

4
2ej.

004297



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

AGATLAN
137 JUN 11 1997

El Proceso de enseñanza aprendizaje de la historia en el Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos, Plantel 01 Cuernavaca.

OPCION: MEMORIA DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL

PARA OBTENER EL TITULO DE:
LIC EN HISTORIA
P R E S E N T A:
ANDRES REYES CARDENAS

ASESORA:
LIC. MILAGROS PICHARDO HERNANDEZ



MEXICO. D F

1997

TESIS CON
FALLA DE COPIA



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.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLÁN

**"EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA HISTORIA
EN EL COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE MORELOS,
PLANTEL 01 CUERNAVACA"**

OPCION: "MEMORIA DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL"

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN HISTORIA

ANDRÉS REYES CÁRDENAS

ASESORA: LIC. MILAGROS PICHARDO HERNÁNDEZ

ÍNDICE

Introducción	I
Marco de referencia nacional	1
Marco de referencia local	7
Contextualización	11
Planteamiento del problema	39
Objetivos	45
Diagnóstico	46
Propuestas de solución	52
Conclusiones	64
Anexos	
Bibliografía	

INTRODUCCIÓN

La elaboración de un trabajo como el presente tiene como propósito central, presentar una valoración personal sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia a nivel medio superior. Se toma como referencia el plantel 01 del Colegio de Bachilleres de Estado de Morelos, buscando caracterizar los elementos sobresalientes que han orientado el desarrollo de mi práctica docente como historiador.

El contexto en el que se da el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia exige que se exploren otras opciones de enseñanza. En el capítulo correspondiente a la contextualización, se exponen los criterios de enseñanza tradicional y conocimiento significativo, contextualizando la pedagogía de uno y otro y los roles jugados por los docentes y los estudiantes.

A nivel institucional, con frecuencia, la enseñanza de la historia no se atiende adecuadamente y por consecuencia la asignación de horarios, los apoyos didácticos, la estructuración de los programas, por mencionar algunos elementos, no siempre se enfocan a la adquisición de un conocimiento de calidad. Por otro lado, un aspecto también sobresaliente es el amplio perfil de los docentes encargados de la enseñanza de la historia.

La necesidad de que la enseñanza de la historia esté a cargo de quienes han recibido una formación universitaria sobre la materia, es cada vez más urgente, ya que constituye una de las opciones de mayor peso para que el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia se revitalice.

La experiencia docente que se describe está circunscrita al ámbito del plantel 01 del Colegio de Bachilleres en el estado de Morelos, y se enfoca a la búsqueda de un método de enseñanza que permita a los estudiantes vincular el conocimiento

de la historia a su vida práctica, como miembros activos de una comunidad social que demanda su participación.

El mejoramiento de los programas de estudio, la disponibilidad de recursos didácticos, la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza, el aprovechamiento de los recursos pedagógicos del medio y la existencia de un plan de prácticas de campo son algunas de las iniciativas que se busca implementar para alcanzar un aprendizaje significativo de la historia.

La conceptualización pedagógica busca presentar un panorama sobre las distintas opciones de enseñanza y aprendizaje relacionadas con la historia, buscando que los resultados sean congruentes con la intención de facilitar a los estudiantes la apropiación del conocimiento histórico. Las críticas y observaciones se centran en el uso o aplicación de las distintas metodologías y sus resultados prácticos.

La enseñanza de la historia es, hoy día, una de las prioridades mayores en el nivel medio superior. Por encima del éxito o fracaso profesional o económico, el vínculo de pertenencia histórica y cultural a una comunidad social no puede disolverse. En esta perspectiva, para muchos estudiantes el nivel medio superior, es la última oportunidad de relaciones con el estudio sistemático de la historia. Si las instituciones, los especialistas y los docentes no cobramos completa conciencia de este hecho entonces estaremos manteniendo los mitos generacionales, las interpretaciones parciales o los intereses de grupos reducidos sobre el desarrollo del proceso histórico.

MARCO DE REFERENCIA NACIONAL

El surgimiento del sistemas de Colegios de Bachilleres, respondió a la necesidad de atender el incremento de la demanda educativa para el nivel de educación media superior, que se observó al inicio de los años setenta; enmarcado en la necesidad de buscar nuevos modelos educativos, acordes con los cambios socioeconómicos del país, realizando actividades de enseñanza en tres áreas específicas:

- A) Escolares, con dos núcleos, uno básico o propedéutico y otro de actividades selectivas.
- B) Capacitación para el trabajo ligada a las condiciones económicas y ocupacionales de cada región.
- C) Actividades paraescolares que fueran libres y no sujetas a evaluación.

De acuerdo con lo anterior, el Colegio de Bachilleres fue fundado en 1973; definiendo sus bases jurídicas como organismo descentralizado en cada entidad federativa; dotado de autonomía orgánica y administrativa como institución independiente de las ya existentes y con capacidad para crear planteles

Inicialmente se plantearon como objetivos del sistema de Colegios de Bachilleres:

1. Que sea formativo en habilidades y actitudes que caracterizan el pensamiento racional
2. Que permita al estudiante asumir una actividad responsable y solidaria ante su comunidad
3. Que capacite para utilizar la información básica de las ciencias de la naturaleza y la cultura.
4. Que permita el dominio de las técnicas y destrezas de una actividad especializada y económicamente productiva

En este contexto, desde la creación del sistema de colegios de bachilleres, queda definida una doble función: por un lado preparar a los alumnos para continuar sus estudios en los centros de enseñanza superior; lo que le da un carácter propedéutico, por otro lado, responder a la preocupación de vincular al bachillerato con el sistema productivo del país. Así mismo se definió desde sus inicios un plan de estudios integrado por tres bloques o agrupaciones de materias; las que establecen un común obligatorio, las materias que el estudiante selecciona y las de formación para el trabajo.

En marzo de 1982 se realizó en Cocoyoc, Morelos, el Congreso Nacional del Bachillerato que precisó como finalidad esencial, "generar en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social, que le permita su acceso tanto a la educación superior como a la comprensión de su sociedad y de su tiempo, así como su posible incorporación al trabajo productivo; para ello deberá:

- a) propiciar, por parte del bachiller, la adopción de un sistema de valores propio;
- b) la participación crítica en la cultura de su tiempo;
- c) la adquisición de los instrumentos metodológicos necesarios para su formación y su acceso al conocimiento científico;
- d) la consolidación de los distintos aspectos de su personalidad, el desarrollo de su capacidad de abstracción en términos de autoaprendizaje y su introducción a los aspectos aplicados a la ciencia en las instituciones que prevean la capacitación específica para el trabajo" (1)

En cuanto al plan de estudios se definieron los siguientes aspectos: un tronco común definido como, "universo de lo básico que debiera ser el punto de partida para desarrollar en el estudiante una cultura integral que le proporcione los conocimientos y herramientas metodológicas necesarios" (2). El desarrollo de un

¹ Secretaría de Educación Pública. **Congreso Nacional de Bachillerato**. Cocoyoc, Morelos, marzo 1982, p. 16

² *Ibidem*, p. 39

área de asignaturas institucionales a las que "cada institución dará el giro que corresponda conforme a sus objetivos educacionales". (3) Y cuando la institución así lo requiera, un área de capacitación para el trabajo.

En el ámbito normativo, del citado congreso, destaca el acuerdo secretarial número 71, publicado en el Diario Oficial de la Federación, el 28 de mayo de 1982, que establece: "el bachillerato es un ciclo de estudios que tiene como antecedente la educación secundaria. El plan de estudios del bachillerato que la Secretaría de Educación Pública aplica y recomienda a las instituciones autónomas, deberá realizarse en un lapso equivalente a tres años escolarizados... se integrará por un tronco común, un área propedéutica que relacionará directamente al ciclo con la educación superior, y otra de asignaturas optativas que pueden responder a los intereses del educando o a los objetivos de la institución que imparte los estudios y a los asuntos de interés para la región en los que éste se encuentre". (4)

Por otra parte, el 21 de septiembre de 1982 apareció en el Diario Oficial de la Federación el acuerdo 77, en donde se estableció que corresponde a la Secretaría de Educación Pública la expedición de los programas para el bachillerato: "Para cada materia habrá un programa maestro flexible que tendrá como elementos fundamentales los contenidos, articulaciones, clasificaciones, distribución y cargas horarias. Cada institución estructurará los contenidos y determinará los métodos de enseñanza-aprendizaje de conformidad con los respectivos programas maestros aprobados y de acuerdo con las diversas modalidades de bachillerato que esté autorizada a impartir". (5)

³ *Ibidem*, p. 40.

⁴ Secretaría de Educación Pública, Acuerdo No. 71, en el Diario Oficial de la Federación, 28 de mayo de 1982, p. 11-13.

⁵ Secretaría de Educación Pública, Acuerdo No. 77, en el Diario Oficial de la Federación, 21 de septiembre de 1982, p. 17-18.

En 1984 se celebró en Tula, Hidalgo una reunión interinstitucional para la presentación de los planes maestros del tronco común. De esta manera se avanzó hacia la concreción de un plan de estudios único para el Colegio de Bachilleres a nivel nacional. El establecimiento de un currículum marco nacional tuvo como propósito la unificación de criterios de operación que diera como resultado una formación única con carácter nacional, garantizando una misma administración de currículum independientemente de la región o localidad, y la conformación de un marco común obligatorio, un área de materias optativas y un área de capacitación.

El tronco común consta de 30 asignaturas obligatorias equivalente a 108 horas semanales y a 216 créditos, que se cursan en los seis semestres del bachillerato. El área de materias optativas esta integrada por cuatro series que comprenden 22 asignaturas que cada colegio ofrece, de acuerdo a sus posibilidades, de las cuales el estudiante selecciona seis, que cursa en quinto y sexto semestre, equivalentes a 36 créditos. En el área terminal el alumno elige una capacitación que cursará obligatoriamente del tercer al sexto semestre, dicha capacitación puede comprender de 3 a 10 asignaturas con un rango de 38 a 64 créditos. Al finalizar el ciclo total de créditos, estos varían entre 290 y 316.

La operación del actual plan de estudios se ha visto modificada a partir de las necesidades de actualizar los contenidos temáticos, para dar respuesta a las transformaciones políticas, económicas y sociales registradas en los últimos tiempos, a nivel nacional y regional.

En la XI Reunión Nacional de los Colegios de Bachilleres, celebrada en Mérida, Yucatán, del 28 al 30 de agosto de 1991, se plantearon diversas inquietudes en relación con los programas de estudios. En particular se planteó la necesidad de dar coherencia, dirección y armonía a las acciones del marco normativo nacional a partir de las necesidades particulares de cada región.

Partiendo de estas consideraciones, la Unidad de Educación Media Superior (UEMS) presentó una propuesta metodológica para la revisión del plan y los programas de estudio de los Colegios de Bachilleres, durante la Reunión Nacional para la Modernización del Plan de Estudios, efectuada el 13 de marzo de 1992 en la ciudad de México, contemplando los siguientes aspectos:

- A) Efectuar una consulta a diferentes sectores sociales para determinar las necesidades de aprendizaje relativas a la formación del bachiller.
- B) Presentar formalmente las necesidades sociales de aprendizaje detectadas en términos de competencias del bachiller. Estas competencias incluyen conocimientos, habilidades, actitudes y valores.
- C) Relacionar y ordenar las competencias detectadas agrupándolas en campos de conocimiento.
- D) Determinar la ubicación de las competencias en las áreas de formación para el trabajo. ⁽⁶⁾ Proponer el peso porcentual correspondiente por área de formación y campo del conocimiento.
- E) Determinar las disciplinas y contenidos temáticos correspondientes que sustentan los desempeños sociales expresados.

Partiendo de los trabajos desarrollados por los colegios, se realizaron reuniones regionales entre agosto y octubre de 1992, donde la Unidad de Educación Media Superior realizó una propuesta de curriculum marco, integrada por las competencias mínimas y comunes que identifican al bachiller y los elementos de la estructura curricular. Definiéndose las funciones de cada área de la siguiente manera:

⁶ Para identificar las competencias asignadas a la materia de historia en cada una de las áreas, ver anexo uno.

1. **Formativa.**- Proporciona al alumno una formación integral que comprende aspectos básicos de la cultura de su tiempo, conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, que le permiten asimilar a participar en los cambios constantes de la sociedad; manejo de las herramientas de carácter instrumental adecuadas para enfrentar los problemas fundamentales de su entorno; y fortalecimiento de los valores de libertad, solidaridad, democracia y justicia, encaminándolos al logro de su desarrollo armonico como individuo y como ser social.
2. **Propedédutica general** - Prepara al estudiante para continuar sus estudios, en instituciones de educación superior a través de los conocimientos de las diferentes disciplinas y ciencias lo cual además le permitirá integrarse de forma eficiente a la circunstancia y características de su entorno, con base en el manejo de principios, leyes y conceptos básicos
3. **Preparación para el trabajo** - Ofrece la posibilidad de vincular la formación del estudiante con el mundo del trabajo proporcionándole una visión inicial de su posible ejercicio profesional en ámbitos laborales específicos " (7)

De esta manera el sistema educativo del Colegio de Bachilleres ha buscado la integración de los diferentes subsistemas estatales que lo componen, en un contexto nacional uniforme que corresponda a un currículum marco único en el que se faciliten entre otros elementos, el tránsito de estudiantes en la República Mexicana, establecer un peso común y único para el área de formación básica; crear las condiciones de flexibilidad que permitan variaciones entre los colegios en razón a su ubicación geográfica

⁷ Secretaría de Educación Pública. Propuesta de currículum marco para el sistema de colegio de bachilleres. Mexico, CEMS, 1993, P. 12.

MARCO DE REFERENCIA LOCAL

El Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos, fue creado el 14 de septiembre de 1988 por decreto, como organismo público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propios, con domicilio en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, sujetándose a las normas que la Secretaría de Educación Pública establece para el funcionamiento de los colegios de bachilleres a nivel nacional.

Desde su creación ha participado en las reuniones regionales y nacionales que la Unidad de Educación Media Superior ahora Dirección general de Bachillerato, ha convocado. De su participación en tales eventos se han derivado diferentes proyectos y propuestas tendientes a mejorar la labor educativa que el Colegio de Bachilleres realiza en el Estado de Morelos.

Entre las acciones implementadas destacan los cursos intersemestrales de actualización docente así como los diferentes diplomados en coordinación con la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

En el contexto nacional el Colegio de Bachilleres ha estructurado la elaboración de sus propios programas de estudio, apegándose a los lineamientos del currículum marco que la Dirección General del Bachillerato establece. De este modo, a menos de diez años de su creación el Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos cuenta con diez planteles distribuidos en el Estado con una demanda que, en la mayoría de los planteles rebasa la infraestructura disponible.⁶

La estructura orgánica del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos se conforma de la siguiente manera. La junta directiva, el patronato, la dirección

⁶ Ver anexos dos, para la localización y las estadísticas.

general, el consejo consultivo, la dirección académica, la dirección administrativa y las direcciones de plantel. ⁽⁹⁾ Con las siguientes funciones y facultades:

LA JUNTA DIRECTIVA.- Tiene por atribuciones orientar el funcionamiento de la institución hacia el cumplimiento de las metas educacionales de corto, mediano y largo plazo que la comunidad demanda. También establecer las normas de conducta, laborales y disciplinarias que la institución debe observar en sus relaciones con el alumnado, el personal que labora en las diferentes actividades que la institución requiere y las pautas de relación con la comunidad y las instituciones educativas con las que coexiste

EL PATRONATO.- Promueve el desarrollo institucional aportando recursos o proporcionando los medios para obtenerlos de manera que sea posible establecer programas de investigación educativa, formación docente, diplomados y otros que coadyuven al desarrollo y conservación de la excelencia académica, dentro del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos, a fin de vincular a los jóvenes estudiantes con la educación superior, con un campo de trabajo específico o con ambas posibilidades.

LA DIRECCION GENERAL - Tiene a su cargo la planeación, organización, coordinación y administración de todos los planteles que integran el subsistema; además de buscar los mecanismos adecuados para relacionarse con las instituciones de educación media y superior, dentro y fuera del Estado

EL CONSEJO CONSULTIVO - Esta integrado por los directores de los planteles, con el propósito de asesorar sobre asuntos académicos, administrativos, disciplinarios o de otra índole relacionados con el subsistema.

⁹ Ver anexo tres.

LA DIRECCIÓN ACADÉMICA.- Se encarga del desarrollo de los planes y programas de estudio; de las relaciones con la Dirección General de Bachillerato, sometiendo a su consideración los programas de trabajo y las posibles modificaciones al plan general o programa maestro que la Secretaría de Educación Pública recomienda; determina las cargas horarias para cada disciplina o materia de estudio; suministra apoyos didácticos a los docentes; implementa las estrategias de evaluación académica y del trabajo docente; siendo apoyado su trabajo por las coordinaciones de área ⁽¹⁰⁾

LA DIRECCIÓN ADMINISTRATIVA - Fomenta el óptimo aprovechamiento de los recursos humanos, económicos, didácticos y de cualquier naturaleza que son patrimonio del subsistema. Determina el otorgamiento de categorías entre el personal docente y administrativo, así como las políticas de mantenimiento o ampliación de la infraestructura de los diferentes planteles. determina la signación de recursos para los proyectos de investigación y los cursos de actualización y formación docente

LAS DIRECCIONES DEL PLANTEL - Los planteles cuentan con un director para ambos turnos, apoyado por un subdirector, un coordinador administrativo y un coordinador académico por turno. La dirección es directamente responsable del desarrollo académico, de la administración y del mantenimiento del plantel.

Bajo esta estructura el Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos, se ha convertido en la opción más viable para una educación de calidad a nivel medio superior dentro del Estado, además de vincular al estudiante con el mercado

¹⁰ El funcionamiento de las coordinaciones generales por área siempre ha sido cuestionado, entre otras razones por la amplitud de sus funciones, en el área histórica solo el coordinador atiende historia de México, historia universal, sociología, filosofía, historia de la cultura morenense, individuo y sociedad, introducción a las ciencias sociales, derecho y estructura socioeconómica de México. Los resultados son obvios. En el plantel 01 se implementó una alternativa: la creación de un consejo escolar, que atendiera las necesidades académicas de las diferentes áreas dentro del plantel, en común acuerdo con la coordinación general. Sobre la estructura del consejo escolar y sus funciones ver el anexo cuatro.

laboral de su comunidad. Entre las acciones más destacadas que han apoyado el proyecto académico del subsistema se cuentan: los recursos intersemestrales de formación docente, los diplomados en diferentes áreas del conocimiento y el apoyo a diversos proyectos de investigación sobre la educación media superior.

CONTEXTUALIZACIÓN

La historia es una profesión de larga tradición en las sociedades occidentales, el estatus del historiador ha ido cambiando con el curso del tiempo y también los valores sociales atribuidos a la profesión; sin embargo estos proceden, en la mayoría de los casos, de la academia y no del consenso popular.

A nivel general, hoy, el egresado de la licenciatura en historia se ve obligado a explicar con detalle en qué consisten los estudios que ha realizado; es frecuente escuchar cuando se dice: "estudie la licenciatura en historia". ¿Historia de qué?: lo cual es síntoma de que el público en general desconoce que existe una formación profesional como historiador.

