

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**LA ENSEÑANZA DEL MÉXICO CONTEMPORÁNEO
EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA
A TRAVÉS DE SU PROGRAMA DE ESTUDIOS.**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRO EN DOCENCIA PARA
LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (HISTORIA)**

**QUE PRESENTA:
LAURA DE LA TORRE HERRERA**

MÉXICO, D.F.

NOVIEMBRE 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas

Tesis Digitales

Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Gracias a Dios, por todo. Quiero agradecer a mi familia por su apoyo y reiterarles mi amor. A mi papá, Joaquín De La Torre, a mi mamá, Matilde Herrera, a mi hijo, Joaquín Emmanuel, y a mis hermanas, Julieta y María del Rosario.

También quiero agradecer a la UNAM y a la Dirección General del Personal Académico (DGAPA) por el apoyo recibido para llevar a cabo los estudios de la maestría y la elaboración de tesis. Igualmente, a mi asesor de tesis por su guía, Dr. Javier Rico Moreno, los sinodales del jurado en el examen de grado: Dra. María del Carmen Valverde Valdés, Dra. Rosa María Sandoval Montaña y el Dr. Miguel Monroy Farías. Quisiera hacer una mención especial de la Dra. Lilia E. Romo Medrano, no solamente por ser sinodal del examen, sino profesora de la asignatura de Práctica Docente I, II y III, que me apoyó con sus consejos y me orientó en la realización de este trabajo.

Agradezco a las maestras, Irene Aguilar y Concepción Santos por la ayuda tan generosa que me brindaron, al aceptar ser mis supervisoras en las prácticas docentes que llevé a cabo en la preparatoria 5.

Índice

Introducción

I: El espacio socioeducativo de la práctica docente

- La Escuela Nacional Preparatoria
- Antecedentes históricos
- El plantel 5 “José Vasconcelos”
- Educandos
- Educadores
- Espacios para la enseñanza de la historia
- Materiales de estudio
- Prácticas de estudio

II: Análisis del programa de estudios

- Reforma del plan de estudios
- Estructura global del programa de Historia de México II
- Valoración de los elementos del programa

III: Aspectos psicopedagógico-didácticos

- Educación
- Constructivismo
- Etapas del desarrollo cognitivo
- Tipos de conocimiento
- Motivación para el aprendizaje
- Aprendizaje activo
- Pensamiento autónomo
- Conocimientos previos
- Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)
- Conocimientos significativos
- Modificación de los esquemas cognitivos
- Trabajo grupal
- Evaluación

IV: Aspectos didácticos de la disciplina

- Enseñanza de la historia
- Historia e identidad
- Verdad histórica
- La narración histórica
- Tiempo histórico
- Espacialidad
- La multicausalidad
- Relación pasado-presente
- Estudio de caso

V: Propuesta didáctica para la Unidad VIII del programa de estudios de historia de México II de la Escuela Nacional Preparatoria

- La importancia de la enseñanza del México contemporáneo
- Valoración de la Unidad VIII del programa de estudios de historia de México (México contemporáneo)
- Valoración del programa de estudios
- Valoración de la Unidad VIII del programa de estudios
- Caracterización del periodo
- Propuesta para la Unidad VIII del programa
- Especificaciones acerca de la carta descriptiva
- Carta descriptiva

Conclusiones

Bibliografía

Anexo

Introducción

Uno de los objetivos de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) es que los estudiantes realicen trabajos de investigación vinculados a su profesión, es decir, que aborden alguna problemática relacionada con la enseñanza, y por lo tanto, tengan una incidencia directa en el trabajo docente.

De estos trabajos se espera no sólo una fundamentación teórica sino una propuesta que se sustente también en la propia práctica docente del profesor. De acuerdo con lo anterior, he retomado mi experiencia en la Escuela Nacional Preparatoria¹ para llevar a cabo una investigación que permita ubicar las principales dificultades a las que se enfrentan los profesores de historia de México al impartir sus cursos, específicamente lo que se refiere al México contemporáneo, y plantear algunas soluciones al respecto.

