de la Historia de México, la situación no es menos triste, ya que, contrariamente a lo que debería ser, en ella se encuentra el germen del estancamiento. Si, como dice Ortega y Gasset, la resonancia del pasado no basta para vivir, y mucho menos para convivir<sup>2</sup>, toda nación debe tener un plan para el mañana. Entonces, el verdadero nacionalismo que promueva la enseñanza escolar deberá ser un proyecto al servicio de la transformación. Sólo así podremos considerarlo como un proceso activo y concienciador.

---

<sup>2</sup> Ortega y Gasset, José. La España invertebrada. Madrid, Alianza Editorial, 1983. p. 50.

**BIBLIOGRAFÍA MÍNIMA PARA EL CURSO DE HISTORIA DE  
MÉXICO TERCER AÑO DE SECUNDARIA**

- \* Brading, David. Los orígenes del nacionalismo mexicano. 2 ed. México, Era, 1988. 142 p.
- Mito y profecía en la historia de México. México, Vuelta, 1988. 211 p.
- \* Caso Alfonso. El pueblo del sol. 3 ed. México, Fondo de cultura económica, 1983. (Colección popular, 104). 139 p.
- \* Cardoso, Ciro. México en el siglo XIX (1821-1910); historia económica y de la estructura social. México, Nueva Imagen, 1980.
- \* El Colegio de México. Historia general de México. 3 ed. 2 v. México, El Colegio de México, 1987.
- \* Enciclopedia de México. 12 v. México, 1991.
- \* Florescano, Enrique. Atlas histórico de México. México, Siglo XXI, 1983.
- Origen y desarrollo de los problemas agrarios de México: 1500-1821. 8 ed. México, Era, 1986.
- \* González, Luis. Todo es historia. México, Cal y Arena, 1989. 306 p.
- \* José Agustín. Tragicomedia mexicana: la vida en México de 1940 a 1970. México, Planeta, 1990. 274 p.

\* Krauze, Enrique. Biografías del poder. 8 v. México, fondo de Cultura Económica, 1991.

----- Siglo de caudillos; biografía política de México (1810-1910). México, Tusquets, 1994. (Andanzas Biográficas). 349 p.

\* Molina Enríquez, Andrés. Los grandes problemas nacionales. México, Era, 1987.

\* Musacchio, Humberto. Gran Diccionario Enciclopédico de México. México, Andrés León Editor, 1990.

\* O'Gorman, Edmundo. México, el trauma de su historia. México, UNAM, 1977.

\* Vázquez, María de la Luz y Neyra Egremy. Historia de México. Libro de texto para tercero de secundaria. México, Limusa, 1994. 364 p.

\* Wolf, Eric. Pueblos y culturas de Mesoamérica. 10 ed. México, Era, 1986. 251 p.

\* Zea, Leopoldo (comp.) El descubrimiento de América y su impacto en la historia. México, Fondo de Cultura Económica, 1991. (Tierra firme). 214 p.

## BIBLIOGRAFÍA PARA EL INFORME

- \* Bloch, Marc. Introducción a la historia. México, Fondo de Cultura Económica, 1988. (Breviarios, 64). 159 p.
- \* Carr, Edward Hallett. ¿Qué es la historia?. México, Planeta/Seix Barral, 1988. 217 p.
- \* Collingwood, R.G. Idea de la historia. México, Fondo de Cultura Económica, 1990. 323 p.
- \* Febvre, Lucien. Combates por la historia. 5 ed. México, Ariel, 1982. 246 p.
- \* Freinet, Celestin. Por una escuela del pueblo. México, Fontamara, 1993.
- \* Freire, Paulo. La educación como práctica de la libertad. México, Siglo XXI, 1993. 151 p.
- Pedagogía del oprimido. 44 ed. México, Siglo XXI, 1993.
- \* Fell, Claude. Los años del águila. México, UNAM, 1990. 742 p.
- \* Gaos, José. «Notas sobre la Historiografía», en Matute, Alvaro. La teoría de la historia en México; 1940-1973. México, SEP/Setentas, 1974. p. 66-93.
- \* Garza, Luis Alberto de la. «Algunos problemas en torno a la formación del Estado Mexicano en el Siglo XIX», en Estudios políticos. Abril, 1983. Nueva Época, V. 2, No. 2.
- \* González, Luis. El oficio de historiar. 2 ed. México, El Colegio de Michoacán,

1988. 268 p.

----- Todo es historia. México, Cal y Arena, 1989. 306 p.

\* Heródoto de Halicarnaso. Historias. Versión de Arturo Ramírez Trejo. 2 v. México, U.N.A.M., 1984.

\* Huxley, Aldous. Brave New World. London, Panther Books, 1984. 206 p.

\* Lerner Sigal, Victoria. La enseñanza de Clío; prácticas y propuestas para una didáctica de la historia. México, Instituto Mora/CISE/UNAM, 1990. 493 p.

\* Matute, Alvaro. México en el siglo XIX: fuentes e interpretaciones históricas. México, U.N.A.M., 1984. (Lecturas Universitarias, 12) 565 p.

\* Monsiváis, Carlos. «Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX», en El Colegio de México. Historia General de México. México, El Colegio de México, 1987. p. 1375-1548.

\* «Nacionalismo y Educación», entrevista con Josefina Vázquez, en Epitafios. N.8. enero-febrero, 1994. México.

\* Pereyra, Carlos et. al. Historia ¿para qué? México, Siglo XXI, 1980. 245.