Hoy no podemos seguir sosteniendo la concepción romántica del historiador experto, que gozaba de una alta consideración social, en parte porque la educación superior se ha masificado y el prestigio social relacionado con las profesiones universitarias se ha visto disminuido. El campo laboral del historiador ha cambiado y dar clases es hoy una de las fuentes de trabajo más comunes en la mayoría de las profesiones universitarias. Esta situación enmarca el desarrollo de las actividades laborales del historiador y otorga un sentido específico a las modalidades que asume la enseñanza de la historia en el bachillerato.

En el proceso formativo dentro del bachillerato, la historia tiene la función de formar las nociones básicas que todo ciudadano y miembro de la sociedad civil debería tener. Su papel es igualmente importante, porque en ella se abordan los procesos de formación de la identidad nacional y el conocimiento y apropiación de los valores, que forman parte de la cultura de nuestro tiempo. Se debe reconocer que a pesar de las críticas de que ha sido objeto por su papel ideológico, la escuela pública es, después de la familia, uno de los agentes más

importantes de socialización (¹¹) a partir de esta perspectiva resalta la importancia de la historia; sin embargo esta asignatura es uno de los aspectos más blandos dentro de las prioridades del bachillerato y por lo tanto, uno de los más descuidados (¹²) En el curriculum del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos, esta situación puede ilustrarse de dos maneras: a).- La asignación de la enseñanza de la historia a profesionales de otras áreas: pedagogos, abogados, sociólogos, psicólogos, contadores. por mencionar tan solo algunos perfiles

En el plantel 01 Cuernavaca, para las asignaturas de Historia de México I, Historia de Mexico II, Historia de la Cultura Morelense e Historia Universal, existen seis docentes en el turno matutino, de los cuales solo uno es historiador de profesión

De ninguna manera afirmo que solo el especialista en historia puede enseñar sobre la materia, la reflexión se centra en el manejo conceptual de la disciplina y en la capacidad de generar estrategias de enseñanza sobre un área del conocimiento donde no se ha recibido una formación específica b) La ubicación curricular y la asignación de tiempos: en estos aspectos a la materia de Historia de Mexico se le asignan cuatro horas a la semana en tanto que las demás materias cuentan con tal solo tres horas a la semana y con un programa muy extenso

¹¹ "La historia oficial tiene sobre todo por misión preparar a la juventud para hacer frente a los desafíos de su época y las prioridades nacionales contemporáneas se imponen sobre una comprensión del pasado." Javier Pérez Siller. Citado en la Revista Vistón Agosto 1994, p. 13. De lo anteriormente citado, podemos inferir que el papel del docente se limita a integrar al estudiante en el contexto social, político o cultural en que vive, sin preocuparse demasiado por una comprensión analítica del pasado o lo que es lo mismo, el estudio de la historia sirve para legitimar el presente

Acerca del uso del conocimiento histórico, José Ma. Muna, en su obra Conquista y Colonización en México, México, SEP/80, 1981 p. 16. Sostiene que el conocimiento de la historia genera poder y por tal debe ser un conocimiento socializado, es decir, al alcance de todos.

¹² Para establecer la problemática de la enseñanza de la historia a nivel nacional y crear marcos de comparación con el Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos, haría, falta un estudio más extenso que incluyera a los diferentes subsistemas de nivel medio superior, situación que rebasa los objetivos del presente trabajo.

Además deben cursarse, en el caso concreto de Historia de México I, en el segundo semestre cuando los estudiantes están en pleno proceso de adaptación al bachillerato; donde los hábitos de estudio corresponden generalmente todavía al nivel anterior, dificultándose que se relacionen con el estudio de la historia de manera diferente al memorismo tradicional.

Se debe mencionar también, que el profesionista se incorpora a su labor en circunstancias difíciles, ante los estragos de la crisis económica, que frecuentemente derivan en secuelas de crisis de identidad profesional y en un relajamiento del sentido del deber.

En el desarrollo de mi profesión, los estudios cursados en la universidad, correspondientes a la licenciatura en historia y la experiencia de trabajo en el Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos, han generado una actitud particular, sobre la problemática de la enseñanza de la historia a nivel medio superior. Dentro de esta concepción particular se entrelazan estrechamente, el dominio de la disciplina y los conceptos teóricos pedagógicos. Ambos elementos son conductores fundamentales en el presente trabajo, pues nos introducen al universo particular del que "enseña" y del que "aprende".

En los últimos años, el desarrollo de la psicología del aprendizaje ha avanzado ampliamente, la historia no es la excepción. "La reformulación de los objetivos generales de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales ha venido a coincidir, causal o casualmente, con un cambio profundo en las concepciones psicológicas sobre el aprendizaje, ligado al resurgimiento del cognitivismo" (13).

¹³ Juan Ignacio Pozo y otros: La enseñanza de las ciencias sociales, Madrid, Ediciones Rogar, 1989, p.217.

Las reformas a la educación, han sido acompañadas de planteamientos que a partir de una crítica de la enseñanza tradicional, han venido otorgando a la actividad docente una importancia cada vez mayor: "Los intentos de renovación de la enseñanza de la historia, y en general de las ciencias sociales, parten de un modelo didáctico distinto, en donde el aprendizaje se considera de una forma más activa, ocupando un lugar central en la toma de decisiones sobre la educación" (14).

Es por esta razón, que en las nuevas propuestas didácticas sobre la enseñanza de la historia, se da una influencia muy fuerte de los enfoques fundamentales en perspectivas constructivistas o psicogenéticas.

Para que la enseñanza aprendizaje de la historia supere las limitaciones del verbalismo y en general del tradicionalismo, es necesario que el aprendizaje sea significativo: "El aprendizaje significativo es un proceso, por el que se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un individuo, que sea relevante para el material que se intenta aprender" (15).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se da como un proceso de integración entre lo que ya se sabe y lo que se va adquiriendo: "Definimos al aprendizaje como un proceso dinámico de interacción de un sujeto y algún referente y cuyo producto representara un nuevo repertorio de respuestas, o estrategias de acción o de ambas a la vez, que lo permitirán al primero de los terminos comprender y resolver eficazmente situaciones futuras que se relacionan de algún modo con las que produjeron dicho repertorio" (16).

¹⁴ Ibidem, p. 218.

¹⁵ J. Novack, Teoría y práctica de la educación, Madrid, Alianza Universidad, 1982, p. 319.

¹⁶ Maria Elena Marzola, Aportaciones a la didáctica de la educación superior, México, UNAM-ENEPI, 1989, p.10.

El concepto y teoría del aprendizaje significativo, tiene su origen en la teoría constructivista y en una serie de teóricos de orientación piagetiana y vigotskiana. Dicha perspectiva señala una relación muy clara entre saber acumulado y saber utilizado: "Lo más importante en el campo científico, no es el cúmulo de conocimientos adquiridos, sino el manejo de los mismos como instrumentos para indagar y actuar sobre la realidad. Hay una gran diferencia entre el saber acumulado y el saber utilizado, el primero enajena inclusive al sabio, el segundo enriquece la tarea y al ser humano. Este concepto plantea la necesidad de concebir la práctica educativa como una práctica transformadora" (17).

En la enseñanza tradicional se ha hecho más énfasis en el saber acumulado, que en el saber utilizado. Cuando la docencia en historia se centra en el memorismo, "aprender" significa esforzarse por pasar el curso. Generalmente una actitud docente tradicionalista conlleva una actitud estudiantil de simulación y complacencia.

El lenguaje es un eficiente elemento que facilita la adaptación, dando como resultado un equilibrio entre los procesos de asimilación y acomodación: "El producto final de todo aprendizaje tiene como meta la adaptación, que es el resultado o equilibrio entre asimilación y acomodación, procesos conjuntos que se dan en toda actividad intelectual y que son los que van a permitir un producto final" (18).

El alumno llega al estudio de la historia, en bachillerato, con un expediente previo que refleja estructuras conceptuales, que determinan el alcance de lo que puede ser adquirido posteriormente

17 Ibidem, p.9.

18 Ibidem, p.13.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la historia es un proceso y a la vez un hecho estructural constructivo. El aprendizaje como proceso de adaptación, crea estructuras cada vez más complejas que el sujeto utiliza cuando las necesita, en forma pensada y razonada y no de memoria

De esta manera el aprendizaje, a la vez proceso y estructura, otorga al conocimiento un carácter total: "Todo aprendizaje es un proceso que se refiere al sujeto como totalidad por lo tanto el aprendizaje es múltiple. Ello implica, que aunque haya un contenido dominante por aprender, en ese proceso también se modifican las formas de percibir, de pensar, sentir y actuar del sujeto que tienen su incidencia en toda su estructura de personalidad" (19)

Si concebimos el aprendizaje de la historia no como un adoctrinamiento, sino como un proceso de apropiación del pasado y una reconstrucción activa del mismo, debemos reconocer la importancia que una perspectiva constructiva tiene, para potenciar en el estudiante un espíritu crítico y creativo. El hecho de reconocer que los elementos previos, es decir lo que ya se conoce facilita la integración de nuevos conocimientos en un proceso doble de asimilación-acomodación, lo cual no quiere decir que automáticamente todo lo nuevo se aprende

Novack en su estudio sobre Ausebel, establece que este nunca ha afirmado que los organizadores previos facilitarían el aprendizaje de información sin sentido sino que la información subsiguiente debe ser potencialmente significativa y los alumnos deben de tener algo más que una simple predisposición para el aprendizaje significativo' (20)

¹⁹ Ibidem, p. 18.

²⁰ J. Novack OP. Cit. p. 75.

Si el alumno no puede establecer la conexión entre el conocimiento previo y el nuevo, el aprendizaje significativo simplemente no se da. Por otra lado, el aprendizaje significativo no es necesaria ni exclusivamente aprendizaje activo, sino que su carácter significativo reside en las conexiones de sentido, que permite entre lo nuevo y lo viejo.

Al aprendizaje significativo, le es indiferente si lo nuevo le viene dado como experiencia directa o como exposición auditiva o visual.

Novack refiere: "La mayor parte del aprendizaje escolar es aprendizaje receptivo. Una de las principales contribuciones de Ausubel es su cuidadosa distinción entre aprendizaje receptivo memorístico y aprendizaje receptivo significativo" (21).

La noción de aprendizaje significativo no es producto de una moda, tiene una historia que data de principios de siglo. "D.O Lyon (1914), M.G. Jones, H.B. English (1926) entre otros, fueron los primeros investigadores que demostraron que el aprendizaje significativo no se producía de la misma manera que el aprendizaje memorístico. En una alocución a la División Psicológica de la Asociación Americana para el progreso de la ciencia, H.B. Reed (1938) manifiesta que se debería prestar más atención al significativo como factor de aprendizaje" (22).

La información aprendida significativamente se retiene por más tiempo, pero impide que el individuo recupere de manera consciente, cada uno de los elementos que la constituyen. La información que se aprende significativamente se retiene en general más tiempo que la que se aprende de memoria pero, con el tiempo se hace imposible la recuperación consciente de los elementos relacionados" (23).

21 Ibidem, p. 95

22 Ibidem, p. 73

23 Ibidem, p. 79.

En el estudiante de bachillerato, esta situación se ilustra cuando el alumno sabe algo, pero no sabe cómo ni por qué. Es frecuente que el estudiante recuerde vagamente, o tenga "en la punta de la lengua" la idea o palabra adecuada, pero por estar profundamente archivada en la memoria no puede ser aprovechada: "La diferenciación establecida entre el aprendizaje de memoria o a ciegas, por una parte, y el aprendizaje comprensivo, por otra, deriva también de la aportación de los psicólogos" (24)

En el aprendizaje significativo se generan situaciones afectivas, que consolidan no sólo el aprendizaje de experiencias, sino la capacidad de búsqueda autónoma: "El aprendizaje significativo por descubrimiento, como el que se produce cuando un individuo observa por sí mismo cómo se relacionan con conceptos de su estructura cognitiva, atributos o funciones de algún instrumento u objeto. No sólo lleva al desarrollo cognitivo (desarrollo o elaboración de conceptos), sino además proporcionan al individuo una intensa experiencia afectiva que puede motivarle a estudios posteriores y contribuir a su adecuación del yo" (25)

En el bachillerato existe la intención de que el aprendizaje sea significativo, pero se producen una serie de acontecimientos, tales como la estructura de los programas, las cargas del maestro, los hábitos de estudio, la literalidad en la aplicación del programa, la sobrepoblación estudiantil, la no actualización, etc., que impiden que se alcance.

En las críticas a la enseñanza tradicional, uno de los principales blancos ha sido el memorismo, aún cuando la memoria cumple un papel importante dentro del aprendizaje, se suscitan algunos problemas cuando se hace referencia al aprendizaje significativo y al aprendizaje memorístico: "El aprendizaje significativo posee tres ventajas importantes sobre el memorístico, la primera es que el

²⁴ L. Stenhouse, Investigación y desarrollo del currículum, Madrid, Ediciones Morata, 1984, p. 55

²⁵ J. Novack OP.CIT. p. 95-96

conocimiento que se adquiere de modo significativo se retiene durante mucho más tiempo y en muchos casos durante más tiempo (sic). La segunda es que la información incluida produce una diferenciación progresiva de los inclusores, con lo cual aumenta la capacidad para aprender después de manera más fácil otros materiales relacionados. La tercera es que la información que se olvida, después de que se haya producido la inclusión obliterativa, deja secuelas en el concepto inclusor, facilitando de esta manera el aprendizaje de nuevos materiales relacionados incluso después de que se haya producido el olvido" (26).

Si bien la memoria juega un papel importante dentro del aprendizaje, de ninguna manera es el que le atribuyen las teorías de inclinación conductista (27)

"Es a menudo lo ininteligible (aquello en lo que se obstinan (los profesores) en que sea retenido por los alumnos. No se obtiene entonces, en el mejor de los casos, más que una recitación puramente verbal, tras la que solo queda, la confusión, el vacío de una ilusión irreal" (28) Es razonable pensar que el memorismo se asocia fuertemente con la enseñanza tradicional, pues generalmente no se considera el nivel de desarrollo de estructura cognitiva de los educandos. En la enseñanza de la historia, el tradicionalismo se vincula a la experiencia de los niveles anteriores al bachillerato y se mantiene, durante el mismo, alentado por diferentes factores entre los cuales resalta de manera importante la forma como se estructura la enseñanza. Además de señalar que el mismo estudiante se encuentra inmerso en un contexto prejudicado hacia los distintos campos del conocimiento: "Cuando no existen conceptos relevantes en

²⁶ Ibidem, p. 81

²⁷ Cuando se abusa de la memoria se produce un aprendizaje tradicionalista limitado y de corto alcance. En el caso concreto del estudio de la historia, la generalidad de los estudiantes piensan que con tener buena memoria basta y sobra. También es frecuente encontrar alumnos de semestres avanzados que dicen no acordarse de lo que estudiaron en los primeros semestres, lo que indica que el aprendizaje en el bachillerato, está primordialmente vinculado a la memoria, con el único fin de obtener una calificación aprobatoria.

²⁸ Jean Luc Noël. La enseñanza de la historia a través del medio. Traducción de Juan Vique Lozano, Bogotá, Editorial Kapeluz, 1989, p. 23

la estructura cognitiva de un individuo, la información nueva tiene que adquirirse por memoria" (29).

En el estudio de la historia, esta afirmación se confirma en la manera como se da la enseñanza de la materia en el nivel primario, donde la prioridad es que los niños se relacionen con los nombres, las fechas, los lugares y algunos acontecimientos de la historia de su país. Es obvio resaltar que en otros niveles el concepto de la enseñanza, debe evolucionar motivado por otras prioridades: "Es muy importante entender que memorístico y significativo forman un continuo y no una dicotomía. Esta idea es fundamental, ya que dudamos que en la escuela pueda darse en alguna ocasión un aprendizaje de modo completamente memorístico... el problema se centra en el grado en que el nuevo aprendizaje es significativo" (30)

Cuando el aprendizaje se centra en la memoria, o la hace predominar sobre el significado, se generan vicios colaterales en el aprendizaje. En el caso de la historia, la orientación de la educación primaria lleva al alumno a formar una colección cronológica, una galería de héroes y villanos, recitando en cada caso los aciertos y errores cometidos por tal o cual sujeto; de la misma manera la geografía nacional se convierte en un sin fin de indicadores de acontecimientos históricos: "Los estudios de laboratorio demuestran que la información aprendida de manera memorística inhibe el aprendizaje subsiguiente de otra información similar. Más aún, incluso la información aprendida de memoria se llega a olvidar" (31)

Otro aspecto relacionado con el aprendizaje significativo es la motivación: "La motivación y el interés están íntima y útilmente unidos en la labor de los psicólogos sobre el aprendizaje, y en las atrocidades cometidas en ocasiones con

²⁹ J. Novack, OP. Cit p.74

³⁰ Ibidem, p.77.

³¹ Ibidem, p.81.

los currícula, amparándose en dichas palabras, se atribuyen a una ignorancia acerca de la labor de los psicólogos (³²).

Existen otras clases de motivación, y en este aspecto aun la enseñanza tradicional tiene diferentes formas: "La motivación o disponibilidad para aprender no implica que el aprendizaje tenga necesariamente lugar; un individuo tiene que estar además motivado para aprender. En la escuela funcionan tres tipos de principios de motivación, la motivación del mejoramiento del yo, la de tipo aversivo y la de impulso cognitivo" (³³).

La motivación de impulso cognitivo es intrínseca del proceso mismo de aprendizaje, el hecho de lograr aprender algo constituye en sí mismo una recompensa. Las formas de motivación no se excluyen mutuamente, el lograr dominar una unidad de aprendizaje, por ejemplo, puede dar como resultado una motivación del mejoramiento del yo.

La motivación del mejoramiento del yo tiene que ver con razones de tipo personal o problemas de identidad, que determinan que la persona se sienta segura "demostrando" permanentemente a los demás que sabe más que ellos. Esta motivación es con frecuencia utilizada por profesores que piensan que la competencia es el mejor estímulo para hacer interesante la clase. Con ello, lo único que logran es el individualismo y la marginación de los que no pueden sostener el ritmo impuesto por aquellos, que viven obsesionados por ser los mejores (³⁴).

³² L. Stenhouse Op. Cit. p.53

³³ J. Novack Op. Cit. p.110

³⁴ Es muy importante diferenciar entre competente y competitivo, el concepto de competencia como sinónimo de competente, es el que menos se desarrolla entre los estudiantes, aun cuando debería ser un elemento central del aprendizaje. Motivar a aprender como una consecuencia natural de aptitud intelectual, es decir, de ser por naturaleza apto para aprender. Competitivo, en cambio, conlleva un esfuerzo por demostrar mejores condiciones y aptitudes que los otros, aun cuando estas sean aparentes, distorsionando así la naturaleza del aprendizaje.

La motivación de tipo aversivo está relacionada con un aprendizaje de tipo conductista, basada en mecanismos de estímulos negativos: castigos por no hacer la tarea, trabajos extras por bajo rendimiento escolar, etc. de tal manera que el estudiante cumple lo que se le pide no porque le guste, sino por que de no hacerlo sabe claramente que será objeto de represalias.