La enseñanza de la historia de México II en la ENP tiene como herramienta básica el programa de estudios; en él se encuentran los objetivos que se pretenden alcanzar a nivel informativo y formativo, así como un planteamiento de los contenidos temáticos, actividades didácticas, evaluación y bibliografía pertinentes que llevarían a la consecución de dichos objetivos.

Constantemente se han hecho revisiones sobre la viabilidad de su implementación en el aula, ya sea a iniciativa de las autoridades de la institución o de los mismos profesores a nivel colegiado o individual. Las diversas propuestas, se enfocan generalmente hacia alguno de esos aspectos, por lo que no se ha podido consolidar un proyecto que realmente permita a los estudiantes adquirir un conocimiento histórico significativo.

Esta nueva valoración del programa de estudios pretende hacer una revisión desde los diferentes aspectos que deben intervenir en la enseñanza de la historia, como son el psicopedagógico, didáctico e histórico con el fin de hacerla integral.

Sabiendo la importancia de hacer junto a la crítica, una propuesta, se hará una revisión de la literatura respecto a los supuestos teóricos en las áreas

¹ En lo sucesivo ENP

psicopedagógica, de la didáctica de la historia y la historia de México para conocer sus propios estudios acerca de lo que debe ser la enseñanza (especialmente de la historia) así como la presentación de una unidad de aprendizaje a manera de ejemplo, acorde a los supuestos que se propongan previamente en este mismo trabajo.

Se ha escogido la última unidad del programa de estudios (México contemporáneo) ya que presenta dificultades de enseñanza muy peculiares. Por ejemplo, la cercanía de los hechos históricos que se proponen para su estudio, de los cuales no conocemos aún sus consecuencias, hacen que la definición de sus contenidos no resulte tan precisa y que a veces se limite a un listado de cronologías; que no existan recursos didácticos suficientes y elaborados expresamente para los temas como si los hay para otras unidades de aprendizaje o que incluso, el tiempo didáctico que se le dedica es más reducido debido a que los profesores fueron extendiéndose en el estudio de las temáticas anteriores.

El objetivo de este trabajo es, por lo tanto, analizar los diferentes elementos que intervienen en el curso de historia de México II a partir del programa de estudios para identificar el problema docente que se presenta en la enseñanza de la historia y que no permite la creación de un conocimiento histórico estructurado, integral y significativo. A partir de dicho análisis se pretende elaborar una propuesta teórico-metodológica que ayude a superar esa problemática.

Entendiendo que un programa de estudios no puede implementarse de manera uniforme en todos los cursos. El profesor debe atender a las peculiaridades socioeducativas de cada uno de ellos y adaptarlo a su circunstancia. Es decir, el programa de estudios es más bien una orientación para el profesor. Sin olvidar, que si bien un curso de historia es singular por el contexto en el que se lleva a cabo, es necesario respetar los lineamientos básicos de los objetivos, contenidos temáticos y estrategias didácticas propuestos en el programa de estudios.

El modelo educativo que se propone en el programa de estudios es el constructivismo, si bien no se enuncia de forma explícita, la propuesta acerca de la enseñanza de la asignatura se identifica con dicho modelo. El programa

de estudios plantea como su objetivo que el estudiante construya un conocimiento histórico que le permita lograr un pensamiento crítico y autónomo de tal forma que su participación como ciudadano sea propositiva y comprometida.

Es necesario hacer una valoración y replanteamiento de los supuestos teóricos que respaldan al programa de estudios para lograr un cumplimiento eficiente de sus propósitos. De acuerdo con lo anterior, la estructura de este trabajo es la siguiente:

En el capítulo I se exponen las características del espacio socioeducativo del trabajo docente basadas en una observación empírica producto de la propia experiencia profesional. Se conocerán los antecedentes históricos de la institución, los objetivos de enseñanza, el perfil de los estudiantes y los profesores, las características generales del espacio educativo, de los recursos didácticos con que se cuenta y finalmente, cuáles son las prácticas de estudio de los alumnos. Todo lo anterior será el marco de referencia a partir del cual se podrá comprender mejor la problemática docente planteada.