\* Pérez Osorio, Josefina y Julieta Sosa Fonseca (comp.) Teoría de la Educación. Material de apoyo el curso de nivelación psicopedagógica. México, SEP, 1994.

\* Robles, Martha. Educación y sociedad en la historia de México. México, Siglo XXI, 1977. 262 p.

\* Sánchez Quintanar, Andrea Cecilia. Reflexiones en torno a una teoría sobre

1988. 268 p.

----- Todo es historia. México, Cal y Arena, 1989. 306 p.

- \* Heródoto de Halicarnaso. Historias. Versión de Arturo Ramírez Trejo. 2 v. México, U.N.A.M., 1984.
- \* Huxley, Aldous. Brave New World. London, Panther Books, 1984. 206 p.
- \* Lerner Sigal, Victoria. La enseñanza de Clío: prácticas y propuestas para una didáctica de la historia. México, Instituto Mora/CISE/UNAM, 1990. 493 p.
- \* Matute, Alvaro. México en el siglo XIX: fuentes e interpretaciones históricas. México, U.N.A.M., 1984. (Lecturas Universitarias, 12) 565 p.
- \* Monsiváis, Carlos. «Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX», en El Colegio de México. Historia General de México. México, El Colegio de México, 1987. p. 1375-1548.
- \* «Nacionalismo y Educación», entrevista con Josefina Vázquez, en Epitafios. N.8. enero-febrero, 1994. México.
- \* Pereyra, Carlos et. al. Historia ¿para qué? México, Siglo XXI, 1980. 245.
- \* Pérez Osorio, Josefina y Julieta Sosa Fonseca (comp.) Teoría de la Educación. Material de apoyo el curso de nivelación psicopedagógica. México, SEP, 1994.
- \* Robles, Martha. Educación y sociedad en la historia de México. México, Siglo XXI, 1977. 262 p.
- \* Sánchez Quintanar, Andrea Cecilia. Reflexiones en torno a una teoría sobre

enseñanza de la historia. Tesis para optar por el grado de Maestro en Historia de México. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1993.

\* Shaff, Adam. Historia y verdad. México, Grijalbo, 1988. (Enlace). 382 p.

\* Spencer, Herbert. Various fragments. New York, Books of libraries press, 1973. (Essay Index reprint series) 209 p.

\* Vázquez, Josefina Z. Nacionalismo y educación en México. México, El Colegio de México, 1975.

\* Villoro, Luis. El concepto de ideología y otros ensayos. México, Fondo de Cultura Económica, 1985. (Cuadernos de la gaceta, 14). 196 p.

# Anexo 1

Programa oficial para el curso de Historia de México  
en tercer grado de secundaria

## Tercer grado

### 1. Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica

- Ubicación geográfica y temporal
  - Las grandes civilizaciones de Mesoamérica: olmecas, mayas, teotihuacanos, zapotecas, mixtecas, toltecas y mexicas
  - La región de Aridoamérica y sus diferencias con Mesoamérica
- Agricultura y alimentación
  - La importancia del maíz
  - Las formas de cultivo y propiedad de la tierra
  - La influencia de la propiedad comunal
  - La diversidad de cultivos y la preparación de alimentos
- Rasgos comunes de las religiones
  - Las ideas sobre el origen y el orden del mundo
  - Los grandes centros ceremoniales y su función
  - La arquitectura y el arte religioso
  - La religión y la guerra
- Las matemáticas y las ciencias
  - Los sistemas de numeración
  - El cálculo y la astronomía: los calendarios
  - La medicina indígena
- La escritura y la transmisión de las ideas
  - Las formas de la escritura y la representación de las ideas: los códices

- La literatura entre los mayas y los pueblos del Valle de México

- Moral y vida social
  - Los valores y la vida en sociedad
  - La familia y la moral personal
  - La educación de niños y jóvenes. Los "libros de consejos" o *huchuchtlahitli*

### 2. La Conquista y la Colonia

- La Conquista. Los europeos en América
  - Primeros viajes y establecimientos
  - La dominación militar de los pueblos indígenas de México. Las ventajas de la técnica y la organización de los conquistadores
  - Factores sociales y políticos de la organización de los pueblos indígenas que facilitaron la conquista
- La organización política durante la Colonia
  - Las etapas históricas de la organización política
  - División y administración del territorio
  - Los rasgos de la administración pública española y su influencia en la Nueva España. El burocratismo
- La evolución de la población
  - Los efectos de la conquista sobre la población indígena; la "catástrofe demográfica"
  - Los componentes del proceso de mestizaje. La introducción de esclavos africanos
  - El tamaño de la población y su distribución en el territorio
  - Las relaciones sociales y la diversidad étnica

- La situación de los pueblos indios
- Las castas
- La economía colonial
  - La explotación de materias primas y metales preciosos
  - La apropiación de tierras por parte de los conquistadores y los nuevos tipos de explotación de la tierra; la formación de la gran propiedad
  - La evolución de la agricultura en las comunidades indígenas
  - La minería y sus efectos económicos y demográficos
  - Los monopolios estatales y sus consecuencias sobre la economía colonial
- La Iglesia
  - La evangelización y su extensión en el territorio
  - Las órdenes religiosas
  - Las variantes de las relaciones entre la Iglesia y los pueblos y culturas indígenas
  - Conflictos entre la Iglesia y el Estado español
  - La formación del poder económico de la Iglesia
- Cultura y ciencia
  - Los factores que influye en la cultura novohispana
  - Las características y funciones de la Universidad Real y Pontificia
  - Las grandes figuras de los literatos y eruditos: Sigüenza y Góngora, Sor Juana Inés de la Cruz
  - La ciudad colonial y la arquitectura; su evolución durante la colonia