La relación más directa con el aprendizaje significativo es la motivación de tipo cognitivo, por la cual el alumno tiene la oportunidad de descubrir sus propias potencialidades en el campo del autoaprendizaje. En el estudio de la historia, el alumno de bachillerato debe ser también factor de aprendizaje, al encontrar estrategias que le permitan asociar sus gustos o aficiones personales, la música, el baile, la pintura, el dibujo, el canto, el teatro, con el estudio de la historia y posteriormente con la divulgación de los valores históricos y culturales de su comunidad.

Todo proceso de enseñanza debe fomentar el desarrollo del "pensamiento divergente". De esta manera, en el bachillerato, el docente es un orientador del aprendizaje, permitiendo que el estudiante norme un criterio propio como consecuencia de la reflexión y el análisis, a la vez que deja de ser un reproductor de la argumentación del docente: "En la literatura sobre estilos de aprendizaje, la referencia a pensamiento convergente en contraposición a pensamiento divergente es muy frecuente

El pensamiento convergente nos lleva a respuestas o interpretaciones estereotipadas, mientras que el pensamiento divergente produce asociaciones originales y creativas. Podría describirse el pensamiento convergente como resultado del aprendizaje que tiende a ser de naturaleza memorística, por lo que las respuestas parecen estandarizadas. El pensamiento divergente se relaciona con el aprendizaje de naturaleza significativa, por lo que las respuestas se

deducen de un sistema cognitivo que facilita la estructuración de conceptos de manera mucho más amplia" (35)

En mi opinión, la conducta creativa ocurre cuando un individuo hace asociaciones únicas, entre conceptos que pertenecen a los niveles superiores de la jerarquía conceptual. La conducta creativa es un tipo de aprendizaje que permite la percepción de nuevas relaciones entre conceptos por medio de un procedimiento de tipo inductivo o bien deductivo: "El aprendizaje mejora cuando pasamos del manejo de las unidades conceptuales más pequeñas a las más generales e inclusivas. Se recomienda que procedamos a partir de los conocimientos más generales e inclusivos hacia los subordinados y específicos en el proceso de diferenciación progresiva de la estructura cognitiva" (36)

El aprendizaje significativo permite el desarrollo de una red conceptual de complejidad creciente, en donde el desarrollo de los conceptos los inserta en la naturaleza metafórica, siendo esta la forma habitual en que las ideas abstractas pueden ser aprendidas, de aquí que se establezca una relación estrecha entre el capital lingüístico de los estudiantes de bachillerato y el alcance de su aprendizaje: "Si existe un tema central en la ciencia cognitiva este es el de la naturaleza del sistema conceptual humano. Hemos encontrado que este sistema tiene un carácter fundamentalmente metafórico, es decir, tiene tanto concepto metafóricos como no metafóricos, siendo la estructura metafórica extremadamente rica y compleja. Los conceptos no metafóricos son aquellos que emergen directamente de nuestra experiencia y están definidos en sus propios términos. Los conceptos metafóricos son los que comprenden y se estructuran no tan sólo

³⁵ J. Novack, Op Cit. p. 99 - Es frecuente escuchar entre los estudiantes de bachillerato, que tal o cual profesor exige que las respuestas a cuestionarios o exámenes que realiza, sean idénticas al discurso manejado en la clase, sin dar oportunidad a la interpretación o análisis de la información discutida. Los vicios colaterales derivados de esta práctica de la enseñanza permiten todo, excepto el desarrollo de las habilidades intelectuales que el estudiante debe cultivar en preparación para estudios superiores.

³⁶ Ibidem, p. 117-118

en sus propios términos, sino que precisan términos de otros conceptos, lo que implica conceptualizar una clase distinta de objetos o experiencias" (37).

Por ejemplo, en el caso de la historia, cuando los estudiante precisan de asociar los conceptos propios de la materia, con los de otras disciplinas afines o no a la asignatura.

De hecho, los conceptos metafóricos son la esencia del pensamiento científico; sin ellos poco podríamos aprender más allá de nuestra experiencia física directa. Es importante reconocer que la ciencia no puede prescindir de las metáforas, pero también es importante entender que las metáforas en la ciencia, como en cualquier otro campo, suelen ocultarnos otros aspectos de la realidad (38).

La ciencia cognitiva necesita ser consciente de sus metáforas, saber lo que esconden y estar abierta a otras alternativas, incluso cuando son incoherentes con las favoritas en un momento determinado.

En relación a la enseñanza tradicional de la historia o lo que se ha dado en llamar así, existen fuertes críticas "Ante una historia presentada sin la dialéctica discurso-investigación, como mero discurso elaborado e ignorando los procesos cognitivos del alumno, no cabría más recurso que la memorización o el olvido" (39).

La mera explicación verbal dada por el profesor puede ser completamente inoperante cuando el término empleado sobrepasa la capacidad mental del estudiante: "En la práctica, a la enseñanza tradicional de la historia se la ha

³⁷ George Lakoff y Mark Johnson, Perspectivas de la ciencia cognitiva, Madrid, Alianza, 1983, p.78.

³⁸ En el caso concreto de la historia bastaría, para ilustrar el sentido metafórico, citar la integración oficialista del discurso histórico, donde el calendario cívico, "repleto de héroes y villanos", refleja metafóricamente los valores de una sociedad. Frente al metafórico Antonio López de Santa Anna, los no menos niños héroes de Chapultepec.

³⁹ Juan I. Pozo y otros "Op.cit" p 109.

reprochado el no provocar suficientemente la actividad de los alumnos; favorecer los métodos receptivos y la memorización; y proponer al estudiante un discurso listo para ser consumido a través de las palabras del maestro, la imagen o el manual" (40).

Las críticas al tradicionalismo hacen referencia a la ideología oculta o manifiesta, cuando se opta por enseñar historia como una sucesión de hechos "heroicos" producto de la audacia de personalidades individuales, restándole importancia tanto a los procesos como a los grupos sociales que participan del hecho histórico. Este planteamiento no permite establecer ninguna lógica posible por medio de la cual el alumno pueda entender la mecánica de los hechos históricos, ni en consecuencia su carácter procesal. "La escuela debe dar a los alumnos los instrumentos intelectuales necesarios para ejercer sus derechos de hombres y ciudadanos. Les debe preparar para cumplir una función en la colectividad a través de los grupos y asociaciones a las que pertenecen o pertenecerán. La reducción del pasado de un pueblo a la gesta de unos cuantos hombres ilustres no contribuye a esta educación" (41).

Las excesivas referencias a los grandes personajes, corren el riesgo de viciar por la base la cultura histórica del alumno, y a largo plazo la del adulto. Esta concepción de la historia polariza la atención del niño en torno a ciertas figuras privilegiadas, determina sus juicios de valor y constituye un obstáculo para una comprensión más global de los acontecimientos: "Una iniciación a las realidades económicas, sociales e institucionales presentes, familiarizaría progresivamente al adolescente con sus diversos mecanismos y con el vocabulario adecuado. De esta forma comprendería el papel de estos fenómenos en el funcionamiento de las sociedades pasadas" (42).

⁴⁰ Jean Luc Noel, Op. Cit p 24

⁴¹ Ibidem, p 32.

⁴² Ibidem, p 33.

Nuestro sistema educativo se caracteriza por la ausencia de una formación racional en lo social, lo político y económico, a pesar de la educación cívica tradicional. El estudio de un periodo o de un acontecimiento no es una finalidad en sí mismo-memorización formal, sino la ocasión de reforzar en el estudiante sus capacidades y aptitudes, para desarrollar su dominio de técnicas e instrumentos. Lo importante no es lograr sólo la adquisición de conocimientos, sino aprender el proceso cognitivo. En el caso concreto del estudio de la historia, la comprensión de los elementos causales del proceso, es fundamental para alejar el aprendizaje de la repetición memorística.

En el estudio de la historia, resulta de vital importancia la comprensión de las nociones de tiempo-causa. Al respecto, mucho es lo que se ha discutido y sigue discutiéndose sobre la cronología. Es necesario resignificar su papel. Los abusos de la cronología están relacionados con el verbalismo y el memorismo de los docentes y los alumnos. Partiendo de que el tiempo histórico no es lineal, donde los hechos se acomodan minuciosamente: "Las referencias cronológicas suponen una condición necesaria de toda actividad histórica. Incluso si han abandonado el enfoque tradicional de la historia" (43).

Para la enseñanza de la historia a nivel medio superior, es prioritario inducir a los estudiantes al manejo conceptual de la disciplina, marcando las diferencias en las exigencias de análisis y reflexión sobre los estudios históricos en relación con los niveles anteriores. "En la prolongación de este inicio hacia un pensamiento cronológico, podremos por encima de las referencias a los acontecimientos, introducir las nociones de cambio y de evolución; los diferentes ritmos del tiempo social y las interacciones entre los procesos mentales y la cultura histórica que permiten a la cronología su contexto de operatividad" (44).

⁴³ Ibidem, p.43.

⁴⁴ Ibidem, p.140.

La construcción del tiempo es muy importante, ya que consiste en una de las dimensiones básicas de toda la arquitectura cognitiva de los individuos. El diseño curricular más generalizado para la enseñanza de la historia, y para otras ciencias sociales, ha sido el diseño cronológico. En él la columna vertebral es el desarrollo de los acontecimientos a lo largo del tiempo: "La construcción de las nociones temporales es un proceso dilatado en el tiempo de complejidad creciente... la idea fundamental de este proceso es que las nociones temporales se van construyendo unas sobre otras" (45). Es decir, nociones temporales fundamentales, tiempo físico y tiempo social o convencional.

La concepción adolescente de las relaciones entre tiempo y causalidad, es muy complicada y presenta paralelismos significativos con la comprensión de estas nociones en otras áreas del conocimiento.

"El conocimiento de relaciones causales, o de explicaciones en un sentido más general, precisa del establecimiento de lo que hemos llamado "explicaciones dinámicas", que implican la utilización de redes conceptuales que establezcan las relaciones pertinentes entre unos factores explicativos y otros... los adolescentes presentan una comprensión excesivamente simplista de estas relaciones, y con dificultades son capaces de ver las relaciones entre un factor explicativo y su consecuencia, sin profundizar más el análisis" (46).

Quizá lo más importante es comprobar que hasta el final de la adolescencia (16 - 17 años), no encontramos alumnos que sean capaces de solucionar adecuadamente, exceptuando casos de distinción, estas tareas complejas. Incluso, en algunos casos ni los sujetos adultos alcanzan niveles adecuados, cuando no se ha recibido una formación específica en el área de la historia. (47)

⁴⁵ Juan I. Pozo y otros. Op. Cit., p. 110.

⁴⁶ Ibidem, p. 132.

⁴⁷ Esta condición de realidad, se contrapone a la idea convencional de que no hay neófitos en el conocimiento de la historia. En el cine, la radio, la televisión, se forman los saberes sobre historia, pero como es obvio una cosa es saber y otra muy distinta conocer.

En un modelo de enseñanza, que intenta utilizar un conjunto amplio de recursos de aprendizaje para desarrollar las aptitudes y capacidades individuales, el docente debe ser un orientador o consejero del proceso de aprendizaje. Si el profesor ya no es el sabio, ahora "¿de qué la gira?": su papel será promover situaciones de aprendizaje a través de una estructuración adecuada del proceso de enseñanza.

No quiere decir que abandona su papel, sólo lo asume de manera distinta. Su actividad mediadora ayudara a fomentar la construcción del pensamiento formal, graduando la metodología del trabajo con las fuentes y seleccionando estas, en función de los objetivos a alcanzar.

Por otro lado, los factores psicológicos no son el único condicionante de las decisiones didácticas, pero sí deben ser uno de los mas importantes ya que no hay que olvidar que en el último extremo, todas las situaciones de enseñanza acaban convirtiéndose, en la mente del alumno, en actos de aprendizaje: "Ninguna actividad o situación didáctica puede considerarse activa o pasiva por sí misma, ya que ese calificativo dependerá mas bien de los procesos psicológicos que se pongan en marcha" (49)

Una de las ideas centrales del enfoque cognitivo en psicología, es la naturaleza constructiva del conocimiento. Según esta idea antiempirista, conocer no es simplemente interiorizar la realidad tal como nos viene dada, sino elaborar una realidad propia autoestructurada, a partir de la información que proviene del medio. La psicología cognitiva considera que el aprendizaje es esencialmente un proceso de construcción interna de modelos o de reglas de representación. En este sentido el alumno se relaciona con el "aprendizaje" partiendo de los valores y modelos que su medio le oferta. "La idea básica de enseñanza activa es precisamente el constructivismo, al defender que las personas aprendemos a

⁴⁹ Juan I. Pozo y otros: Op.Cit. p. 219

través de nuestras propias acciones de asimilación y no por simple exposición a modelos, por buenos que sean" (49).

Lo que sí debe ser activo, es el proceso de aprendizaje. Es decir, los procesos psicológicos desplegados por el alumno, aún cuando la estrategia de enseñanza utilizada para poner en funcionamiento dichos procesos, no sea necesariamente "activa": "Por ello sin volver al caso de la enseñanza tradicional, será necesario plantear una estrategia positiva, que conjugue a un tiempo el carácter constructivo del aprendizaje cognitivo y la transmisión de cuerpos organizados de conocimientos, que poseen una entidad y justificación propia." (50)

La función de la educación progresista, es precisamente proporcionar a todos los alumnos, en la medida de lo posible, aquellas formas de conocimiento que ellos espontáneamente jamás alcanzarían o llegarían a descubrir. "El alumno debe asimilar la estructura lógica de la disciplina en su propia estructura psicológica... debe de transformar el significado lógico en significado psicológico. (No) sólo se entiende lo que se descubre, va que también puede entenderse lo que se recibe". (51)

Toda situación de aprendizaje, sea escolar o no puede analizarse conforme a dos dimensiones, una de sentido vertical y otra horizontal. El eje vertical se refiere a los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje e iría de la simple repetición mecánica al aprendizaje plenamente comprensivo; en cambio, el eje horizontal hace referencia a la estrategia didáctica utilizada para fomentar e inducir dicho aprendizaje y constituiría un proceso continuo desde la clase magistral, la exposición de un tema de un libro de texto, hasta la elaboración de un documento por el alumno a partir de recortes de un periódico, por ejemplo.

49 Ibidem, p.220

50 Ibidem, p.228

51 Ibidem, p.229.

El aprendizaje por descubrimiento es diferente al aprendizaje significativo. No son lo mismo: "La confusión reside en creer que el descubrimiento es la alternativa al aprendizaje repetitivo, cuando en realidad ambos aspectos se hayan situados en dos ejes distintos. La verdadera alternativa a la repetición es el significado, que puede alcanzarse tanto por descubrimiento como por exposición. Un aprendizaje significativo puede relacionarse de modo no arbitrario y consustancial (No al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe" (12)

La enseñanza expositiva, sólo puede utilizarse con alumnos que poseen ya un pensamiento formal plenamente integrado y un conocimiento mínimo de la terminología de la disciplina. Por ello, el papel del profesor como promotor de experiencias de aprendizaje es muy importante; igualmente importante es que al alumno se le asignen tareas específicas para fomentar su compromiso y creatividad. "La enseñanza receptiva ausuberiana (sic) solo podría utilizarse una vez que el alumno hubiera sido introducido en el dominio de la metodología de la historia, y en la utilización de algunos de sus elementos conceptuales y terminológicos más básicos, como por ejemplo la cronología" (13)

La psicología del aprendizaje ha mostrado que la distribución de la práctica tiene efectos característicos dada una misma cantidad de práctica, es más efectivo repartirla en muchas sesiones breves y separadas que en pocas sesiones largas y próximas entre sí. En este aspecto la asignación de tiempos en las materias de bachillerato, condicionan en gran medida el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje. Teniendo presente que el estudiante al entrar en el aula de clase trae consigo una estructura elaborada de lo que le rodea, la jerarquización social en que vive, los roles jugados en la vida real, una apreciación de la problemática económica, esquemas culturales etc.

¹² Ibidem p. 230

¹³ Ibidem, p. 235.

Por todo esto, ¿Qué le puede enseñar un maestro a un alumno adolescente con un criterio, en algunos aspectos, ya formado?

"Es muy probable que las asunciones sociales básicas estén ya formadas a los catorce años, y se consoliden durante la adolescencia. El aprendizaje escolar apenas si las modifica, porque son apriorismos o sentimientos profundos difícilmente sometibles al análisis científico". (54)

Por ello el maestro tiene que ubicar el nivel de estudiante, y a partir de ello iniciar con un plan de enseñanza que le permita integrar una dinámica práctica, donde converjan los intereses propios del que estudia y del que enseña

Para la historia el documento es entre todos los medios la herramienta más útil, por lo mismo exige que quien la estudie tenga una actitud desarrollada en la lecto-escritura. El devenir histórico queda plasmado en el quehacer diario de la humanidad los contratos civiles, las actas administrativas, los registros contables e infinidad de acciones que testimonian a una época cualquiera y nos introducen en una manera específica de pensar y relacionarse, lo cual produce los materiales indispensables para el estudio de la historia. Tampoco hay que remitir a los alumnos a textos demasiado simples que les den inmediatamente sin búsqueda ni reflexión, la información que desean. Una fecha, un nombre, un suceso desconocido suscitan nuevas interrogantes. (55)

La existencia de diversos archivos notariales, parroquiales y municipales de diversas épocas, que todavía se conservan, nos ayuda al conocimiento de un pasado inmediato, mediato o remoto.

⁵⁴ Ibidem, p. 173.

⁵⁵ Jean Luc Noel. Op. Cit., p. 90.

En el caso de nuestro país, México, el acervo de códices traducidos ha proporcionado información muy importante, sin embargo, los que aún no han sido traducidos presentan una riqueza de datos por conocer y que quizá transformen los criterios de valoración histórica; para introducirse a ellos, el estudioso debe apegarse a una metodología válida para el trabajo de documentos: "El documento histórico permite desarrollar una actitud inquisitiva, un espíritu de reflexión e incluso de investigación. Este procedimiento pedagógico, favorece el trabajo de grupo y crea un nuevo diálogo profesor-alumnos, se inspira en los métodos activos e intenta hacer participar, aunque modestamente, al individuo en la elaboración del discurso histórico" (56)

Es indispensable que el trabajo de investigación, prevea el acercamiento a estas fuentes que enriquecen cada día con nuevos descubrimientos, la actividad intelectual y permiten una revaloración del proceso histórico. Hay que utilizar las posibilidades históricas del entorno, así como otros documentos y referencias que ayuden a la reflexión del estudiante, para que logre trascender del nivel de lo vivido a lo ideado y de la observación a la explicación: "El recurso a las posibilidades que ofrece el entorno medio ambiente, medios de comunicación, lo cotidiano, está mucho menos extendido en la práctica de lo que la teoría puede aparentar. Dificultades metodológicas y obstáculos psicológicos o materiales propios problemas en las salidas o en la búsqueda de documentación, frenan su difusión" (57)

Recurrir a los testimonios de los adultos para conocer lo que sucedió en el pasado, no implica una percepción confusa. Hay alumnos que llegan a proponer esta solución conscientes de las limitaciones cronológicas de los testimonios actuales.

⁵⁶ Ibidem, p.37.

⁵⁷ Ibidem, p.45.

Las respuestas a los cuestionarios y las entrevistas personales, muestran claramente que ellos no pretenden interrogar directamente a las personas nacidas hace mucho tiempo, simplemente imaginan una memoria colectiva capaz de transmitir el recuerdo de las épocas pasadas de generación en generación.

Los estudios de campo no deben ser para que el esparcimiento y la ruptura de la monotonía de asistir diario al plantel educativo, se sitúen como objetivo primordial y la actividad académica se margine como una mera justificación. La enseñanza de la historia debe apoyarse en el medio, aprovechando todos los elementos que en él existan: "Todo medio rural o urbano, está situado en el tiempo. Posee una historia. Esta historia ha dejado sus huellas en las memorias y en los archivos, pero también en el entorno en el que objetos y edificios diversos son testimonios de existencias anteriores". (58)

Puede hacerse más accesible el estudio de un suceso, cuando es posible realizarlo en el mismo lugar donde ocurrió y aprovechando los elementos físicos, el maestro puede crear la necesidad de que los estudiantes expliquen lo que ahí sucedió, motivando un espíritu de investigación hacia la historia "L. Fèvre recuerda que puede hacerse historia sin archivos cuando estos no existen: por las palabras, por los signos, por los paisajes o los tejados, por las formas de los campos y la maleza, por los eclipses de la luna y por la forma de unir las yuntas." (59)

No hay que rechazar a priori todo interés de las obras de historia local, aún cuando su estudio no sea materia del programa escolar, se deben aprovechar todos los recursos a la mano para despertar un verdadero interés en el alumno por la historia

⁵⁸ Ibidem, p. 73.

⁵⁹ Ibidem, p. 74.

Tampoco se debe declinar la colaboración de sociedades o asociaciones que puedan ayudar a los alumnos en su aproximación histórica al medio, sobre todo si éstas en el medio social representan cierta autoridad moral: "Nunca se insistirá bastante sobre el interés de la integración del folklore en el sistema educativo. Desde la escuela maternal hasta la universidad la comunicación entre los hombres no ha sido solo oral o escrita, sino también gestual, musical, rítmica, etc. Las danzas, la música, las canciones y las costumbres son fiel reflejo de la historia de una región" ⁽⁵⁰⁾

Aprovechar otros elementos favorece la actividad de los alumnos y del maestro. Los estudiantes plantean una serie de preguntas espontáneas, que probablemente no se hubieran presentado en el transcurrir rutinario de la enseñanza. Individualmente o en grupos reducidos ellos mismos seleccionan la información, en función de los temas concretos que les han sido asignados o que son de su interés: "Para familiarizar al alumno con los métodos de investigación histórica hay que inducirlo hacia un espíritu histórico, es decir incitarle a recurrir al pasado para explicar el presente" ⁽⁵¹⁾

Las personas acostumbran a tener en sus hogares, imágenes de familia que muestran escenas importantes del pasado familiar inmediato, lo mismo que de la comunidad. El hecho de que el estudiante se interese en ellos, pregunte e investigue, genera un verdadero acercamiento con la historia. "Las familias poseen a veces documentos que se pueden utilizar en clase, fotografías, almanaques, periódicos antiguos; las comunidades poseen archivos notariales con información sobre actividades económicas o sobre la mentalidad de las partes que establecen un contrato". ⁽⁵²⁾

⁵⁰ Ibidem, p. 79.

⁵¹ Ibidem, p. 118.

⁵² Ibidem, p. 84.

Frente a los archivos muy amplios y numerosos la atención de los alumnos se dispersa, por lo cual es función del docente la selección de aquellos documentos que aborden temas concretos, eligiendo aquellos pasajes que mejor ilustren las situaciones de aprendizaje en que se esté trabajando: "En los archivos municipales podemos encontrar ciertos documentos, los más conocidos, merecen destacarse. Los registros parroquiales, los registros civiles proporcionan abundante información sobre la evolución demográfica y sus variantes, los oficios, la lengua, los nombres de los habitantes, el analfabetismo firma reducida a una cruz con la afirmación: ha declarado no saber firmar" (43)

La historia no se produce por generación espontánea. La única manera de conocerla es a través de los vestigios dejados por las generaciones pasadas. Tampoco es el fruto de un simple proceso de resultados infalibles por lo que ningún documento sea cual sea contiene hechos históricos en su estado puro. El investigador los interpreta siempre en función de su propio interés. "(Un) objeto de arte y punto de referencia cronológico, es la iglesia románica, a la par que también es una fuente histórica testimonio de un pasado lejano, observable de igual modo en otros edificios. La investigación de los monumentos se ve a menudo supeditada a las publicaciones de historia local, salvo si se encuentran inscripciones o placas funerarias que aporten información de primera mano (44)

Una vez despertada la curiosidad de los alumnos, hay que satisfacerla, enterándose de como desean proceder para informarse sobre el pasado; el maestro puede definir una estrategia pedagógica para corregir o legitimar las interpretaciones propuestas. El medio es un punto de partida, no podemos quedarnos en él. Tarde o temprano según su propia riqueza, su superación se hace necesaria y deseable. F. Mariet, C. Moreau y L. Porcher han demostrado

⁴³ Ibidem, p. 84.

⁴⁴ Ibidem, p. 114.

cómo las clases en contacto con la naturaleza aumentan las potencialidades educativas al diversificar las situaciones de aprendizaje". (65)

Hay que tener presentes todos los medios que podemos aprovechar, la mediación icónica es un auxiliar esencial de la empresa educativa, sobre todo si tenemos la posibilidad de recurrir a murales, siempre que sea posible la observación directa en el medio, es vivencialmente prioritaria. Las representaciones iconográficas del pasado están ligadas al desarrollo de individuos con una cultura histórica suficiente y con la capacidad de percibir la imagen como un discurso identificando los códigos que lo rigen. El bachillerato nos da la posibilidad de iniciar el desarrollo de una postura crítica a partir del medio. "El desarrollo del espíritu crítico va en función de la madurez psicológica del individuo y de sus experiencias cotidianas, pero también de su formación escolar. Un aprendizaje adecuado desde la escuela elemental puede favorecer su aparición y su extensión posterior" (66)

Existe más de una contradicción entre lo que quiere el profesor y lo que quiere el alumno. Cuando el profesor no reconoce que sus intereses pueden diferir de los de sus estudiantes, los incorpora en una dinámica por lo general fastidiosa y desgastante. Relacionado con lo anterior, el estudiante no es una hoja en blanco, por lo general algo sabe de historia, sólo que no se le ha dado la oportunidad de descubrir, que él mismo puede ser constructor de su conocimiento.

Con frecuencia, el estudiante no sabe explicar cómo aprendió, cómo es que sabe, pero cuando se enfrenta con evidencias de que el aprendizaje se está dando, puede comprender racionalmente que estudiar historia no es tan sólo acumular información, por el contrario, es un proceso de reflexión en donde el objetivo máximo es aprender a aprender.

⁶⁵ Ibidem, p. 123.

⁶⁶ Ibidem, p. 126.

La investigación es un recurso didáctico de aplicaciones múltiples. El discurso histórico es susceptible de diversas formas de presentación, que lo harán más o menos comprensible, más o menos atractivo y más o menos adecuado al nivel de desarrollo del alumno; sin embargo, la historia como proceso, sólo puede presentarse iniciando al estudiante a la metodología de la investigación histórica, que como herramienta didáctica, prescindiendo de los comentarios de texto o de los comentarios banales, recitación de biografías, llenado de cuartillas transcribiendo manuales debe ligarse a la construcción del pensamiento formal y favorecer una graduación lógica de los niveles de complejidad.

En el punto de partida de toda investigación, destaca el factor afectivo. "La investigación es la piedra de toque de la didáctica de la historia que tiende entre el pasado desconocido y el adolescente, el puente de acción científica. Lo afectivo puede ser el impulso, el motivo, pero la actividad de investigación es preponderantemente cognitiva" (67)

A la edad en que se encuentran los estudiantes de bachillerato, es posible iniciarlos en la utilización del método hipotético deductivo a través de la investigación, de otra manera volvemos al memorismo, la cátedra sin conexión significativa, el aburrimiento y la elaboración de un aprendizaje de recortar y pegar. "La única posibilidad de avanzar en la construcción del pensamiento formal consiste en realizar ejercicios mediante los cuales maduren esas operaciones formales: relación mutua de todos los elementos, del razonamiento verbal y sobre todo la utilización del método hipotético deductivo. Ello exige una didáctica específica que tiene que estar basada en la investigación" (68)

67 Juan I. Pozo y otros et al. Op. Cit., p.173.

68 Ibidem, p.62.

Concluimos entonces que la enseñanza de la historia a nivel bachillerato, enfrenta una problemática común ligada, en términos mayores o menores, al universo que forma parte de la contextualización aquí descrita. En el marco específico del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos, plantel 01 Cuernavaca, existen elementos que deben ser plenamente identificados en sus características propias y en sus interacciones, a fin de describir la problemática de la enseñanza de la historia en éste subsistema educativo de nivel medio superior.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El campo de las ciencias sociales en general, sufre una desvalorización en estos tiempos en que las concepciones neoliberales y los criterios de eficiencia y racionalidad, se filtran en la planeación curricular del bachillerato, dando lugar a que se privilegie la formación técnica sobre la humanística.

A lo anterior, se suma el problema de la formación de historiadores e investigadores. Las instituciones de educación superior se preocupan más por la investigación y la formación de profesionales en el campo disciplinario, que por la formación de docentes, reproduciéndose la condición del historiador, como un especialista que se relaciona con una pequeña élite, la cual mira como asunto menor la docencia en historia, cuando el problema serio es el de que la formación en historia en la educación básica y en el bachillerato, deja mucho que desear por la improvisación de los docentes. La orientación del estudio de la historia, en los niveles de primaria y secundaria ha dado por resultado, una marejada enorme de confusiones en torno del conocimiento histórico.

Sin pretender culpar a otros, resulta muy difícil transformar criterios formados por la costumbre a través de varias generaciones.

Se estudia por requisito, por inercia, sin un interés estructurado, orientado a tal o cual fin. Se estudia para aprobar y ya, sin vincular la historia con las actitudes alternas que reflexionen sobre los valores de la comunidad, afectando con ello los cimientos básicos de la identidad nacional y de la cultura que supuestamente nos definen y nos distinguen de otras culturas.

Es ya común referirse críticamente al verbalismo, la toma de dictado, la transcripción a mano de hojas completas del libro de texto, la compra de estampitas en las que la representación comercial de los héroes se asemeja, a las

estampitas del santoral que se venden afuera de las iglesias o la adquisición de mapas para atiborrarlos de signos, nombres o colores, sin sentido nítido para el estudiante.

También es común decir que los libros de texto de historia, tienen un contenido ideológico impuesto por el Estado o bien señalar que es muy difícil no caer en el verbalismo, cuando se trata de enseñar al estudiante acerca de algo que "ya no existe". Estas críticas han dado lugar en algunos casos, a iniciativas basadas en metodologías que han resultado ser exitosas en otros terrenos, más no tanto en el de la pedagogía por no considerar al sujeto de aprendizaje.

Es mucho lo que la práctica docente fia al sentido común y al "buen juicio" del docente y poco a un trabajo fundado en la teoría y el ánimo de investigación, que le otorgue a la experiencia un estatus más alto que el que ocupa dentro del pragmatismo. En las consideraciones de un docente preocupado, en el mejor de los casos, por mejorar sus clases, la búsqueda de técnicas", de "recursos didácticos" o de instrucciones precisas acerca de como hacer más interesante o ameno su trabajo, revelan la tendencia hacia las soluciones instrumentales, que no reconocen el defecto fundamental de toda estrategia de tipo pragmatista: la ausencia del sujeto destinatario final del trabajo docente -es decir, el estudiante. De ahí que se reivindique la inversión del binomio enseñanza-aprendizaje, para dar más peso al segundo que a la primera, pues la técnica más adecuada para mejorar la enseñanza, no garantiza el éxito si no toma en cuenta cómo aprenden los estudiantes del bachillerato o en otras palabras, si no considera al sujeto de aprendizaje.

Roger Bartra, en uno de sus ensayos en torno a la problemática de enseñar la historia, hace referencia al libro oficial de Historia de México de cuarto año de primaria, donde se menciona que la historia humana está llena de naciones desintegradas y de pueblos que no tuvieron la fortuna de volverse naciones. De

esa manera, en la escuela oficial, los niños pueden "comprender" que México se escapó de caer en el basurero de los pueblos desdichados, carentes de personalidad y riqueza histórica. (⁶⁹) Luego invita a la reflexión y al análisis: "¿No es ésta una desastrosa invitación para que los niños mexicanos sigan extrayendo de las insondables minas de la identidad nacional los recursos míticos que los harán soportar la miseria con dignidad?" (⁷⁰)

En este contexto existen otros elementos adicionales, como la apatía o aversión del docente hacia la historia, que se traduce en el recurso a lo más fácil: el dictado o el simple "rolito" y en pocas palabras, el memorismo (⁷¹)

También contribuye en alguna forma, el miedo de los directores al cambio o a las críticas de los propios miembros del gremio, los controles administrativos y las disposiciones oficiales que determinan anticipadamente la jerarquía de tiempos disponibles a cada una de las asignaturas, la falta de recursos y de apoyos didácticos, la ausencia de imaginación de los docentes, el desconocimiento de recursos pedagógicos como el teatro, el material audiovisual, las prácticas de campo, etc.

Los hábitos de estudio y las actitudes hacia la disciplina, juegan una función trascendente en la enseñanza de la historia, pues determinan la forma como el estudiante se relaciona con el conocimiento histórico

⁶⁹ En cuanto a la conciencia de que los mexicanos somos un pueblo con gran riqueza histórica, se manifiesta cuando se discute el tema de las relaciones México-Estados Unidos. Los estadounidenses siempre se han caracterizado por ser un pueblo con gran desarrollo tecnológico, material, económico, etc., pero faltos de riqueza histórica. En tanto que México podrá carecer de todo, excepto de riqueza histórica, la pregunta obligada: ¿En cuál de las dos sociedades existe un proyecto histórico proyectado en el presente hacia la construcción de un futuro común? No basta con tener un pasado glorioso en la historia, hay que tener la capacidad de vincularlo al presente y al futuro de una comunidad.

⁷⁰ Roger Bartra, **La malinche: sus padres y sus hijos**, México, UNAM, 1992, p. 16-17.

⁷¹ La memoria no es totalmente negativa, incluso es un componente fundamental del aprendizaje. Sólo que cuando este se hace depender exclusiva o preponderantemente de ella se convierte en un aprendizaje limitado. La memorización lograda de esta forma es de corto plazo. Esta clase de aprendizaje es típico de la enseñanza tradicional.

Dichos hábitos y actitudes están marcados desde la educación primaria. El maestro, por su parte, obligado por el programa atiborra al alumno de datos, fechas, nombres y lugares y al carecer del dominio de la disciplina, infunde en sus discípulos, lo que a su juicio son los hechos, los personajes, los sitios geográficos, los valores y todos los demás elementos que componen el campo de la historia.

Los hábitos y actitudes aprendidos en la educación básica, se extienden por regla general a la secundaria y prevalecen en el bachillerato; ante tales circunstancias, ¿qué de raro tiene que los estudiantes en el bachillerato consideren el estudio de la historia, como un ejercicio de la memoria y nunca como una reflexión?

Un docente que justifica su enseñanza de la historia, en la obsesión de cumplir con el programa, ¿podría generar en sus alumnos un espíritu reflexivo en el estudio de su disciplina?

Frente a esta realidad el docente de bachillerato se refugia en diferentes justificantes:

- a) Los alumnos no saben estudiar.
- b) No tienen hábitos de estudio bien fundamentados.
- c) Se resisten a leer.
- d) No saben investigar ni están acostumbrados a relacionar conceptos e ideas, etc más la cuestión medular ¿de qué manera aprende el estudiante la historia?, queda sin respuesta

Yo considero que en gran medida, las dudas y deformaciones obedecen fundamentalmente a que el estudio de la historia, se conceptualiza como un saber "a priori", esto es, de historia todo mundo sabe, el medianamente preparado la estudió en la primaria, la secundaria y la preparatoria; el de escasa ilustración, se

apropia del conocimiento histórico de manera lírica, por medio de la tradición oral, el cine, la televisión, la música, las revistas, o por cualquier otro medio adquiere conocimientos elementales que bastan y sobran para hablar de historia.

De esta situación se derivan muchos de los valores de la práctica docente. Es frecuente que en el nivel de bachillerato la mayoría de los docentes, llenen el perfil que la institución en turno exige para impartir la cátedra de historia. Como complemento los estudiantes hacen suya la expresión aquella de ¿historia, para qué? e intuyen multitud de cosas, producto de su imaginación y en otros casos ni se inmutan, simplemente están frente a una materia de requisito y hay que pasarla lo mejor posible.

A nivel bachillerato, la gran mayoría de los vicios sobre el estudio de la historia que el alumno tiene, son una derivación de su experiencia en los cursos anteriores, sin negar que el bachillerato con frecuencia también los fomenta. Por otro lado, la incorporación a la docencia de profesionistas que no están preparados para ella, genera serias limitaciones en el campo de la práctica pedagógica y en la generación y uso de apoyos didácticos. La docencia preuniversitaria, ha venido siendo ocupada por universitarios a los que parece no haber quedado otra alternativa y se resignan a ser docentes en "vía de mientras", y que además según Manuel Gil "fueron contratados, aunque no en todos los casos, sin experiencia previa alguna en la actividad" (72).

En la definición del perfil académico del docente de historia en bachillerato, la especialidad debe ser el más importante de los factores en el momento de designar a los docentes. La buena voluntad y la experiencia son factores de poca relevancia cuando no se tiene el dominio de la disciplina.

⁷² Manuel Gil Antón, Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos, México, UAM, 1994, p. 99.

No son muy comunes los historiadores de formación universitaria que se dedican a la docencia en los niveles básicos, por esta razón la enseñanza de la historia la asumen profesionistas de otras disciplinas, cuando deberían ser los historiadores de formación profesional quienes recuperarían la práctica docente.

Este es a grandes rasgos el contexto en el que se enseña la historia, en el nivel bachillerato, y puede decirse que todavía no se ha realizado un estudio sistemático que permita superar estos problemas. Sobre este tema Javier Pérez Siller, por encima de la manipulación de la historia, plantea cuál debería ser el papel de la historia en la educación cuando dice: "Debería poder ayudarnos a reconocer la identidad de otros pueblos y a respetar su memoria. Así, la educación se convertiría en un diálogo con culturas diferentes y la enseñanza de la historia sería un puente intercultural" (73).

Al margen del contenido crítico del texto citado, es oportuno reflexionar sobre la percepción generalizada que existe hacia la historia, en los términos en que se estudia, se enseña algo alejado de nosotros por porciones considerables de tiempo y por tal pareciera alejado de nuestra realidad cotidiana.

Los estudiantes de bachillerato deben tener claro que el éxito o fracaso de su formación académica no los desvincula de su sociedad y que ésta se constituye por valores históricos comunes a todos los grupos sociales. Esta problemática alcanza una relevancia mayor si se considera que para una buena parte de los estudiantes de bachillerato será ésta, tal vez, la última oportunidad de acceder a una formación elemental en cuestiones de historia.

⁷³ Javier Pérez Siller, Op. Cit., p. 16.