### 3. La independencia de México

- Raíces de la independencia
  - El desarrollo del sentido de la identidad novohispana
  - El "nacionalismo criollo"
  - Los significados del guadalupanismo
  - El conflicto social
  - Los peninsulares y los criollos
  - La situación de los indígenas, las castas y los esclavos
  - La influencia de las ideas de la Ilustración y de las experiencias revolucionarias de Norteamérica y Francia
  - Las guerras europeas y los conflictos políticos en España
- El desarrollo de la guerra
  - Los acontecimientos centrales en las campañas de Hidalgo y de Morelos. La etapa de la resistencia
  - La composición social de los ejércitos insurgentes
  - Los efectos de la guerra en la formación de una identidad propia de los mexicanos
- Las ideas políticas y sociales de los insurgentes
  - El pensamiento político de Hidalgo
  - Las ideas de Morelos sobre la organización de la sociedad y la nación
  - Las propuestas de la Constitución de Apatzingán

### 4. Las primeras décadas de vida independiente, 1821-1854

- La consumación de la independencia
  - Los factores políticos internos y externos que influyen en la consumación

- Coincidencias y contradicciones de la alianza entre las fuerzas encabezadas por Guerrero y las de Iturbide
  - El programa político del Plan de Iguala
  - Las dificultades de la organización de un gobierno estable
    - El imperio de Iturbide y su desenlace
    - Los principios de la constitución de 1824
    - Los obstáculos para la creación de una administración gubernamental eficiente
    - La desorganización política y la acción de los grupos militares como fuerza decisiva
    - Santa Ana como figura política representativa de la época
    - Las diferencias entre centralistas y federalistas
  - La situación de la economía y la población
    - La propiedad de la tierra y su distribución durante las primeras décadas de vida independiente
    - La minería
    - El comercio y las aduanas
    - La distribución territorial de la población. El despoblamiento del norte y la situación de las fronteras
  - La guerra de 1847 y las pérdidas territoriales
    - La vulnerabilidad del país; las fronteras y los préstamos externos
    - Las tendencias expansionistas de Estados Unidos
    - La separación de Texas
    - La anexión de Texas a Estados Unidos y la Guerra de 1847
    - La resistencia mexicana y la defensa de la capital
  - Los tratados de Guadalupe Hidalgo. La venta de la Mesilla
- 5. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional, 1854-1875**
- Liberales y conservadores
    - Sus diferencias en relación con la organización política del país, la igualdad ante la ley, la propiedad y las libertades individuales
    - Dos ideólogos precursores: Mora y Alamán
  - La Revolución de Ayutla y los primeros gobiernos liberales
    - Las reformas previas a la Constitución de 1857
    - Los debates en el Congreso Constituyente sobre la propiedad de la tierra y sobre los derechos individuales. La organización política, la propiedad y las libertades personales en la Constitución de 1857
    - Las reacciones conservadoras ante la Constitución
  - La guerra de Reforma
    - Juárez en la presidencia de la República
    - Las características de los ejércitos liberal y conservador y de sus jefes militares
    - Las leyes de Reforma expedidas en Veracruz
    - La victoria liberal
  - La intervención y el imperio
    - Los problemas de la deuda externa
    - Los planes expansionistas de Francia. El avance francés y la batalla del 5 de mayo. La ocupación de la capital por los franceses
    - Establecimiento del Imperio de Maximiliano
    - Juárez y la defensa de la soberanía

## Plan y programas de estudio: Secundaria

---

- La resistencia militar mexicana. La retirada francesa y la victoria de las fuerzas liberales
  - La restauración de la República
    - Los gobiernos de Juárez y Lerdo
    - El avance hacia la consolidación de la legalidad
    - La independencia de los poderes y la vida política en el Congreso. Los problemas del federalismo
    - La inseguridad y los conflictos militares y sociales en los estados
  - La cultura política en la época liberal
    - La libertad de prensa y el desarrollo del periodismo político; la figura de Francisco Zarco
    - El debate parlamentario y la oratoria política
- ### 6. México durante el Porfiriato
- La formación del régimen de Díaz
    - Los antecedentes y la personalidad de Porfirio Díaz
    - Las demandas de estabilidad y seguridad
    - La insatisfacción del ejército
  - El ejercicio del poder político
    - Las fuerzas de apoyo del Porfiriato
    - La absorción de la oposición procedente de los antiguos grupos liberales
    - La represión de la oposición política y social. Los casos de los grupos indígenas y de los movimientos obreros
    - Los mecanismos de las reelecciones
    - El federalismo y los caciquismos regionales
  - Las transformaciones económicas
    - Los recursos naturales y la inversión extranjera
    - Las vías de comunicación y las fuentes de energía
    - El comercio y la industria
    - Las ciudades y los cambios en la distribución territorial de la población
    - El problema de la tierra: el desarrollo de la gran propiedad y la situación de las tierras de los pueblos y de las comunidades indígenas
  - La cultura en el último tercio del siglo XIX y hasta finales del Porfiriato
    - La poesía y la novela
    - El renacimiento del estudio de la historia nacional
    - Velasco y el paisajismo mexicano
    - El desarrollo de la instrucción pública. La refundación de la Universidad Nacional
    - El positivismo y la influencia cultural francesa
  - La influencia del desarrollo tecnológico
    - La extensión del sistema ferroviario
    - La iluminación eléctrica y otras aplicaciones de la electricidad
    - El motor de combustión interna y la introducción del automóvil
    - El nacimiento de la industria petrolera
  - La crisis del Porfiriato
    - La situación económica y la agudización de los problemas sociales
    - El envejecimiento del grupo gobernante y los conflictos por la sucesión de Díaz
    - Las clases medias y las demandas de democracia y competencia política
    - Los precursores de la Revolución

## 7. La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país, 1910-1940

- El Maderismo
  - Las aspiraciones democráticas de Madero y la campaña electoral
  - La última reelección de Díaz y la revolución maderista
  - La campaña militar y la derrota de Díaz
  - Madero en la presidencia; su programa político y social
  - Los conflictos en el gobierno de Madero: los conflictos entre revolucionarios
  - La oposición de los antiguos grupos dominantes y de la oficialidad
  - La caída de Madero y la usurpación huertista
- El constitucionalismo y la lucha de las fracciones revolucionarias
  - La defensa de la Constitución y la revolución social
  - Los distintos orígenes sociales y demandas del movimiento revolucionario. La diversidad regional de la revolución. Carrancismo, villismo y zapatismo
  - El triunfo del constitucionalismo y la lucha entre las fracciones revolucionarias
  - La convención de Aguascalientes. La victoria de la fracción carrancista
  - Los debates en el Congreso Constituyente y los principios de la Constitución de 1917
  - La Revolución y los intereses extranjeros
- Las transformaciones de la Revolución (1917-1940)
  - La derrota de Carranza

- Los gobiernos de Obregón y Calles. La política agraria. El gobierno y las organizaciones obreras. El impulso federal a la educación pública
- Calles y sus respuestas a la inestabilidad política: el partido de gobierno
- El *maximato*
- La crisis de la década de 1930 y el programa de Lázaro Cárdenas
- La política agraria e industrial en el gobierno de Cárdenas
- La expropiación petrolera
- La Revolución y la cultura
  - El nacimiento de un sistema educativo de masas. La formación de nuevas instituciones educativas y científicas
  - La novela de la revolución
  - El muralismo mexicano
  - Las corrientes de la poesía. El impacto de la Revolución en la cultura popular: el corrido

## 8. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990

- El sistema político
  - El sistema de partido dominante y sus funciones
  - Las bases sociales del partido dominante
  - Los conflictos de finales de los sesenta
  - El movimiento del 68
  - El desarrollo de una sociedad políticamente compleja y los avances del pluralismo político
  - Movimientos sociales y partidos políticos
  - El régimen electoral
- Los cambios de la economía

## Plan y programas de estudio: Secundaria

---

- El desarrollo de la base industrial: sus grandes etapas y sus problemas
- La agricultura; la distribución agraria y los recursos materiales y técnicos
- La desigualdad de los recursos agrícolas y de su productividad
- Los servicios; el sector moderno y los sectores de baja productividad
- Los cambios en el tamaño de la fuerza de trabajo y en su distribución por sectores
- Los precios: fases de estabilidad y de inflación
- El desarrollo económico y el uso de los recursos no renovables
- La alteración del medio ambiente
- La población
  - El crecimiento durante el periodo
  - La evolución de la natalidad y la mortalidad
  - Las instituciones de salud y el combate a las enfermedades
  - Los cambios en la distribución territorial de la población
  - Los fenómenos migratorios y el desarrollo de las grandes concentraciones urbanas
- La evolución de las regiones
  - La desigualdad económica y social de las regiones y sus tendencias evolutivas
  - La magnitud regional de la pobreza
  - La situación de la población indígena y de los campesinos minifundistas
- La educación y los medios culturales de masas
  - El crecimiento del sistema educativo; sus avances y sus limitaciones. La evolución del analfabetismo
- Los medios de comunicación de masas y su influencia en las transformaciones de la cultura popular. La radio. La cinematografía. La televisión y sus programas
- La evolución de los medios impresos: periódicos, revistas e historietas
- Procesos de desarrollo técnico y transformaciones de la vida cotidiana
  - El uso del automóvil y el sistema carretero
  - La petroquímica y los nuevos materiales plásticos
  - Las aplicaciones de la electricidad y la electrónica, su impacto en la vida doméstica
  - Los antibióticos, los anticonceptivos y otros avances médicos
  - Los cambios en el consumo y sus efectos sobre el ambiente

# Anexo 2

Temario para el curso de Historia de México  
en tercero de secundaria (1994-95)  
Beatriz Alcubierre: Centro Activo Freire

TEMARIO PARA EL CURSO DE HISTORIA DE MÉXICO  
TERCERO DE SECUNDARIA

---INTRODUCCIÓN:

1. México como Estado y Nación.
2. Reflexión grupal en torno a la idea de la mexicanidad.
3. Los periodos de la Historia de México.

UNIDAD I: Características generales de la cultura mesoamericana:

- 1.1 Línea del tiempo.
- 1.2 Descripción geográfica y espacial: diferencias entre Mesoamérica y aridoamérica.
- 1.3 Los horizontes culturales: prehistórico, arcáico, preclásico (cultura olmeca), clásico (cultura maya), y postclásico (la cultura y el imperio mexica).
- 1.4 Características socio-políticas: organización política y social, algunos rasgos de la vida cotidiana.
- 1.5 Características culturales: Religión, arte y ciencia; la visión del mundo.

UNIDAD II: La Conquista de México:

- 2.1 Línea del tiempo
- 2.2 Algunos antecedentes del "descubrimiento" de América: Europa

en busca de una nueva ruta hacia el Oriente; la España de los Reyes Católicos.