OBJETIVOS

- a).- Caracterizar la problemática de la enseñanza-aprendizaje de la historia a nivel medio superior, en el Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos, tomando como estudio de caso el plantel 01 Cuernavaca.

- b).- Recuperar, evaluar y sistematizar la experiencia docente generada a lo largo de mi desempeño profesional desde el momento en que egresé de la licenciatura en historia.

- c).- Reflexionar sobre algunas estrategias de enseñanza que alejen el estudio de la historia del memorismo irreflexivo y tradicionalista.

- d).- Definir los aspectos centrales de un proceso de maduración profesional que se expresa en el ámbito tanto pedagógico como disciplinario.

DIAGNÓSTICO

El presente diagnóstico, se ocupa de la experiencia laboral desarrollada en el campo de la docencia en historia, dentro del Colegio de Bachilleres en el Estado de Morelos. Sin embargo, considero oportuno hacer una breve referencia a tres antecedentes previos a mi trabajo en la citada institución. 1ª La experiencia adquirida desde mi época como estudiante de la licenciatura, en el campo de la docencia mediante mi trabajo como profesor de historia, con la graves deficiencias del autodidacta en el Instituto Internacional de Idiomas y Turismo. A través de esta actividad fue posible constatar la enorme importancia del medio, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. 2ª Los estudios formales y sistemáticos sobre la historia como disciplina del conocimiento, realizados durante los cuatro años de la licenciatura. 3ª La actividad de divulgación histórica, que tuve la oportunidad de realizar entre 1990 y 1992 en el centro de California, trabajando para la United Publishers Company editora de los semanarios hispanos la Nación, El Tiempo y La Republica colaborando con la columna semanal Momento histórico

De estas experiencias surgieron reflexiones importantes en relación a qué tipo de profesionales están formando las instituciones de educación superior, así como qué tipo de desempeño es el que le permite en el campo profesional, específicamente cuando se dedican a la docencia

En el Colegio de Bachilleres se me brindó la oportunidad de participar en diferentes actividades relacionadas con la enseñanza de la historia. El propósito era realizar un diagnóstico que permitiera otras opciones de enseñanza o la consolidación de las estrategias y metodologías vigentes. La necesidad de realizar tal actividad no fue exclusiva del área histórica-social, se realizó en todas las áreas del conocimiento, pues el subsistema reunía la oportunidad de realizar

cambios a los planes y programas de estudio que la Secretaría de Educación Pública recomendaba a los Colegios de Bachilleres a nivel nacional.

En las materias de Historia de México e Historia de México II se identificó una problemática específica relacionada con diferentes factores, tales como: las actitudes de las autoridades escolares, los docentes, los estudiantes y los padres de familia hacia el estudio de la historia; la enseñanza tradicional; el perfil de los docentes; los programas de estudio, los recursos didácticos; los hábitos de estudio; las cargas de trabajo y la sobrepoblación estudiantil

Estos factores formaron tres grandes grupos: los vinculados directamente con la enseñanza, los relacionados con el aprendizaje de la historia y los que inciden en uno y otro proceso simultáneamente. Dentro del primer grupo se ubicaron: la enseñanza tradicional, el perfil de los docentes, los programas de estudio, los recursos didácticos, las cargas de trabajo de los docentes y la sobrepoblación estudiantil. En el segundo grupo, las actitudes de los estudiantes hacia la historia, los hábitos de estudio. En el tercer grupo se puso énfasis en la enseñanza tradicional, las actitudes hacia el estudio de la historia, los hábitos de estudio y la sobrepoblación estudiantil.

La ubicación del plantel 01 de bachilleres en la ciudad de Cuernavaca, facilitaba la aplicación de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje. Buscando una explicación razonable se realizó una revisión del programa de estudios; se buscó caracterizar el enfoque que se daba a la enseñanza de la historia; identificar el perfil de los docentes y conocer la valoración que se daba dentro de la curricula al estudio de la historia.

EL PROGRAMA DE ESTUDIO-- Lo programas vigentes en 1992 para las materias de Historia de México I e Historia de México II, incluían más temas del contexto universal que sobre las diferentes épocas de la Historia de México. Se

ubicaban en tercer y cuarto semestre con una asignación de tres horas por semana, insuficientes para cubrir un temario tan extenso.

Al terminar el semestre el alumno tenía impresiones fugaces sobre muchísimos temas pero ningún criterio más o menos sólido, sobre el estudio de la historia y su relación con la realidad presente. La estructuración misma del programa impedía aprovechar los recursos del medio para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

LA ENSEÑANZA TRADICIONAL DE LA HISTORIA - Basada en el verbalismo, la toma de dictado, la transcripción literal de los textos, el apego al programa por encima del aprendizaje, la enseñanza de la historia resulta ser un proceso básicamente memorístico que se reproduce con ligeras variantes en los diferentes niveles de estudio.

EL PERFIL DEL DOCENTE EN HISTORIA - Es tan amplio que admite contadores, abogados, administradores, psicólogos, comunicadores y en el mejor de los casos, sociólogos, antropólogos, o egresados de la Normal Superior.

Esta heterogeneidad de la planta docente, se traduce en una diversidad notable de formas de abordar la enseñanza de la historia, las cuales sin embargo, terminan por lo general privilegiando el cumplimiento del programa.

En esta perspectiva se distorsionan los objetivos que orientan la enseñanza; lo prioritario es cumplir con el programa y no generar espacios para la reflexión, el análisis y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

LA UBICACIÓN Y VALOR CURRICULAR - La ubicación curricular establecía que Historia de México I debía cursarse en el tercer semestre, teniendo como precedente Introducción a las Ciencias Sociales y como consecuente Historia de

México II. El número de créditos era de ocho. Historia de México II se ubicaba en el cuarto semestre, teniendo como antecedente a Historia de México I y como consecuente a Estructura Social y Económica de México. El número de créditos era de ocho.

Las apreciaciones sobre la historia incluyen diversas manifestaciones, desde las de los directores, subdirectores, la comisión de elaboración de horarios; los padres de familia, que generalmente califican la materia como "fácil" y piensan que para aprobarla basta contener "buena memoria"; los estudiantes las asocian también al memorismo, y desde luego los docentes determina de manera explícita, un cuadro de valores en relación con la historia.

Otros factores que también se consideraron dentro de la problemática de la enseñanza de la historia fueron:

- A).- Las cargas de trabajo de los docentes;
- B) - Los recursos didácticos y
- C).- La sobrepoblación estudiantil

En relación con el proceso de aprendizaje, los elementos que se buscó caracterizar, giraron en torno a las diferencias y coincidencias de dos conceptos: los contenidos programáticos y las competencias. Los elementos que el programa señalaba como fundamentales del proceso de enseñanza, y las habilidades o destrezas que el estudiante aprendió a través de dicho proceso. Para esto fue necesario identificar dos elementos básicos

A).- LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES HACIA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA: En los niveles anteriores al bachillerato, la relación de los estudiantes con el estudio de la historia, rara vez se centra en procesos de reflexión y análisis. Las materias que exigen alto grado de reflexión formal y análisis crítico

son las matemáticas, la física y la química. A las ciencias sociales en general y a la historia en particular, no se les relaciona con el pensamiento racional, es decir, crítico y analítico.

En bachillerato se encuentran graves deficiencias en materia de lecto-escritura, que por lógica afectan la comprensión de los procesos histórico-sociales. La lectura no es una actividad con muchos seguidores y, por desgracia, los docentes no siempre la fomentamos. La historia, desde esta perspectiva, es un ejercicio de la memoria, fugazmente relacionada con el acontecer cotidiano.

En consecuencia, para muchos estudiantes, el estudio de la historia llega a carecer de sentido

B).- LOS HÁBITOS DE ESTUDIO - Esencialmente vinculados al memorismo, la toma de dictado, la transcripción literal de los textos, la repetición al detalle del discurso del profesor, estudiar para el examen, antes que aprender lo importante es pasar, estos son algunas de las actitudes que reflejan los hábitos e intereses de los estudiantes

En relación con la historia son frecuentes las exposiciones a través de láminas que reproducen el texto consultado, o también se recurre a los debates en los que, la mayoría de las participaciones, no trascienden el plano subjetivo por no estar apoyadas en el análisis y reflexión de textos. Con gran frecuencia las fuentes consultadas son las estampas de las papelerías que presentan a un nivel más que elemental tal o cual tema de la historia.

Otros elementos de influencia sobre la enseñanza-aprendizaje de la historia, son las políticas institucionales que se orientan a fines educativos, que hacen del humanismo un elemento secundario, y por tanto las materias de esta área, se ofertan a profesionistas considerados dentro del perfil; se asignan horarios

derivados de otras materias, y la existencia de apoyos didácticos es casi nula. Pareciera que antes que el alumno etiquete a la materia como fácil, la institución misma ya la ha catalogado así y por consecuencia la labor docente ya se encuentra prejuizada.

Estos elementos brevemente reseñados constituyen los motivos de análisis y reflexión, para determinar cómo se da y cómo pudiera darse el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia a nivel medio superior, y específicamente en el Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos. Las alternativas de solución a tal problemática, forman parte del siguiente capítulo de este trabajo

PROPUESTAS DE SOLUCIÓN

Las estrategias de trabajo y las acciones metodológicas que aquí se describen, son el resultado de una concepción particular de la práctica docente y de ninguna manera son singulares o novedosas. Simplemente se describen como elementos que de alguna manera, han dado respuesta a algunas situaciones del proceso de enseñanza aprendizaje de la historia a nivel medio superior, y específicamente en el plantel 01 Cuernavaca, del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos.

Al iniciar mi trabajo como docente en historia en el turno matutino del plantel 01 Cuernavaca del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos, fue posible detectar algunos elementos que deberían ser cambiados o complementados con acciones que apoyaran un mejor rendimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Las autoridades del plantel así lo entendieron también y brindaron su apoyo para trabajar en tres aspectos concretos:

- a) Fundamentar las acciones para un cambio en el programa de estudios.
- b) Dinamizar el proceso de enseñanza aprendizaje
- c) Ampliar los apoyos didácticos y la bibliografía sobre la materia

El programa de estudios.- Se trabajaba un programa para los dos semestres centrado en el análisis histórico de México desde la perspectiva internacional, de tal manera que eran más los temas de historia universal que los relacionados a la evolución histórica concreta de nuestro país. Las materias de Historia de México I y II se ubicaban en el tercer y cuarto semestre respectivamente y contaban con una carga horaria de tres horas a la semana

Se realizó un proyecto diferente que se presentó a la dirección general y después a la Unidad de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública, quien autorizó que se implementara, sugiriendo una reestructuración curricular

que correspondiera al contexto de un currículum marco nacional para todos los Colegios de Bachilleres. En esta perspectiva se cambió la orientación temática del programa favoreciendo el estudio de los procesos nacionales y su vinculación con los procesos exteriores; se asignaron cuatro horas a la semana para la materia y se reubicaron en el mapa curricular, correspondiendo a Historia de México I, el segundo semestre y a Historia de México II el tercer semestre

El programa para Historia de México I se integra por cinco unidades que inician con la introducción al estudio de la historia, y termina con una valoración de México en la órbita de las naciones independientes hasta 1846. El lineamiento básico de este programa es integrar la teoría con la práctica, estableciendo las condiciones didácticas para que el estudio de la historia se aborde con un sentido práctico, haciendo uso de las condiciones y recursos del medio físico local que reflejen algún periodo o acontecimiento histórico

Los alumnos deben participar activamente en la investigación, conocimiento y difusión del conocimiento histórico, alejándose del memorismo y la repetición irreflexiva mediante la lectura constante. Con el propósito de inducir a los alumnos al mejoramiento de la lecto-escritura y a la investigación de textos adecuados a su nivel de estudios, se creó el proyecto de formar una **antología de lecturas históricas** para los estudiantes⁷⁴. Además, en las sesiones rutinas de clase las lecturas comentadas en pequeños equipos de trabajo, lo mismo que las individuales extra clase, obligan a los estudiantes a mantener un ritmo de lectura constante si se quiere aprobar la asignatura

En promedio, el programa de Historia de México I dispone de 50 horas al semestre, las cuales se buscó que distribuidas de acuerdo con la comisión de horarios y las autoridades del plantel en sesiones de dos horas, a fin de que el docente pudiera realizar actividades terminales en cada sesión. El otorgar una

⁷⁴ Ver anexo cinco

orientación práctica al proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, permite avanzar en el logro de un aprendizaje mucho más significativo que se traduce en nuevas actitudes de los estudiantes hacia la disciplina.

El programa de Historia de México II, se compone de ocho unidades que engloban el desarrollo de la nación mexicana desde la segunda mitad del siglo XIX hasta fines del siglo XX, considerando que el aprendizaje de la historia debe orientarse hacia la formación de una conciencia social, que sea la base sobre la cual una comunidad humana, desarrolla su identidad cultural como un elemento que trasciende el tiempo y el espacio, manteniendo y fomentando valores afines que dan pertenencia histórica a todos los grupos sociales.

El planteamiento central sigue siendo la lecto-escritura a un ritmo más intenso y con productos mejor acabados. Se mantiene la misma orientación práctica de la asignatura, involucrando a los estudiantes en la organización de actividades como ciclos de conferencias, exposiciones, representaciones musicales o teatrales, entre otras dinámicas.⁷⁵ En la mayoría de las actividades propuestas, el maestro y el programa sólo son orientadores del aprendizaje, en tanto que los estudiantes son el factor primordial para construirlo.

Los cambios introducidos en el programa lo han hecho mucho más funcional y accesible, tanto para el docente como para los alumnos. Ambos pueden tener una mayor incidencia en su desarrollo y aún en priorizar temas que, a su juicio, merezcan un tratamiento más profundo. Un elemento que no acaba de ajustarse a esta perspectiva de funcionalidad, es la ubicación curricular; considero que la anterior ubicación en tercer y cuarto semestre, ofrecía mayores ventajas que la actual en segundo y tercer semestre. La razón fundamental es que los alumnos empezaban el estudio de la historia ya adaptados, en la gran mayoría de los

⁷⁵ El curso de Historia de México II ofrece oportunidades sobresalientes, para que los alumnos puedan hacer uso de sus habilidades y aptitudes y se conviertan en promotores del aprendizaje activo. (Ver anexo seis).

casos, al sistema de nivel medio superior; en cambio, en segundo semestre están en pleno proceso de adaptación y su mentalidad y hábitos todavía son una extensión de la secundaria, y por ilustrarlo de alguna manera, aun echan de menos las actividades paternalista y el dictado de los maestros.

Fuera de la ubicación curricular que de ninguna manera es un obstáculo prioritario, hoy en el Colegio de Bachilleres tenemos un programa de estudios flexible, que permite la diversidad y la interdisciplina en el aprendizaje de la historia y que, desde luego, habrá que mantener en constante actualización para evitar su anquilosamiento, y que obstaculice lo que hasta hoy es su virtud principal: permitir un proceso de enseñanza-aprendizaje activo.

Dinamizar el proceso de enseñanza aprendizaje. En absoluto respeto a la libertad de cátedra, se propusieron a consideración de la dirección del plantel algunos lineamientos básicos para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia:

- a) Fomentar la lectoescritura
- b) Inducir a los maestros y alumnos a la investigación acción
- c) La instrumentación de un programa de prácticas de campo (76).

La lecto-escritura en la enseñanza de la historia, es una condición prioritaria y aun más cuando el docente no tiene la formación de historiador. De acuerdo al programa, se deben seleccionar los textos a analizar, agrupándolos en los que deben ser lecturas en equipo dentro de la clase y los que deben ser lecturas individuales extra clase. La función del docente es de guía en el proceso de aprendizaje: las actividades deben ser tan flexibles que los alumnos no encuentren fácilmente excusas para no leer: por ejemplo, el reporte de lectura puede estar basado en los aspectos que el alumno no entendió; en los temas que

⁷⁶ Ver anexo siete.

mejor comprendió; en la elaboración de un cuestionario de respuestas múltiples; en la reseña verbal del tema, etc. Lo primordial es que quien haya leído se sirva de la lectura. De tal manera que la única forma de no participar es no haber leído

Ampliar los apoyos didácticos y la bibliografía sobre la materia.- La creación de las antologías está dirigida a facilitar, tanto a los maestros como a los alumnos, el acceso a materiales bibliográficos adecuados al nivel medio superior y por lo tanto, contribuir a dinamizar la enseñanza-aprendizaje de la historia, evitando que los estudiantes recurran a textos de nivel o muy inferior o demasiado especializados. Además de las citadas antologías, los planteles tienen contactos con instituciones o casas editoriales, que a través de donaciones aumentan el acervo de las bibliotecas. En el plantel 01, turno matutino, los alumnos de historia participan en una campaña anual de donación de libros para su biblioteca; visitan a cinco de sus vecinos y distribuyen pequeños panfletos, elaborados por ellos mismos, en donde solicitan apoyo para su biblioteca escolar. Los resultados se pueden considerar alentadores. Los materiales que no corresponden a nivel medio superior se canalizan a otras instituciones educativas de la comunidad.

Los materiales de lectura sugeridos por el maestro deben presentarse acompañados de una guía de análisis que centre al estudiante en los aspectos relevantes del texto, un mapa conceptual que realice el aprendizaje, e invariablemente por una introducción verbal del maestro que permita al estudiante contextualizar la lectura en turno. De esta manera el docente, los estudiantes, las autoridades educativas del plantel y hasta los miembros de la comunidad, pueden participar para hacer más accesible y dinámico el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. La condición principal es que el docente tenga el suficiente dominio de la disciplina para que las estrategias que implemente no lo rebasen

Otro elemento significativo es la utilización de materiales videograbados que refuerzan el aprendizaje, tales como: documentales, películas o videos, tomados por los propios alumnos sobre las prácticas de campo, los ciclos de conferencias o cualquier otra actividad de aprendizaje realizada por ellos mismos. En definitiva, se propone que el maestro deje de ser el "sábelo todo" y se convierta en un facilitador del aprendizaje, y que el alumno sea capaz de construir su propia experiencia de apropiación del conocimiento.

Las resistencias institucionales, nos referimos a circunstancias específicas de cada plantel, se han debilitado a partir de las recomendaciones de la Unidad de Educación Media Superior, hoy Dirección General del Bachillerato, las cuales sugieren que se privilegie el desarrollo de competencias en los alumnos de bachillerato. Esto ha permitido reconsiderar la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza, dándoles cada vez mayores espacios de actuación, limitando de alguna manera el control omnipotente de los docentes y las autoridades educativas.

La investigación-acción facilita tanto la enseñanza como el aprendizaje, siempre y cuando se tenga buen cuidado en orientarla con acierto. Implica para el docente el dominio conceptual de la disciplina y el conocimiento de la metodología de investigación propia de la misma, en sus diferentes campos y acepciones. Sería irresponsable por parte del docente, sugerir o inducir investigaciones que ni él mismo puede controlar. El dominio de la disciplina permite tener en la investigación-acción un aliado invaluable que permite, entre otras cosas, que el alumno se responsabilice de su propio aprendizaje y que construya éste a través de procesos vivenciales que pueden ser a su vez transmitidos y convertir al alumno mismo en promotor de la enseñanza, demostrando que no solo el profesor puede enseñar.

Al mismo tiempo, los resultados de la investigación realizada exigen ser presentados de manera entendible al maestro y a los compañeros de clase, lo cual implica el diseño de una estrategia didáctica.

Sin embargo, cuando el alumno carece del dominio metodológico, porque el profesor no lo ha preparado, la experiencia puede ser negativa y fomentar la aversión a participar en este tipo de actividades, que de tal manera no conducen a ningún lado y frustran el interés que el estudiante hubiera podido tener. Por tal motivo en la investigación-acción (entendiendo ésta, como una actividad que permite identificar una problemática determinada en una comunidad y a partir de su identificación, crear estrategias de acción tendientes a resolver o caracterizarla), como en otras dinámicas de grupo, si no se domina, mejor es no utilizarla, toda vez que los trabajos pueden conducir a resultados frustrantes.

Y si consideramos que los alumnos se están iniciando en la actividad, los daños pueden ser irreversibles. Suficiente es ya el rechazo que el alumno ha adquirido sobre la historia, para seguir fomentándolo.

Atendiendo a que los docentes no siempre tienen la formación profesional en la disciplina que imparten para el caso concreto de historia, se ha propuesto a la dirección académica un curso intersemestral de cuarenta horas sobre la didáctica de la historia, impartido por distintos especialistas. Se busca completar de esta manera, otras acciones que ya se han instrumentado en apoyo al mejoramiento de la docencia, como es el caso de los diplomados y otros cursos intersemestrales.

Es evidente que no sólo existe la voluntad de alcanzar nuevos logros en la enseñanza, también se han apoyado aquellas propuestas que contribuyen a su desarrollo. Por estas y otras acciones, el Colegio de Bachilleres del Estado de

Morelos es una institución dinámica con presencia en el contexto nacional. (77) Son factores de otra índole los que entorpecen el desarrollo de la enseñanza a nivel medio superior; por mencionar algunos: La excesiva carga de trabajo de los docentes. En el subsistema de bachilleres no están contemplados los tiempos completos con desahogo de las horas frente a grupo, es decir, que en el Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos, un tiempo completo es de cuarenta horas a la semana frente a grupo. Recientemente, el plantel 01 presentó un proyecto, para que se consideren los tiempos completos de treinta y dos horas semanales frente a grupo y ocho para la revisión y mejoramiento del programa y la enseñanza.

Pero en tanto se resuelve la aprobación del proyecto, es fácil imaginar los estragos que sufre un docente con cuarenta horas semanales frente a grupo.

Otro factor que incide en la calidad de la enseñanza-aprendizaje, es la sobrepoblación estudiantil, nos referimos a grupos de 60 a 65 alumnos recién salidos de la secundaria. Una de las críticas más frecuentes al subsistema de bachilleres es ésta. No es posible imaginar una educación de calidad con grupos tan extensos, la respuesta ha sido siempre en el sentido de que una institución educativa del Estado debe responder a las demandas de la comunidad, aún cuando tácitamente se acepta que se sacrifica la calidad por la cantidad. Frente a esta realidad, el docente debe encontrar nuevas propuestas didácticas que le permitan funcionar con el mejor nivel de calidad posible, y es aquí donde la participación de los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje es más imperativa que nunca. Es evidente, de nueva cuenta, la necesidad de que el docente sea un especialista en la asignatura que imparte.

⁷⁷ En julio de 1994 fui designado por la dirección general del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos, para representar al área histórico-social en el curso denominado "Ejercicio docente en el aula para el desarrollo de competencias" impartido por el CISE/UNAM. Posteriormente, fui asignado como instructor para las preparatorias particulares del occidente con sede en Guadalajara, para las preparatorias por cooperación con sede en Torreón y finalmente para el subsistema del Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa con sede en Mazatlán. Cada curso tuvo una duración de cuarenta horas y estuvo dirigido a los docentes. También representando a bachilleres Morelos asistieron tres compañeros más como representantes de las áreas de lenguaje y comunicación, matemáticas y químico-biológicas.

La creación de un programa de prácticas de campo para la materia de historia de México, ha sido una de las acciones que más han vinculado el estudio de la materia con la realidad presente de los estudiantes. La estrategia de trabajo para cada práctica se compone de cuatro elementos básicos:

- a) La investigación del tema asignado.
- b) El procesamiento de la información.
- c) La exposición del tema
- d) La elaboración de un trabajo escrito en forma de monografía.

Los sitios seleccionados para las prácticas de campo, están relacionados con alguna unidad del programa y se ubican dentro de la ciudad de Cuernavaca, dentro del Estado de Morelos o fuera de éste.

Para profundizar en el conocimiento de las culturas prehispánicas, se realizan visitas a Teotihuacan y Xochicalco; para la época colonial se visitan la ruta de los conventos en el norte del Estado y Taxco en el Estado de Guerrero; para los temas siguientes, la ciudad de México con sus museos y patrimonio cultural, lo cual permite que se profundice en el estudio y análisis de los mismos

La investigación la realiza el grupo encargado de la actividad, identificando las fuentes disponibles y clasificándolas. El esquema de la investigación básicamente es el siguiente:

- a) Contexto geográfico: ubicación, fauna, flora, hidrografía, herografía, población, servicios, vías de comunicación
- b) Contexto histórico, periodo prehispánico, colonial, siglo XIX, revolución mexicana y época contemporánea
- c) Unidades del recorrido: ejemplo, Taxco, Gro.

1. Museo de arte virreinal;
2. Convento de San Bernardino de Siena;
3. Museo William Spratling;
4. Iglesia de Santa Prisca. Cuando se termina la investigación los equipos de trabajo procesan la información obtenida.

El procesamiento de la información permite el intercambio de datos, puntos de vista y criterios de apreciación. El resultado del procesamiento es un guión de exposición, que también será la base para redactar el trabajo final.

La exposición se realiza bajo la dirección y planeación de los equipos de trabajo, cada uno tiene a su cargo a uno de los grupos que cursan la materia, de tal manera que el número de participantes en las prácticas de campo es abierto. Cuando las prácticas son dentro de la ciudad de Cuernavaca, se busca que los padres de familia asistan para que participen del trabajo de los estudiantes

La actividad se evalúa finalmente con la entrega de un trabajo escrito por equipo, basado en la información proporcionada por los expositores y complementada por una bibliografía adicional. Los alumnos trabajan en el diseño, presentación y redacción del material. Una vez entregado puede ser evaluado por otras asignaturas además de historia, por ejemplo taller de lectura y redacción. Como puede apreciarse, las prácticas de campo no solo facilitan el trabajo individual y colectivo de los estudiantes, también los estimulan a participar en la construcción del conocimiento histórico. En tanto que a los maestros nos pueden permitir el trabajo interdisciplinario.

El proceso de vinculación del estudio de la historia con los valores actuales de la comunidad en que los estudiantes se desarrollan, exige que las autoridades educativas de los diferentes planteles, los padres de familia, los estudiantes y los profesores participen en el diseño de una estrategia común para optimizar el

aprovechamiento de los recursos didácticos que el medio ofrece. En el plantel 01, el programa de prácticas se somete a la aprobación de las autoridades y de los padres de familia, al inicio de cada semestre. Las condiciones básicas son comunes a los padres y a las autoridades de plantel:

- a) Que no se suspendan otras clases, para ello las actividades se realizan los sábados
- b) Que exista un plan de trabajo con objetivos académicos claros y precisos.
- c) Que las condiciones de trabajo sean seguras y no representen un desgaste económico para los estudiantes ;

En este sentido, las prácticas no son obligatorias para ningún alumno y el Instituto Nacional de Antropología e Historia brinda su apoyo, facilitando el acceso gratuito a los lugares que administra y que generalmente son las unidades de los recorridos que se realizan

Dentro del salón de clases, las rutinas básicas se orientan también a promover la participación activa de los estudiantes y el papel de los docentes como orientadores del aprendizaje. El docente es la prioridad máxima, pues de su evolución y búsqueda de alternativas para mejorar su actividad, dependerá que los estudiantes establezcan una relación diferente con el estudio de la historia. Los círculos de estudio son un recurso valioso para fomentar la actualización de los docentes, el trabajo interdisciplinario y el diseño de nuevas estrategias de trabajo. En el área histórico social, dentro del plantel 01, los resultados han sido animadores y partiendo del apoyo que el consejo escolar brinda a través de la coordinación, los círculos de estudios funcionan permanentemente con reuniones periódicas para analizar, proponer, evaluar y trazar metodologías de trabajo que nos permitan alcanzar objetivos comunes

La realidad del subsistema de bachilleres, plantel 01, es de trabajo y búsqueda de un mejor quehacer educativo y si los resultados óptimos aún están por

alcanzarse, también es cierto que existe la organización, la voluntad y la inversión de recursos materiales y humanos para seguir avanzando en el propósito de ser mejores.

CONCLUSIONES

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, a nivel medio superior, es producto de un contexto en el que convergen las experiencias previas de aprendizaje; la adquisición de conocimientos básicos para cursar estudios universitarios; y la necesidad de desarrollar una conciencia cívica, que permita a los individuos identificarse con los valores de la comunidad a la que pertenecen.

Las actitudes tradicionales en la enseñanza-aprendizaje de la historia, han limitado significativamente el desarrollo de una conciencia histórica, que permita a los estudiantes una relación más analítica y activa con los valores sociales, culturales, políticos y económicos de su sociedad y de su tiempo. Al buscar que los estudiantes de historia reciban una enseñanza especializada se intenta que abandonen la línea en donde el proceso histórico de un pueblo es la confrontación entre los 'buenos' y los 'malos' y el presente es el resultado de esa lucha o de las acciones de "grandes hombres".

El docente en historia enfrenta el compromiso de enseñar al estudiante a reflexionar, a analizar metodológicamente los acontecimientos que conforman el proceso histórico de su comunidad, su país, y en una perspectiva más general, de la humanidad misma. Identificar las aportaciones de los individuos y de los grupos sociales que participaron en estos acontecimientos. Buscar que los estudiantes reconozcan con claridad la importancia que tiene, para su presente, el conocimiento de los valores históricos que los caracterizan como una cultura específica.

Las estrategias de trabajo deben respaldarse en políticas institucionales, que permitan a los docentes acceder a los recursos necesarios para alcanzar los objetivos deseados; de otra manera se corre el riesgo de realizar un esfuerzo

aislado, cuyos resultados desalentadores reafirmen las prácticas tradicionalistas que se intentaba superar.

Los apoyos institucionales deben ser diversos para que el docente disponga de recursos variados que faciliten el desarrollo de su trabajo: Suministro de apoyos académicos; tiempo disponible para evaluar el desarrollo del programa de estudios y diseñar nuevas estrategias didácticas; fortalecimiento de la libertad de cátedra, para fomentar un diálogo más abierto entre los docentes y las autoridades educativas de cada plantel, mantener y fomentar los espacios de actualización docente, especialmente para aquellos casos en que el docente no tiene la especialidad de la asignatura que imparte.

Con los apoyos institucionales a su alcance y el suficiente dominio de la disciplina que enseña, el docente puede buscar activar el proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando alcanzar que el estudio de la materia produzca un aprendizaje significativo. Transformar el aprendizaje tradicional de la historia es una necesidad imperativa, si el individuo desconoce los valores esenciales que caracterizan a su sociedad, no puede participar en los procesos cívicos o hasta cotidianos que inciden directamente en sus condiciones de vida; y más aún, al convertirse en adulto responsable de las actitudes y formación de menores será tan sólo un reproductor del status tradicional sin fomentar la reflexión, la participación razonada, esperando que sea la escuela la que eduque y forme

La existencia de una conciencia histórica individual se traduce en una conciencia colectiva activa, participativa de un proyecto histórico común que forma parte de los valores de la familia, la escuela, la comunidad religiosa y el grupo social al que se pertenece. La importancia de conocer la historia de la comunidad a la que se pertenece trasciende la formación académica, el éxito profesional o económico para convertirse en condición esencial para desarrollar una conducta social activa.

Los hábitos y actitudes de los estudiantes, hacia la forma tradicional de enseñanza de la historia, son el resultado de la pasividad y hasta desdén con que se ha abordado la enseñanza de esta disciplina en los programas de estudio y la ausencia de especialistas en la práctica docente, en niveles distintos a los universitarios. Frenar la creencia de que cualquier profesionista puede ser docente en historia, y que el estudio de la historia es fácil y sólo requiere de buena memoria, es muy importante para proponer otras alternativas en las que el estudiante tenga una participación decisiva.

El desarrollo de un proceso de enseñanza aprendizaje de la historia, centrado en el aprendizaje significativo, supone un cambio en el rol educativo del maestro, quien tiene que convertirse en orientador y moderador del proceso, dejando que el alumno participe en actividades que le permitan construir su propio conocimiento. Esta conducta académica implica ir más allá de las tradicionales dinámicas de grupo y de las exposiciones en equipo; supone que el docente ha desarrollado aptitudes para vincular las habilidades de sus estudiantes con el proceso de enseñanza.

La intención del presente trabajo es llamar la atención sobre algunos de los aspectos que, a mi juicio, son parte sobresaliente del contexto en el que se enseña la historia a nivel medio superior. El subsistema del Colegio de Bachilleres es parte de la misma problemática, y por lo mismo ha buscado opciones que permitan una educación más integral para los jóvenes que cursan el bachillerato. El plantel 01 ha sido, en la mayoría de las veces, quien encabeza las propuestas, no porque en los demás planteles no existan inquietudes, sino simplemente porque su antigüedad y ubicación geográfica facilitan que se instrumenten alternativas en la enseñanza, y que por lo mismo aquí se haya tomado como estudio de caso. Esto no significa que los demás planteles, por su

ubicación geográfica, tengan vedado el acceso a los recursos didácticos que el medio ofrece.

La construcción de un aprendizaje significativo en historia, tiene en los recursos del medio importantes herramientas de trabajo, pero de ninguna manera el medio lo es todo: La función del docente es desarrollar el conocimiento de la historia a través de todos los recursos a su alcance y como tal, el medio sólo es uno de los apoyos para que los estudiantes conozcan e identifiquen los valores de su historia y los de otras comunidades humanas, con las que se interrelacionan. La vinculación entre la historia y la identidad es mucho más estrecha de lo que la tradición sostiene, por tanto, a nivel medio superior el estudio de la historia debe ser un esfuerzo serio, capaz de reforzar los vínculos de identidad del individuo con la comunidad a la que pertenece, y a la vez enriquecerse con el contacto y conocimiento de otras formaciones sociales.

El esfuerzo debe ser común a todos los que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, pero quien más debe aportar es el especialista en la materia, el historiador de formación universitaria que debe colocar la docencia entre sus prioridades profesionales, aun cuando ello suponga incursionar en otros campos como la pedagogía o la psicología. Sólo con su colaboración la enseñanza de la historia puede revatorarse y superar los vicios que la rodean.

Otro factor que también es necesario redefinir, es el sistema de evaluación. En la aplicación de las estrategias de enseñanza a que hemos hecho referencia, la evaluación permanente es el mejor recurso. Se aplica a través de los reportes de lectura individual y de grupo, incluyendo también los reportes sobre las actividades de campo que se realizan.

De esta manera los alumnos pueden acceder a un promedio mínimo de cuatro evaluaciones para obtener su calificación mensual definitiva.

Por otro lado la respuesta de los estudiantes ante el sistema de trabajo que se ha implementado, puede considerarse positiva aún y cuando se resisten a cambiar algunos de los hábitos de estudio y esquemas de relación hacia la materia

El centro de mayor resistencia es la lectura, no están habituados a leer y para estudiar historia hay que leer, porque ya no existe el maestro que dicta y dicta cuartillas enteras de nombres, lugares y fechas. Este es el inicio del trabajo en el aula, crear la conciencia de la lectura como herramienta insustituible en el estudio de la historia.

A tres años de trabajo en el Colegio de Bachilleres los resultados son todavía alentadores, aún cuando están lejos de ser los óptimos. A este respecto considero que hace falta avanzar más en propuestas didácticas basadas en la interdisciplina.

En relación a la participación de los alumnos en el desarrollo de las prácticas de campo, ciclos de conferencias, elaboración de apoyos didácticos, exposiciones y otras actividades complementarias al trabajo en el aula, se puede considerar altamente positiva ya que consideran estas actividades un espacio abierto a su creatividad.

A manera de conclusión muy general puede establecerse que cuando el estudio de la historia se da bajo una perspectiva muy teórica la participación del estudiante decae; en cambio cuando se da en un marco más práctico el interés aumenta y el estudiante se adapta mejor.

ANEXOS

ANEXO 1

Las competencias del bachiller asignadas a la materia de historia, corresponden a cada una de las áreas de la estructura curricular:

- a) Formación básica.
- b) Formación específica.
- c) Formación para el trabajo.

A).- Formación básica:

- Delimitar el papel que ha correspondido al saber histórico en la conformación de la sociedad contemporánea, así como las interacciones que éste tiene sobre el desarrollo de la sociedad.
- Conocer las diferencias y distancias culturales y tecnológicas entre el mundo mesoamericano y el europeo, en particular el hispanico, a partir del siglo XVI
- Analizar los procesos, situaciones y conceptos referentes a la transformación social, desarrollo, materia y creación de las instituciones y cultura novohispana durante los siglos XVII y XVIII
- Reconocer las diferencias históricas, surgimiento y desarrollo de la "identidad propia", en el mundo americano y en especial el novohispano, en relación a la cultura e identidad europea y en particular española
- Identificar los procesos fundamentales y conceptualizar los movimientos sociales, doctrinas e ideologías que configuran la construcción de la nación en la excolonia española
- Conocer las diferentes situaciones y contexto del mundo postcolonial americano y europeo en la etapa de creación y expansión de los estados coloniales
- Generar modelos de interpretación que le permitan comprender, explicar y describir las tendencias en las sociedades y culturas contemporáneas.