2.3 El "descubrimiento" y sus consecuencias ideológicas: una nueva visión del mundo.

2.4 El proceso de conquista militar: indígenas y españoles ante la conquista; factores que facilitaron el proceso.

2.5 El proceso de conquista espiritual: las misiones, su importancia para la "culturización" del pueblo indígena.

### UNIDAD III: La Colonia.

3.1 Línea del tiempo.

3.2 Límites geográficos de la Nueva España.

3.3 Estructura social y política de la Nueva España.

3.4 Estructura religiosa de la Nueva España.

3.5 La economía colonial.

3.6 El mestizaje étnico y cultural.

3.7 El barroco como expresión cultural de la Nueva España.

3.8 Algunos rasgos de la vida cotidiana en la Nueva España.

UNIDAD IV: El proceso de la Independencia, los antecedentes y la guerra.

4.1 Línea del tiempo.

4.2 El nacionalismo criollo.

4.3 La situación en España a partir de 1808, y sus consecuencias en las colonias.

4.4 La influencia de la Ilustración en las ideas de los insurgentes.

4.5 Las conspiraciones.

4.6 La lucha armada: La etapa de Hidalgo, la etapa de Morelos, la etapa de Guerrero.

4.7 Iturbide y el Plan de Iguala.

4.8 La Consumación de la independencia.

4.9 La caída de Iturbide.

#### UNIDAD V: Los problemas del México independiente.

5.1 Por qué México no era aún un Estado?

5.2 Las diferentes corrientes políticas y sus modelos.

5.3 La definición del territorio mexicano: la pérdida de Texas, la guerra con los Estados Unidos, la anexión del Soconusco.

5.4 La carencia de identidad nacional.

#### UNIDAD VI: La Reforma y la Intervención:

6.1 Línea del tiempo.

6.2 Liberales y conservadores.

6.3 La figura de Santa Anna como representante de la inestabilidad política.

6.4 La Revolución de Ayutla y la Constitución de 1857.

6.5 La Guerra y las leyes de Reforma.

6.6 Maximiliano y el Segundo Imperio.

6.7 La República restaurada.

## 6.8 El nacionalismo liberal.

### UNIDAD VII: El Porfiriato.

7.1 Línea del tiempo.

7.2 Cómo llegó Porfirio Díaz al poder?

7.3 El Porfiriato no es sólo Porfirio Díaz: las fuerzas de apoyo del régimen.

7.4 EL "orden" y el "progreso" Porfirianos.

7.5 El afrancesamiento y la cultura de bajo fondo.

7.6 La economía porfiriana: el capital extranjero y las haciendas.

7.7 La crisis política.

### UNIDAD VIII: La Revolución mexicana.

8.1 Línea del tiempo

8.2 La situación "pre-revolucionaria".

8.3 El maderismo: las promesas del Plan de San Luis y su apoyo popular.

8.4 La lucha de fracciones.

8.5 La Convención de Aguas Calientes y la Constitución de 1917.

8.6 Las revoluciones mexicanas y sus caudillos: Revolución política, social y cultural.

UNIDAD IX: La creación de un nuevo proyecto nacional y sus alcances.

9.1 Reforma agraria.

9.2 Educación.

9.3 Reforma obrera.

9.4 Anticlericalismo y guerra cristera.

UNIDAD X: Problemas del México contemporáneo.

10.1 Línea del tiempo.

10.2 Algunas características del sistema político mexicano.

10.3 La crisis financiera.

10.4 La crisis educativa.

10.5 La marginación.

10.6 El centralismo.

10.7 Contaminación y agotamiento de recursos naturales.

10.8 La vida cotidiana en el México "moderno".

# Anexo 3

Plan de trabajo para el curso de  
Historia de México en tercero de secundaria (1994-95)  
Beatriz Alcubierre: Centro Activo Freire

PLAN DE TRABAJO PARA EL CURSO DE HISTORIA DE MEXICO

TERCERO DE SECUNDARIA

1994-95

CENTRO ACTIVO FREIRE

Prof. Beatriz Alcubierre Moya.

OBJETIVOS GENERALES:

El objetivo general de este curso es lograr que el alumno desarrolle ciertas capacidades que le permitan generar por sí mismo un conocimiento más consciente de su propia historicidad y, al mismo tiempo, poder expresarlo en forma escrita y oral, así como en las formas que él mismo elija. Tales capacidades son, en forma general: la investigación, el ejercicio de una lectura analítica, el comentario de textos y películas con contenido histórico, la redacción de crónicas y ensayos, la exposición oral y discusión de temas específicos, y el contacto directo con las diferentes fuentes de la historia (documentos, obras de arte, literatura, piezas arqueológicas, monumentos, edificios, calles, testimonios escritos y orales, etc.)

## AGENDA DE TRABAJO POR SEMANAS:

### SEMANA DEL 5 AL 9 DE SEPTIEMBRE:

#### ---INTRODUCCIÓN:

1. México como Estado y Nación.
2. Reflexión grupal en torno a la idea de la mexicanidad.
3. La periodización en la Historia de México.

\*\* Actividades: Periodización de la Historia de México por equipos; discusión en clase: qué significa ser mexicanos?

\*\* Objetivos particulares: Que el alumno comprenda la diferencia entre Estado, Nación y País, y elabore una definición inicial de lo que significa la mexicanidad.