- **Proporcionar una concepción plural y diversa de la historia, para posibilitar una comprensión cabal de la sociedad de su tiempo.**
- **Utilizar los procedimientos, conceptos y herramientas analíticas propias del saber histórico, para comprender, explicar y describir la diversidad de formas de aprendizaje de lo histórico y lo social.**
- **Reconocer los distintos momentos y ciclos históricos, en la formación y desarrollo de lo que hoy denominamos nación mexicana.**

B).- La formación específica:

- **Comprender los procesos históricos específicos que diferencian su región de otras, distinguiendo los de corta y larga duración, así como el origen y desarrollo de su interacción macrorregional y nacional.**
- **Identificar las tradiciones culturales, sociales y de desarrollo tecnológico propios de la comunidad y región, desde la época de la colonia hasta nuestros días.**
- **Valorar las particularidades de la historia regional y contribuir a la preservación de su cultura, para acrecentar su identidad nacional**
- **Analizar los principales obstáculos al desarrollo en su región, utilizando los conocimientos históricos adquiridos**
- **Generar modelos de desarrollo alternativos, que tomen en cuenta las particularidades históricas reconociendo la diversidad social y cultural de la región.**

C) - Formación para el trabajo:

- **Proponer alternativas de estudio y rescate de conocimientos de la historia y la cultura regional.**
- **Generar modelos viables que acrecienten el desarrollo cultural, social y material de su región.**

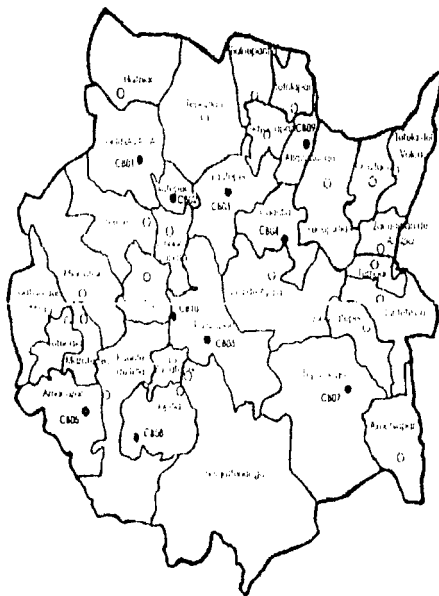
- **Aplicar los conocimientos históricos adquiridos, en la promoción y formación de ciudadanos modernos, incorporando cualquier forma de avance cultural y material que signifique desarrollo y bienestar para sus conciudadanos.**
- **Promover el respeto de otras tradiciones y culturas, preservando el orgullo por la identidad nacional.**
- **Utilizar los medios de comunicación que le permitan efectuar una circulación de las expresiones culturales de su comunidad.**

ANEXO 2

UBICACIÓN Y ESTADÍSTICAS DEL COBAEM

COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE MORELOS

UBICACION DE PLANTELES



PLANTELES

- 01 - Cuernavaca
- 02 - Jutepec
- 03 - Oacalco
- 04 - Cuicatlan
- 05 - Amacuzac
- 06 - Tlaltizapan
- 07 - Tepalcingo
- 08 - Tehuixtla
- 09 - Atlatlahucan
- 10 - Santa Rosa Treinta

POBLACION ESTUDIANTIL

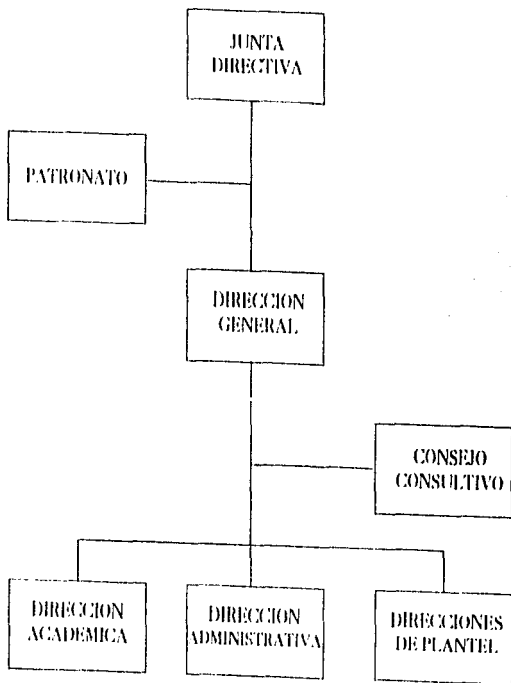
Actualmente el Colegio de Bachilleres cuenta con un total de 4,591 alumnos distribuidos en los siguientes planteles:

PLANTEL	MUNICIPIO	ALUMNOS
01	CUERNAVACA	1 603
02	JUTEPEC	768
03	YAUITEPEC	344
04	CUAUTLA	745
05	AMACUZAC	216
06	TLALTIZAPAN	161
07	TEPALcingo	350
08	JOJUTLA (TEHUICTLA)	166
09	ATLATLALHUCAN	118
10	TLALTIZAPAN (STA. ROSA 30)	120
	TOTAL	4 591

ANEXO 3

LA ESTRUCTURA ORGÁNICA DEL COBAEM

ESTRUCTURA ORGANICA



ANEXO 4

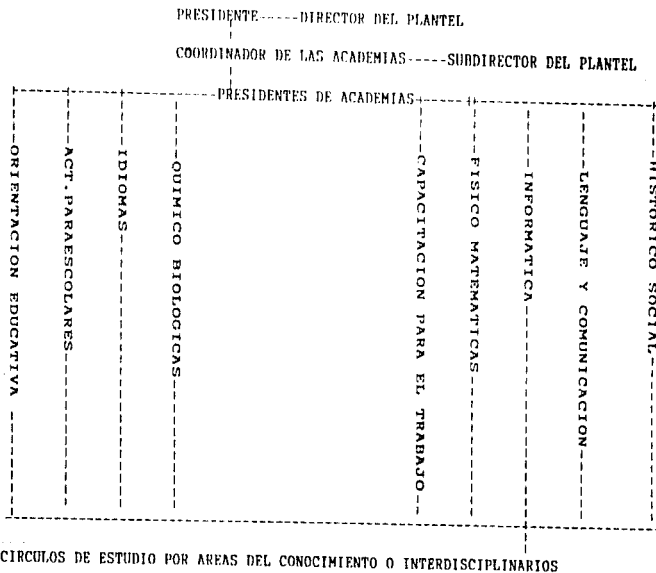
ESTRUCTURA ORGÁNICA DEL CONSEJO ESCOLAR
PLANTEL 01 CUERNAVACA

ANEXO CUATRO

COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE MORELOS

PLANTEL 01 CUERNAVACA

ESTRUCTURA ORGANICA DEL CONSEJO ESCOLAR



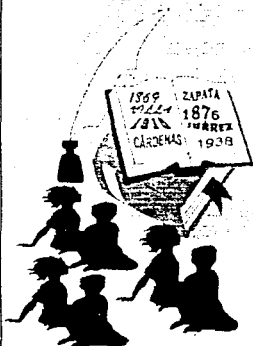
ANEXO 5

ANTOLOGÍA PARA LOS ESTUDIANTES DE HISTORIA DE MÉXICO

COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE MORELOS

ANTOLOGIA PARA LOS ESTUDIANTES

ACADEMIA DE HISTORIA DEL PLANTEL 01



SEMESTRE 94-8

HISTORIA DE MEXICO II

COMPILADORES

Andrés Reyes Cárdenas

Alejandro Hernández Godines

DIRECTORIO

Dra. Martha Luz Arredondo Ramírez
Secretaria de Bienestar Social
del Gobierno del Estado de Morelos.

Mtra. Silvia Gamiz Iriarte
Subsecretaria de Educación
del Estado de Morelos

Ing. Federico García Rodríguez
Director General del Subsistema
Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos

Lic. Sergio García Vélez
Director del Plantel 01,
Cuernavaca, Mor.

Prof. Andrés Reyes Cárdenas
Catedrático de Historia de México.
Colegio de Bachilleres,
Plantel 01, Cuernavaca, Mor.

Prof. Alejandro Hernández Godines
Catedrático de Historia de México.
Colegio de Bachilleres,
Plantel 01, Cuernavaca, Mor.

PRESENTACIÓN

La elaboración de una antología como trabajo más generalmente se justifica por el hecho de la falta que hace a los alumnos acceder con facilidad a una bibliografía adecuada para el programa que orienta la enseñanza de la materia en turno, este trabajo no es la excepción.

La enseñanza de la historia enfrenta diferentes obstáculos. Entre ellos el estilo tradicional que desde el nivel primario induce a los alumnos a un aprendizaje memorístico de lugares, fechas y personajes, sin despertar en ellos la inquietud por investigar, al menos por dudar de la veracidad de la narración que escucha pasivamente.

Involucrar al estudiante de manera activa y significativa en el aprendizaje de la historia, es una necesidad indispensable para motivar el desarrollo de su conciencia histórica. Por alcanzar esta competencia es necesario primero desarrollar en el hábilidad de la lecto-escritura, es decir, que los estudiantes entiendan de manera analítica sus lecturas y expresen con suficiencia sus opiniones por escrito.

Otra de las competencias a desarrollar en los alumnos es la investigación. Una buena investigación debe sustentarse en fuentes adecuadas. En la práctica, con gran frecuencia, los estudiantes de bachillerato acuden a fuentes de nivel elemental, el objetivo central de esta antología es proporcionar a los estudiantes las fuentes adecuadas al nivel académico que cursan con la intención de lograr un análisis eficaz del proceso histórico de la nación mexicana.

El propósito está planteado. La intención es manifiesta. El logro de los objetivos depende de otros factores, entre ellos, como el más importante se destaca la práctica docente. Si los docentes percibimos la necesidad de actualizar nuestro quehacer cotidiano, habremos dado un gran paso hacia la innovación de nuestra estrategia pedagógica en beneficio de aquellos que contian su formación académica a la honradez y lealtad de sus profesores.

La intención de este apoyo didáctico es que los alumnos también adquieran los elementos que les permitan analizar y criticar los hechos históricos que han venido a conformar y a consolidar el país que hoy tenemos. Se pretende dar un vistazo al pasado de la nación mexicana en toda su complejidad y desde diferentes enfoques, para despertar en el alumno el interés y la capacidad de análisis y síntesis. Así como fomentar los valores patrios entre los jóvenes.

El Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos desde su creación se ha preocupado por solucionar múltiples problemas que subsisten, surgen y se derivan del proceso enseñanza-aprendizaje, sobre todo ha puesto especial interés en aquellos en que el alumno se ve afectado directamente como: dificultad para tener acceso a la bibliografía recomendada por los programas de estudio, desánimo por no poder cumplir con investigaciones documentales en las distintas asignaturas que cursa, abatir el índice de reprobación y en consecuencia abatir la deserción escolar.

Creemos que con esta mínima aportación, estaremos dando un paso significativo para colaborar, en parte, en la solución de los problemas ya mencionados en nuestro plantel y dando prioridad al elemento principal de nuestro quehacer educativo, el alumno bachiller.

Prof. Andres Reyes Cárdenas
Prof. Alejandro Hernández Godines

- MAUTU, ALVARO "MEXICO EN EL SIGLO XIX" ANTOLOGIA DE OBRAS UNIVERSITARIAS UNAM 1984
- CECILIA JOSE LUIS "MEXICO EN LA ORBITA IMPERIAL" ED. EL CABALLITO
- GARCIA CANTU GASTON "HISTORIA INTERVENCION "LAS INVASIONES NORTEAMERICANAS EN MEXICO" ED. ERA SEP. 1986
- FUENTES MARES JOSE "JUAREZ, EL IMPERIO Y LA REPUBLICA" ED. MEXICO-BARCELONA, ESPAÑA 1963
- MOYANO ANGELA "MEXICO Y ESTADOS UNIDOS. ORIGENES DE UNA RELACION 1819-1867" SEP. 1987.
- O'GORMAN EDMUNDO "LA SUPERVIVENCIA POLITICA NOVOHISPANA" CENTRO DE EST. DE HISTORIA DE MEXICO
- MEDINA CASTRO MANUEL "EL GRAN DESPOJO" ED. DIOS NIS, MEXICO 1980
- GARCIA CANTU GASTON "EL PENSAMIENTO DE LA REACCION MEXICANA" 1810-1859. ANTOLOGIA UNAM MEXICO 1986
- C. VALADES JOSE "BREVE HISTORIA DE LA GUERRA CON LOS ESTADOS UNIDOS" ED. DIANA, MEXICO 1993
- ROA BARCENA "MEMORIAS DE LA GUERRA ENTRE MEXICO Y LOS E.U. VISTA POR UN JOVEN DE ENTONCES"
- A. TENENBAUN BARBARA "MEXICO EN LA EPOCA DE LOS AGIOLISTAS, 1821-1857" ED. FONDO CULTURAL E. MEX. 1985
- KRUSE ENRIQUE (COMPILADORA) DANIEL COSIO VILLEGAS "EL HISTORIADOR LIBERAL" FONDO CULTURAL E. MEX. 1984
- PRIETO ALTAMIRANO PAVNOS Y OTROS "APUNTES PARA LA GUERRA ENTRE MEXICO Y LOS E.U."
- OROZCO FARIAS ROGELIO "FUENTES HISTORICAS, MEXICO 1821-1867" ED. DEL AUTOR MEX. 1964
- SIERRA JUSTO "EVOLUCION POLITICA DEL PUEBLO MEXICANO"
- GARCIA CANTU GASTON "LOS INVASORES NORTEAMERICANOS EN MEXICO" ED. ERA 1975

INDICE

Pág.	Tema
4	La guerra del '47
12	Tratado de Paz
22	José Ma. Roa Barcena. La invasion norteamericana
27	Tratado de la Mesilla
30	Plan de Ayutla. 1854
34	Leyes de Reforma y Plan de Tacubaya
38	Estados Unidos y Mexico durante la Reforma
46	Los tratados de Mac Lane-Ocampo
50	Documentos relativos a la intervencion francesa
64	Juarez y el triunfo de la Republica
65	Edmundo O'gorman. Significado del triunfo de la Republica
73	Plan de La Noria y de Tuxtepec

ANEXO 6

**PRIMER CICLO DE CONFERENCIAS DEL ÁREA HISTÓRICA SOCIAL
ORGANIZADAS POR LOS ALUMNOS DE HISTORIA.**

COORDINACION DEL AREA DEL PLANTEL



SEMBLANZA

El profesor Nicolás Tlalli Sólis egresado de la Escuela Normal Superior con la especialidad en Ciencias Sociales, se ha especializado en Estudios Históricos.

Es profesor activo en los niveles de preparatoria y secundaria

Grupo Coordinador: 305

Coordinador del Ciclo de Conferencias:

Profr. Andrés Reyes Cárdenas.

COLEGIO DE BACHILLERES DEL
ESTADO
DE MORELOS
PLANTEL 01
CUERNAVACA, MORELOS

PRIMER CICLO DE CONFERENCIAS DEL AREA
HISTORICO - SOCIAL

OCTUBRE - NOVIEMBRE

" HISTORIOGRAFIA DE LA INTERVENCION
NORTEAMERICANA
EN MEXICO "

PONENTE: PROFR. NICOLAS TLALLI SOLIS



SABADO 28 DE OCTUBRE 10:00 HRS.

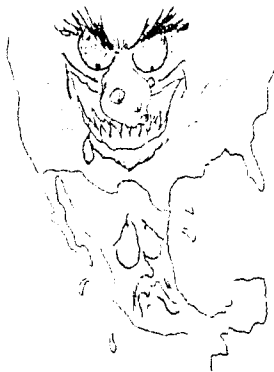
AUDITORIO DE LA SEC. GRAL. No. 1

PROFR. FROYLAN PARROQUIN GARCIA "

RESEÑA

La presencia de los Estados Unidos en todo el continente americano ha determinado el desarrollo de los países de la región. En el caso específico de México la política de los Estados Unidos reveló con gran crudeza todo su contenido imperialista arrebatándole más de 2 millones de km de tierras fértiles, costas riquísimas y abundantes recursos minerales.

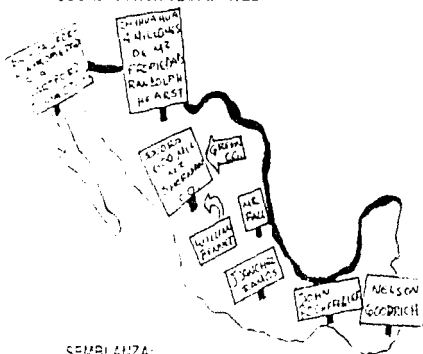
La intriga, la conspiración, el despojo, la guerra, las presiones y el poder del dinero son las armas para instrumentar la política del "Destino Manifiesto" segregaria y racista pero firme y decidida a extenderse y dominar en todo el continente, imponiendo los valores anglosajones como símbolos de civilización y progreso



La historiografía de la intervención norteamericana es abundante, diversa, y hasta contradictoria. Los historiadores anglosajones se dividen en pro y en contra, en pro aduciendo el contexto histórico fué la precaria, en contra, una minoría fué crítica de los métodos y mecanismos, pero no el contenido

En México la intervención norteamericana es uno de los temas más debatidos porque en el centro mismo del debate se pone en juego nuestro existir como nación libre e independiente.

COORDINACIÓN DEL PLANTEL



SEMBLANZA:

Lic. Alejandro Saldaña Rosas.

- Egresado de la Licenciatura en sociología de la UAM-Xochimilco.
- Diplomado en el ITAM.
- Diplomado en la escuela de la sociedad general de escritores de México.
- Estudios de maestría en el instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- Profesor investigador por la Universidad Autónoma de Chapingo.

GRUPO: 306 Matutino

Coordinador del ciclo de conferencias:
Prof. Andrés Reyes Cárdenas

COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE MORELOS

PLANTEL 01 CUERNAVACA, MOR.

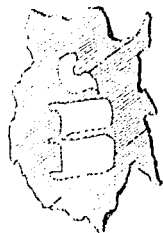
PRIMER CICLO DE CONFERENCIAS EN EL AREA:

HISTORICO-SOCIAL
OCTUBRE-NOVIEMBRE

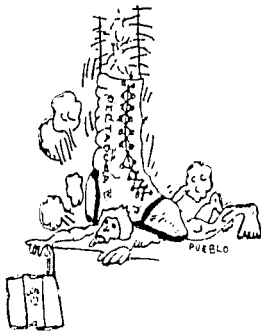
CONFERENCIA:

"FORMACIÓN ECONOMIA DEL PORFIRISMO"

PONENTE: LIC. ALEJANDRO SALDAÑA ROSAS



SÁBADO 11 DE NOVIEMBRE 10:00 AM
AUDITORIO DE LA ESC. SEC. GRAL. N°1
PROF. "FROYLAN PARROQUIN GARCIA".



RESEÑA

El porfirismo es una de las etapas más discutidas de la historia Mexicana. Polémico y contradictorio en la visión historiográfica; unos exaltan el progreso material alcanzando a través de un largo proceso de pacificación social; otros se oponen al desarrollo material el costo social que el pueblo tuvo que pagar.

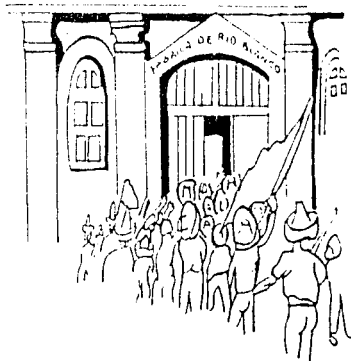
La conclusión más generalizada sostiene que el porfirismo fue un período dorado para una minoría privilegiada; en tanto que para la gran mayoría de los mexicanos significó opresión, represión y oscurantismo casi medieval.

La economía se sustentó en la inversión extranjera atraída por un estado guardián que en nombre de la paz social reprimía cualquier brote de inconformidad. En el campo los campesinos vivían oprimidos por los grandes terratenientes.

En las ciudades los centros fabriles, en particular los del ramo textil, disponían de grandes contingentes de mano de obra sujeta a salarios miserables y sin garantías de ninguna especie.

Los recursos naturales, minas, bosques, litorales se encontraban concesionados a los extranjeros y las vías de comunicación enlazaban los centros productores con los puertos de embarque.

Las contradicciones sociales, traducidas en la existencia de privilegiados y no privilegiados, generaron los elementos para que el porfirismo sucumbiera ante la avalancha de reclamos que originaron el movimiento armado de 1910.