#### UNIDAD I: Características generales de la cultura mesoamericana:

1.1 Línea del tiempo.

1.2 Descripción geográfica y espacial: diferencias entre Mesoamérica y aridoamérica.

### SEMANA DEL 12 AL 16 DE SEPTIEMBRE:

1.3 Periodización por horizontes culturales: las culturas más representativas de cada horizonte.

### SEMANA DEL 19 AL 23 DE SEPTIEMBRE:

1.4 Características socio-políticas: organización política y social, algunos rasgos de la vida cotidiana.

1.5 Características culturales: religión, arte y ciencia; la

SEMANA DEL 26 AL 30 DE SEPTIEMBRE:

1.6 Principales actividades económicas.

\*\* Actividades:

Localización del territorio mesoamericano en el mapa, así como de los principales sitios prehispánicos; cuestionarios previos; visita al Templo Mayor; crónica escrita de la visita; exposición en equipo; reporte de lectura; examen temado; evaluación mensual.

\*\* Lectura: fragmentos de El pueblo del sol, de Alfonso Caso.

\*\* Objetivos particulares: que el alumno descubra algunos de los rasgos generales de las culturas de Mesoamérica, tales como la agricultura como forma de subsistencia y la religión agraria como forma de vida; establezca las diferencias básicas entre las diversas etapas de su historia; y encuentre las relaciones entre dichas culturas y el momento actual.

UNIDAD II: La Conquista de México.

SEMANA DEL 3 AL 7 DE OCTUBRE:

2.1 Línea del tiempo

2.2 Algunos antecedentes del "descubrimiento" de América: Europa en busca de una nueva ruta hacia el Oriente; la España de los Reyes Católicos.

\*\* Lectura: Corazón de piedra verde de Salvador de Madariaga, Cap. II. "Don Rodrigo Manrique tiene un hijo", descripción de la situación en España durante 1492.

SEMANA DEL 10 AL 14 DE OCTUBRE:

2.3 El "descubrimiento" y sus consecuencias ideológicas: una nueva visión del mundo.

\*\* Proyección de la película "1492".

SEMANA DEL 17 AL 21 DE OCTUBRE:

2.4 El proceso de conquista militar: indígenas y españoles ante la conquista; factores que facilitaron el proceso.

\*\* Lectura: La verdadera historia de la conquista de la Nueva España de Bernal Díaz del Castillo, Caps. LXXXVII y XCII. Descripción de la llegada del ejército español a la ciudad de Tenochtitlan.

SEMANA DEL 24 AL 28 DE OCTUBRE:

2.5 El proceso de conquista espiritual: las misiones, su importancia para la "culturización" del pueblo indígena.

\*\* Proyección de la película "La misión".

\*\* Actividades:

Cuestionarios previos, elaboración de un mapa con la ruta de Colón, así como uno con la ruta de Cortés; reportes escritos y comentarios orales de lecturas y videos; elaboración de un cuento sobre la Conquista; exposición en equipo, guía de estudio y examen mensual.

\*\* Objetivos particulares: que el alumno identifique el descubrimiento de América como parte de un proceso de cambio en el pensamiento y la organización política europeos; que visualice el cambio sufrido por europeos y americanos en su cosmovisión tras dicha empresa; que cuestione e interprete el significado de la conquista de México, como elemento formador de la cultura mexicana.

### UNIDAD III: La Colonia.

#### SEMANA DEL 31 DE OCTUBRE AL 4 DE NOVIEMBRE:

3.1 Línea del tiempo.

3.2 Límites geográficos de la Nueva España.

\*\* Preparación de ofrenda para la fiesta de muertos.

#### SEMANA DEL 7 AL 11 DE NOVIEMBRE:

3.3 Estructura social y política de la Nueva España.

3.4 Algunos rasgos de la vida cotidiana en la Nueva España.

\*\* Lectura fragmentaria: Leyendas de las calles de México de Luis González Obregón.

\*\* Visita al Centro Histórico.

#### SEMANA DEL 14 AL 18 DE NOVIEMBRE:

3.5 Estructura religiosa de la Nueva España.

3.6 La economía colonial.

#### SEMANA DEL 21 AL 25 DE NOVIEMBRE:

3.7 El mestizaje étnico y cultural.

3.8 El barroco como expresión cultural de la Nueva España.

\*\* Lectura: "Una poetisa barroca: Sor Juana Inés de la Cruz" de Irving Leonard.

\*\* Actividades: Cuestionarios previos, elaboración de un mapa de los límites geográficos de la Nueva España, así como uno con las regiones económicas de la Colonia; reportes escritos y comentarios orales de lecturas; elaboración de una crónica sobre la vida en las calles de la Ciudad de México actual; exposición en equipo, guía de estudio y examen mensual.

\*\* Objetivos particulares: que el alumno descubra los factores que hacían de la Nueva España la pieza principal para el

colonialismo español (su riqueza y extensión territorial); que visualice la complejidad étnica y cultural así como su síntesis en el mestizaje; que identifique al periodo colonial como una época determinante para la formación de una riquísima cultura autóctona; que comprenda la importancia del barroco como expresión de esta misma cultura, y no sólo como un estilo artístico.

#### UNIDAD IV: Los antecedentes de la Independencia.

##### SEMANA DEL 28 DE NOVIEMBRE AL 2 DE DICIEMBRE:

- 4.1 Línea del tiempo.
- 4.2 El nacionalismo criollo.
- 4.3 La influencia de la Ilustración.

##### SEMANA DEL 5 AL 9 DE DICIEMBRE:

- 4.4 La situación en España a partir de 1808, y sus consecuencias en las colonias.
- 4.5 Las conspiraciones.

##### SEMANA DEL 12 AL 16 DE DICIEMBRE:

- 4.6 La lucha armada: La etapa de Hidalgo, la etapa de Morelos, la etapa de Guerrero.