ANEXO 7

APOYOS DIDÁCTICOS PARA DINAMIZAR LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

IMPRESIONES HISTÓRICAS



POR QUE LA HISTORIA Y LA HISTERIA
VAN DE LA MANO

EDITORIAL



Esto que tienes en tus
manos puede servir para
prender tu cerebro, con ideas
rollos o alucinaciones, son tus
IMPRESIONES y en ellas te
encontrarás a ti mismo, porque
esto se hizo pensando en "ti",
pues en ocasiones quedan dudas
y queremos que aquí encuentres
un apoyo

IMPRESIONES, es parte de
nostros y ahora es parte
de ti.

¡AFECUECHALO AL MÁXIMO!

LOS COLABORADORES



...RIA: LIDIA DEL GRAN DUEÑO, DEL GRAN HOMBRE, DE LA GRAN FIEMTE, DE LOS PUEBLOS...
 Y DE LA MAJESTAD HUMANA. CON IMÁGENES Y DIALOGOS COMPRENDERAS MEJOR. ASI
 PRESENTAMOS A LOS PERSONAJES DEL "TEFLON". LE DICEN ASI PORQUE HADA DE
 LE PEGA, EL ES UN ESTUDIANTE COMO TU O COMO YO, LLENO DE DUDAS. LIDIA,
 LA CLASICA ALUMNA MATADA, QUE SABE DE LO QUE HABLE. Y UNO QUE OTRO
 PERSONAJE QUE SE ATRAVIESA POR AHÍ PARA AYUDAR CON LA EXPLICACION.

DESPUES DE CLASES, EL TEFLON AUN CON DUDAS SE ACERCA AL AMOR DE SU VIDA,
 LIDIA, QUE ERA MUY PERO MUY DOTADA DE INTELIGENCIA Y SIEMPRE ENTENDIO
 A PESAR DE QUE NO LE CATA MUY BIEN EL TEFLON, SE DECIDIO A AYUDAR
 LO, PUES ASI TENDRIA OPORTUNIDAD DE REPASAR LO QUE APRENDIO...

Y ASI EMPEZARON A CHACHAREAR...

HOLA LIDIA ¿COMO HAS
ESTADO?

MUY BIEN,
GRACIAS Y ¿TÚ?

PUES NO TAN BIEN
COMO TÚ...

¿POR QUÉ DICES ESO?

ES QUE NO
ENTENDI HADA
DEL CONCEPTO DE
LA HISTORIA

NO TE PREOCUPES, MIRA
ESTÁ BIEN FACIL, HAY
CHICO TEORIAS QUE
PUEDEN AYUDARNOS

¿Y DE DÓNDE SACASTE
ESA INFORMACIÓN?

DE UN LIBRO LLAMADO
"PARA COMPRENDER LA
HISTORIA", ESCRITO POR
George Novak.

AH, ¿Y DE QUÉ
SE TRATA?

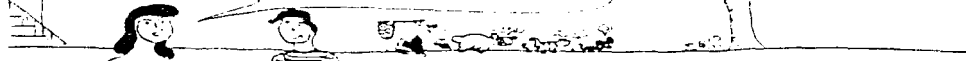
PUES, TE AYUDA A COMPRENDER, EL CONCEPTO
DE LA HISTORIA DE UNA FORMA RAPIDA
Y SENCILLA. ALGUNAS VECES LO HACE
SALTANDO LA IDEALIZACION DE UN DIOS
DE UN HOMBRE Y OTRAS VECES LA UNO
RALETA, DEL HOMBRE. PERO, TE
AYUDA A EXPLICAR UNA POR UNA.



GRAN DIOS. ESTA TEORÍA NO TIENE VALIDEZ CIENTÍFICA, PUES AFIRMA QUE LOS SERES DIVINOS DIRIGEN AL MUNDO. FUE ELABORADA POR LOS SUMERIOS, BABILONIOS, HEBREOS, EGIPCIOS, ETC.



EL PODER.
 SE DICE QUE LOS GRANDES HOMBRERES HACEN LA HISTORIA
 PERO ES FALSO. LA ADORACION O CULTO A UN HOMBRE
 SOLO PRODUCE CALAMIDADES



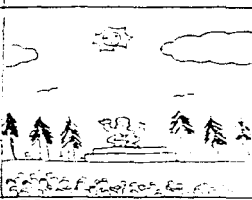
LOS ROMANOS TENIAN AL CESAR... LOS ISRAELITAS A MOISES... LOS CHINOS A BUDA...

¿PORQUE GANO CESAR
 @#!?@

COMO YO SON EL
 CESAR LES ORDENO
 PELEAR POR MI.

¿PORQUE GANO CESAR?

SOMOS EL PUEBLO
 ELEGIDO



ORSEA, HAY UNA RELACION
 ENTRE LA TEORIA DEL GRAN
 DIOS Y EL GRAN HOMBRE

SI, LOS PODERES DEL DIOS
 EJERCE UN HOMBRE EN LA REPRE-
 SENTACION DEL SER DIVINO.



TEORIA DEL
 GRAN
 HOMBRE

A ESTE PERSONAJE SE LE SUPONIA DOTADO DE LA CAPACIDAD
 DE MODELAR LOS ACONTECIMIENTOS SEGUN SU VOLUNTAD,
 TANTO LA ADORACION FALSA A UNA IMAGEN. EN ESTA
 TEORIA EL PUEBLO QUEDA FUERA, ASI COMO LA MUJER, PRINCIPALMENTE.

¿Y?, Y NO HAY MAS
 POSIBILIDADES DE
 EXPLICACION

"CLARO QUE SI MI
 "QUERIDO" TEFLON

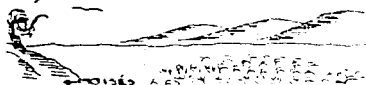
ESTA ES LA TERCERA
 TEORIA PARECIDA A LA
 ANTERIOR



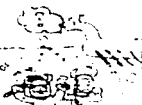
UNIFORME. PERO
DOMINANTE HACIA Y MODIFICABA
LA HISTORIA.

LA HISTORIA LA MODIFICABA
LA CLASE DOMINANTE Y NO LOS BARBAROS O LOS
LOS BARBAROS EL TODO.

SOMOS MEJORES POR QUE
DIOS NOS ELIGIO



¡MIRA A LOS BARBAROS
SALVAJES. GUACALA.



HAY, PUES QUE PREJUDICIOS
Y RACISMO



LA VERDAD SI, POR QUE CREEN QUE POR QUE
SI, TIENEN TODOS LOS REQUISITOS
PARA DOMINAR UN PUEBLO.



ESTO ES FALSO PUES NO SOLO SON CLASES DOMINANTES, LOS
QUE HACEN Y MODIFICAN LA HISTORIA SINO TODA LA HUMANIDAD...

LA TEORIA DE
LOS
MEJORES

Y QUE, SOLO PENSARAN
ESO



NO, HAY UNA
IDEA FILOSOFICA
MAS
ENGAMOSA



ORALE, Y ENGAMOSA
¿POR QUE?



PUES, LOS HOMBRES
YA NO CREEN EN DIOS NI EN UN HOMBRE
ASI QUE PIENSAN QUE
LA PRINCIPAL SON
LAS IDEAS



PUES, YO ESO
LO
CONSIDERO
BUENO



ANI ESTA, LO ENGAMOSO
LO QUE PASA ES QUE
ESTO SE CONVIERTE
EN LA OPINION DE
INTELECTOS BRILLAN
TES, PERDIENDOSE
LA OPINION COLECTI
VA

POR EJEMPLO, ANAXAGORAS
DICE QUE LA RAZON GO
BIERNA AL MUNDO

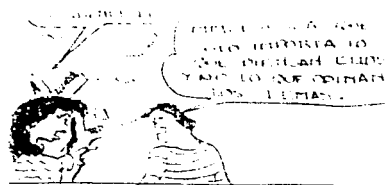
"DIOS ES UNA FIESTE PURA
OCUPADA EN PENSAR
SOBRE SI MISMA"



HEGEL FUE EL MAS DES
TACADO EXPONENTE DE
ESTA TEORIA.

LA FIESTE ES EL UNICO
PRINCIPIO MOTOR DE
LA HISTORIA





¿CÓMO SE RELACIONAN LA HISTORIA CON LAS CUALIDADES DEL HOMBRE Y CON LO QUE DETERMINAN SUS IDEAS?



¿CÓMO SE RELACIONAN LAS IDEAS CON LAS CUALIDADES DEL HOMBRE?

ENTONCES SIGNIFICA QUE UN HOMBRE ES LA RAIZ, Y LA MENTE ES EL MOTOR FUNDAMENTAL EN LA BÚSQUEDA DE LA LIBERTAD HUMANA.

Y ESO ES TODO

NO, TELÓN, HAY UNA TEORÍA LLAMADA "TEORÍA DE LA NATURALEZA HUMANA"

ESTA TEORÍA LO QUE BUSCA ES IDENTIFICAR LOS VALORES BUENOS O MALOS QUE AYUDAN A LA EVOLUCIÓN DEL HOMBRE

MIRA, HABÍA QUE ESCUCHAR A LOS EMPÍRICOS, ESTOS SÍ SABÍAN QUE HABÍA QUE EXPALIMENTAR LA IDEA, Y LOS IDEALISTAS PENSABAN QUE ESTO NO ERA NECESARIO.

¿Y QUE NOS DICE ESTA TEORÍA?



¿ENTONCES QUE TENTAN EN COMÚN?

PUES PARA AMBOS NO IMPORTABAN LOS CAMBIOS SINO LO QUE ERA PURA

AH, Y CON ESO SE EXPLICAN LOS FENÓMENOS SOCIALES E HISTÓRICOS

MUY BIEN TELÓN, YA ENTEREISE TODO

SI



LA TEORÍA DE LA NATURALEZA HUMANA DICE QUE LA HISTORIA ES DETERMINADA POR LAS CUALIDADES DEL HOMBRE Y ES LA MÁS ACEPTADA PUES CONDENA A LOS HOMBRES CON CUALIDADES BUENAS O MALAS.

PARA COMPROBAR SI ES CIERTO TE VOY A DEJAR UNOS EJERCICIOS. PRIMERO UNA PREGUNTA, DESPUES UN CRUCIGRAMA Y AL FINAL PARA REAFIRMAR TU CONOCIMIENTO UN MAPA CONCEPTUAL

Y CUANDO TE LOS ENTREGO PARA QUE LOS CHEQUES

MAÑANA MIS VEMOS EN EL PARQUE "RAZÓN" A LAS 4:00 P.M

ESTABILA LIDIA SERE MUY BUENA

SI TIENES UNA OVAO, ME HABLAS POR EL TELÉFONO

ADICION



¡OYE LIDIA, CÓMO
CONTTESTO
EL
CRUCIMPRESIO-
NES



CUANDO ENCONTRARÁS DE
ACUERDO A LAS PREGUNTAS
RESPUESTAS HORIZONTALES
Y VERTICALES, SEGUN
CORRESPONDA



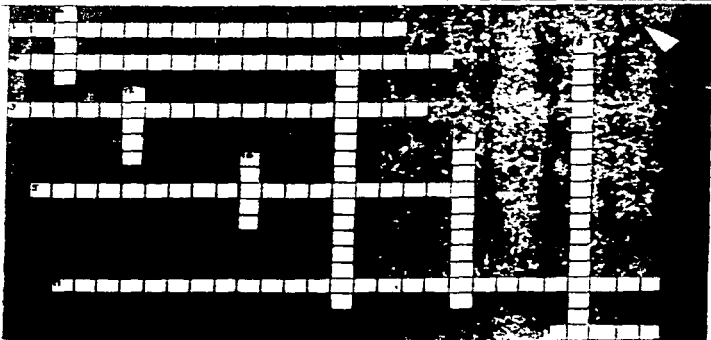
--- HORIZONTALES ---

- 1- ¿Qué teoría afirma que los seres divinos no tienen los asuntos humanos y cósmicos?
- 2- ¿En esta teoría se cree que ciertos sucesos son ajenos a los dioses?
- 3- ¿Por qué es caracterizada la naturaleza Humana?
- 4- En esta teoría destacaron: Hegel, Aristóteles y Platón y Anaxágoras.
- 5- Dijo que "El espíritu o mente, es el único principal motor de la historia".
- 6- En esta teoría importan los valores que perduran.

--- VERTICALES ---

- 1- Surgió de la asociación de los componentes de la Teoría del Gran Dios y la Teoría del Gran hombre.
- 2- Sostenía que el primer motor de la historia es el hombre.
- 3- Sostenía que el primer motor de la historia es el Gran Dios, actuando como mente para educada en el mismo.
- 4- ¿Quién hace la historia?
- 5- ¿Quién que impleja la acumulación de conocimiento histórico en una persona?
- 6- ¿Sus ideas cuando ya no crees ni en el hombre ni en un Dios?
- 7- ¿Los grandes hombres producen la evolución o el hombre es falso?

CRUCIMPRESIONES





GRACIAS LIOIA,
 NOS VEMOS MAÑANA PARA VER
 OTROS CONCEPTOS
 DE LA HISTORIA.

UN APUNTO PARA
 LAS RELACIONES CONCEPTOS DEL
 DIA Y AHÍ VEZ LA RELACIÓN
 QUE HAY EN LAS TEORÍAS.

HASTA MAÑANA
 TE LEO



El Gran Hombre y el Gran Dios son una misma cosa.

↑

Se dice que el poder lo tiene un hombre en representación de Dios.

↑

Fue expuesta en las escrituras israelitas.

↑

Fue elaborada por los sumerios, babilonios y egipcios.
 No tiene Validez Científica.

Teoría del GRAN DIOS

Esta teoría sigue vigente en nuestros días.

↑

El exponente de esta teoría fue Thomas Carlyle.

↑

Este gran hombre es un jefe político, religioso, etc.

↑

Los poderes del Gran Dios los ejerce un Gran Hombre surge de la descomposición de la teoría del Gran Dios.

Teoría del Gran Hombre

Teoría de la Gran Mente

HISTORIA

Teoría de la Antropología Humana

Anaxágoras dijo: la razón gobierna al mundo.

↓

En el siglo XIX se decía la opinión gobierna todo.

↓

Se dice que un hombre genio es la raíz.

↓

El motor fundamental es la búsqueda de la libertad humana.

Teoría de los MEJORES.

↓

Dice que la raza superior es la que hace la historia.

↓

Se suponía que esta raza eran los israelitas.

↓

Hoy en día podrían ser los Estados Unidos.

↓

Es una teoría racista.

Dice que la historia es determinada por las cualidades buenas o malas.

↓

Es la más aceptada pues considera a los hombres con cualidades buenas o malas.

↓

En esta teoría no hay buenos o malos.

↓

Es el hombre en su naturaleza capaz de tener errores y virtudes.

GRACIAS, LIDIA
AHORA YA
ENTENDI
EL CONCEPTO
DE
LA HISTORIA



MUY BIEN
TRABAJA
PERO YA
TE GUSTE
MÁS



ESTA BIEN
DIBUJADA, LIDIA



ES UNO YETANÁ



HASTA LA
PRÓXIMA
AMIGOS

Si esta revista te creó...
Dudas, sugerencias, o algun
alucin...



ESPERAMOS QUE LAS EXPRESIONES
a cualquiera de los
colaboradores para que
esta revista que es tuya

U

MEJOR E

DIRECTORIO

Lic. Sergio García Velez
DIRECTOR DEL PLANTEL

Ing. Luis Martínez Ibáñez
SUBDIRECTOR TERCER PLANTILLO.

Profr. Andrés Reyes Cárdenas.
ASESOR

COLABORADORES

ISABEL MARTÍNEZ	202
OTHO VELAQUEZ	202
ISRAEL GARCÍA	202
MICHAEL ALVAREZ	202
LILDES CRIOSTAGUI	202

CARRETERA ZIMBABUENSE



BIBLIOGRAFÍA

- 1) **Bartra, Roger** La malinche: sus padres y sus hijos. México. Universidad Nacional Autónoma de México. 1992.
- 2) **Brezinka, Wolfgang** La educación en una sociedad en crisis. Tr. de José María Quintana Cabañas Madrid, Narea, 1990.
- 3) **Dearden, R.F. y otros.** Educación y desarrollo de la razón: formación del sentido crítico. Prof. de José Manuel Estere Zaragoza Madrid, Narcea, 1982.
- 4) **EDUCACION.** México. Coplamar / Siglo XXI, 1982. (Necesidades esenciales en México. Núm 2)
- 5) **Ferrandez, Adalberto y Jaime Sarramona.** La Educación: Constantes y problemática actual. Barcelona, Ceac, 1980
- 6) **Freire, Paulo.** La educación como práctica de la libertad Tr. de Lilien Ronzoni, 17ª ed. México. Siglo XX. 1976
- 7) **Gil Antón, Manuel.** Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos. México. UAM, 1994
- 8) **Gutiérrez, Francisco.** Educación como praxis política. México. Siglo XXI, 1984
- 9) **Kauffman Joseph F.** Educación Tr. de Rafael Mireles, México, Uteha. 1967.
- 10) **Kazuhiro Kobayashi, José María, Vázquez Josefina Z. Et Al.** La Educación en la Historia de México. México. El Colegio de México, 1992.

- 11) **Lakoff, George y Mark Johnson;** La perspectiva de ciencia cognitiva. Madrid, Alianza. 1983.
- 12) **Lee, Gordon C.** Educación e ideales democráticos. Buenos Aires, Paidós, 1969.
- 13) **Lynch, James.** La educación permanente y la preparación del personal docente. Hamburgo, Instituto de la UNESCO para la Educación, 1977.
- 14) **Marzola, María Elena;** Aportaciones a la didáctica de la educación superior. México, UNAM - ENEPI 1989
- 15) **McCune Nicolich, Lorraine y Anita E. Woolpoik.** Psicología de la educación para profesores. Tr. de Guillermo Solana. Madrid, Narcea, 1983.
- 16) **Merani, Alberto L.** La educación en latinoamérica: mito y realidad. México, Grijalbo. 1983.
- 17) **Moctezuma Barragán, Esteban.** La educación pública frente a las nuevas realidades. México FCE. 1993
- 18) **Moreno López, Salvador.** La Educación Centrada en la persona. México, Manual Moderno. 1979
- 19) **Muriá, José Ma.** Conquista y colonización en México. México. SEP/80, 1981.
- 20) **Nóel, Jean Luc.** La enseñanza de la historia a través del medio. Traducción de Juan Vique L. Bogotá. Kapeluz. 1989.
- 21) **Novack, J.** Teoría y práctica de la educación. Madrid. Alianza Universidad, 1982.

- 22) **Pérez Siller, Javier.** "Entorno al descubrimiento de América". Citado en la Revista visión. México, UAM, Agosto 1994.
- 23) **Pozo, Juan Ignacio y otros:** La enseñanza de las ciencias sociales. Madrid, Rogar, 1989.
- 24) **Ribeiro, Lidio y Sergio Becerril.** La educación de los educadores. 2ª ed. México, Caballito, 1990
- 25) **Secretaría de Educación Pública:** Congreso nacional del bachillerato. Cocoyoc. Marzo de 1982.
Acuerdo No. 71, México, 28 de Mayo de 1982.
Acuerdo No. 77, México, 21 de Septiembre de 1982.
Propuesta de curriculum marco para el sistema del colegio de bachilleres, México. UEMS. 1993.
- 26) **Solis Quiroga, Héctor.** Educación Correctiva. Porrúa. 1986.
- 27) **Stenhouse, L.** Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid, Morata, 1984.