\*\* Actividades: Cuestionarios previos; elaboración de una historieta sobre la Independencia; repaso para examen semestral; guía de estudio; examen semestral.

\*\* Objetivos particulares: que el alumno determine las principales características del nacionalismo criollo (hispanofobia, glorificación del pasado indígena, optimismo) y las identifique como el origen de nuestra idea de Patria; que

perciba la influencia del pensamiento ilustrado, a través de la revolución de independencia norteamericana, sobre las ideas de los conspiradores; que descubra los factores internos (organización sociopolítica) y externos (invasión napoleónica en España) que intervinieron en el proceso de la Independencia.

#### **UNIDAD V: Los problemas del México Independiente.**

##### SEMANA DEL 2 AL 6 DE ENERO:

4.7 Iturbide y el Plan de Iguala.

\*\* Lectura: "Los sentimientos de la Nación" de José María Morelos, y "El Plan de Iguala" de Agustín de Iturbide.

5.1 La Consumación de la independencia.

##### SEMANA DEL 9 AL 13 DE ENERO:

5.2 La caída de Iturbide.

\*\* Lectura: cuento "La Corona" de José Fuentes Mares.

5.3 Por qué México no era aún un Estado?

##### SEMANA DEL 16 AL 20 DE ENERO:

5.4 Las diferentes corrientes políticas y sus modelos.

5.5 Centralismo y Federalismo.

##### SEMANA DEL 23 AL 27 DE ENERO:

5.6 La definición del territorio mexicano: la pérdida de Texas y la guerra con los Estados Unidos.

5.7 La carencia de identidad nacional.

\*\* Lectura: cuento "La siesta" de José Fuentes Mares.

\*\* Actividades: cuestionarios previos; análisis comparativo de los "Sentimientos de la Nación" y el "Plan de Iguala" en equipos; reporte y comentario de lectura; exposiciones; guía de estudio

y examen mensual.

\*\* Objetivos particulares: que el alumno comprenda que la independencia política de México no implicó su nacimiento como Estado nacional y que, por lo mismo, la pérdida de territorios no fue el resultado de una traición o un robo sino del proceso de conformación territorial de un Estado que no existía antes.

#### UNIDAD VI: La Reforma y la Intervención:

##### SEMANA DEL 30 DE ENERO AL 3 DE FEBRERO:

6.1 Línea del tiempo.

6.2 Liberales y conservadores.

##### SEMANA DEL 6 AL 10 DE FEBRERO:

6.3 La figura de Santa Anna como representante de la inestabilidad política.

6.4 La Revolución de Ayutla y la Constitución de 1857.

##### SEMANA DEL 13 AL 17 DE FEBRERO:

6.5 La Guerra y las leyes de Reforma.

6.6 Maximiliano y el Segundo Imperio.

##### SEMANA DEL 20 AL 24 DE FEBRERO:

\*\* Visita al Museo de las intervenciones.

6.7 La República restaurada.

\*\* Lectura: cuentos "La loca" y "El tren" de José Fuentes Mares.

\*\* Actividades: Cuestionarios previos, visita al Museo de las Intervenciones, representación de una obra de teatro relacionada con algún aspecto del Segundo Imperio, reporte y comentario de lecturas; guía de estudio y examen mensual.

\*\* Objetivos específicos: que el alumno establezca las

diferencias básicas entre liberales y conservadores y los conciba como dos proyectos diferentes de construcción nacional, el primero basado en el modelo republicano norteamericano, y el segundo en el modelo monárquico español; que identifique las principales leyes de Reforma (Juárez, Lerdo e Iglesias) y descubra sus principales consecuencias (como el avance de la haciendas sobre las comunidades campesinas); que comprenda la importancia de la defensa de la soberanía nacional, en términos políticos y culturales.

#### UNIDAD VII: El Porfiriato.

##### SEMANA DEL 27 DE FEBRERO AL 3 DE MARZO:

- 7.1 Línea del tiempo.
- 7.2 Cómo llegó Porfirio Díaz al poder?

##### SEMANA DEL 6 AL 10 DE MARZO:

- 7.3 El Porfiriato no es sólo Porfirio Díaz: las fuerzas de apoyo del régimen.

##### SEMANA DEL 13 AL 17 DE MARZO:

- 7.4 EL "orden" y el "progreso" Porfirianos.
- 7.5 El afrancesamiento y la cultura de bajo fondo.
- \*\* Visita al Castillo de Chapultepec.

##### SEMANA DEL 20 AL 24 DE MARZO:

- 7.6 La economía porfiriana: la agricultura y el latifundio, la industria, energéticos, comunicaciones y transportes.

##### SEMANA DEL 27 AL 31 DE MARZO:

- 7.7 La crisis política.
- 7.8 La situación "pre-revolucionaria".

\*\* Lectura: La Rebelión de los colgados, de B. Traven.

\*\* Actividades: Cuestionarios previos; crónica de la visita; exposiciones; reporte y comentario de lectura; elaboración de un ensayo comparativo entre algún aspecto del porfiriato y la época actual.

\*\* Objetivos particulares: que el alumno descubra las similitudes entre el sistema porfiriano y el sistema político y económico actual (la dictadura disfrazada de democracia, los caciquismos locales, el dominio de la técnica sobre los intereses social e intelectual, el discurso político nacionalista y la penetración cultural del extranjero...).

#### UNIDAD VIII: La Revolución mexicana.

##### SEMANA DEL 3 AL 7 DE ABRIL:

8.1 Línea del tiempo

8.2 El maderismo: las promesas del Plan de San Luis y su apoyo popular.

##### SEMANA DEL 24 AL 28 DE ABRIL:

8.3 La decena trágica y la lucha de fracciones.

\*\* Transmisión del video: Biografías del poder, "Venustiano Carranza".

\*\* Lectura: "Cuentos de la Revolución" de varios autores.

\*\* Actividades: cuestionarios previos; ubicación de los diferentes grupos revolucionarios en el mapa; composición de corridos en equipo; reporte y comentario de lecturas.

\*\* Objetivos particulares: que el alumno descubra los diferentes factores que confluyeron en el movimiento; que comprenda el

sentido de la palabra "revolución"; que adquiriera un conocimiento claro de las diferentes causas revolucionarias para determinar por sí mismo sus alcances.

**UNIDAD IX:** La creación de un nuevo proyecto nacional y sus alcances.

SEMANA DEL 1 AL 5 DE MAYO:

8.4 La Convención de Aguas Calientes y la Constitución de 1917.

9.1 Las revoluciones mexicanas y sus caudillos: Revolución política, social y cultural.

SEMANA DEL 8 AL 12 DE MAYO:

9.2 La creación del Partido Nacional Revolucionario.

\*\* Lectura: cuento "La carretera" de José Fuentes Mares.

SEMANA DEL 15 AL 19 DE MAYO:

9.3 Reforma agraria.

SEMANA DEL 22 AL 26 DE MAYO:

9.4 Educación.

SEMANA DEL 29 DE MAYO AL 2 DE JUNIO:

9.5 Reforma obrera.

\*\* Actividades: cuestionarios previos, reporte y comentario de lecturas, práctica de campo.

\*\* Objetivos particulares: que el alumno reflexione en torno al proyecto nacional plasmado en las leyes de 1917 y compare detenidamente los propósitos revolucionarios con la realidad nacional.

UNIDAD X: Problemas del México contemporáneo.

SEMANA DEL 5 AL 9 DE JUNIO:

10.1 Línea del tiempo.

10.2 Algunas características del sistema político mexicano.

10.3 La crisis financiera.

SEMANA DEL 12 AL 16 DE JUNIO:

10.4 La crisis educativa.

10.5 La marginación social.

SEMANA DEL 19 AL 23 DE JUNIO:

10.6 El centralismo.

10.7 Contaminación y agotamiento de recursos naturales.

SEMANA DEL 26 AL 30 DE JUNIO:

10.8 La vida cotidiana en el México "moderno".

\*\* Lectura: Las batallas en el desierto de José Emilio Pacheco.

\*\* Actividades: cuestionarios previos, reporte y comentario de lectura, exposiciones, seguimiento hemerográfico.

\*\* Objetivos particulares: que el alumno obtenga la capacidad de explicar la situación crítica del país, relacionando la situación política y económica; y reflexione a cerca de las posibles soluciones a cada uno de los problemas que enfrentamos actualmente (pobreza, analfabetismo, marginación, contaminación, violencia, corrupción, etc)

SEMANA DEL 3 AL 7 DE JULIO:

Repasos para la evaluación final.

# Anexo 4

Evaluación cualitativa

GRUPO 3° Sec.

## EVALUACION CUALITATIVA

MES mayo-julio

	Nombre del alumno	% de asistencia	Relación compañ	Relación maestro	Trabajo en clase	Trabajo en casa	Calidad del trabaja	Actitud ante el trabajo
1	Aceves Bueno Juan S.	70%	3	2	1	1	1	1
2	Audrade Font Patricio	70%	2	2	1	2	2	2
3	Barba Vilehis Livia	80%	3	3	2	2	2	2
4	Careaga y de la Mora Alvaro	100%	3	2	3	3	3	3
5	Castillo Hernández Ana	100%	3	4	4	4	4	4
6	Cervantes Pérez Ana	100%	3	3	4	4	4	4
7	Chapela Ayala Tania C.	90%	2	2	3	4	3	3
8	Franco Treviño Erik D.	95%	3	2	3	3	3	3
9	Gutiérrez Martínez Sara	90%	2	2	2	2	2	2
10	López Gómez Arturo	100%	2	2	3	4	4	3
11	Maurique Martínez Pablo	95%	3	2	3	3	3	3
12	Martínez Mateos Laura	90%	2	3	2	2	2	3
13	Moneo Ordoñica Karla	100%	3	2	3	3	3	3
14	Muñozcano Ortiz Rosa M.	85%	2	4	3	3	3	3
15	Palacios Armeudoriz Diana	75%	2	3	1	1	1	1
16	Peña Bernal Lenin	100%	3	3	3	3	3	3
17	Pérez López Sofía A.	80%	2	3	2	2	2	2
18	Rosales López César	95%	3	2	2	2	2	2



## EVALUACION CUALITATIVA.

En las listas favor de reportar con los números que correspondan a la actitud y disposición al trabajo de los alumnos de su grupo:

**-% DE ASISTENCIA.**

Reportar el % asistencias del último mes.

**-RELACIÓN CON COMPAÑEROS**

**-RELACIÓN CON MAESTRO**

**-TRABAJO EN CLASE**

**-TRABAJO EN CASA**

**-CALIDAD DEL TRABAJO**

**-ACTITUD ANTE EL TRABAJO.**

<b>MUY BUENA.....</b>	<b>4</b>
<b>BUENA.....</b>	<b>3</b>
<b>REGULAR.....</b>	<b>2</b>
<b>MALA.....</b>	<b>1</b>