En el capítulo II se emprende una valoración crítica del programa de estudios de historia de México II. Para ello se ubica la asignatura dentro de su plan de estudios, lo que permitirá entender mejor el sentido de enseñanza integral de la historia. Esta valoración se refiere no solamente a la descripción de los diferentes elementos que conforman el programa de estudios (propósitos generales y particulares, contenidos temáticos, actividades didácticas, bibliografía, evaluación y acreditación), sino también a la integración que hay en el programa de dichos elementos. De este modo se aprecia qué tan coherente resulta la propuesta de la institución sobre la enseñanza de la historia y que tan viable resulta de implantar en el aula.

Posteriormente, en los capítulos III y IV se hará una propuesta sobre los elementos teórico-metodológicos que se han considerado en el programa de estudios: los aspectos psicopedagógico, didáctico e histórico, para señalar su pertinencia y articulación coherente.

A partir de la literatura que se ha revisado sobre el tema se señalan los planteamientos necesarios para que el profesor pueda involucrar al alumno en la toma de un rol activo que le permita construir su propio conocimiento histórico, todo ello mediante el uso de recursos y estrategias didácticas acordes con ello.

Se propone que a través de lo anterior los estudiantes comprendan que la historia es una disciplina que abarca todos los aspectos del pasado humano y por lo tanto es multideterminada, en donde el conocimiento se reescribe en cada época. También debe considerarse el conocimiento histórico como aquel que es capaz de permitirnos entender nuestra realidad presente, lo que eventualmente nos ayudará a incidir en ella, así como entender que la disciplina histórica estructura la mente con un sentido crítico y un pensamiento autónomo.

Por último, en el capítulo V se presentará un modelo educativo para la unidad VIII (México contemporáneo) del programa de estudios en el que se propone una enseñanza de la historia acorde a los supuestos teórico-metodológicos anteriormente señalados.

I: El espacio socioeducativo de la práctica docente en la ENP

A través del plan de estudios de la ENP y del programa de Historia de México II¹, es posible saber la postura de la institución respecto a la enseñanza de la historia, sin embargo, también es necesario conocer la realidad del espacio educativo en donde se lleva a cabo dicha enseñanza. Esto permitirá entender mejor la viabilidad del plan y programas de estudio de historia en el aula y en todo caso hacer las correcciones pertinentes a la práctica docente cotidiana.

Por ello, se hará una descripción de los diferentes aspectos del espacio educativo de la ENP. Sus características generales servirán como indicio de la realidad que se vive, ya que “los vínculos que se establecen en el aula no pueden entenderse ni explicarse por sí mismos sino en función de múltiples referentes sociales, culturales e institucionales que actúan con un carácter casual determinando las formas que adoptan las relaciones interpersonales en el aula”.²

Para esta descripción la referencia directa es la del Plantel 5 que es en el que laboro y por lo tanto el que mejor conozco, por lo tanto se basa tanto en mi propia experiencia profesional (13 años en la ENP), como en algunas indagaciones entre los estudiantes realizadas de manera informal.

La Escuela Nacional Preparatoria.

El bachillerato³ universitario tiene dos instituciones: la Escuela Nacional Preparatoria (instituido en 1867) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (fundado en 1971).

Ambos sistemas tienen un carácter doble: propedéutico y terminal. Propedéutico puesto que prepara a los estudiantes para estudios superiores, pero también es terminal ya que los jóvenes que no accedan a la universidad

¹ Vigentes a partir de 1996.

² Rafael Santoyo, “Apuntes para una didáctica grupal”, en *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*, p. 146.

³ Durante la Edad Media la palabra bachiller designaba a los aspirantes a caballeros, con el tiempo ésta designaba a aquéllos que terminaban el seminario teológico; durante las primeras décadas del siglo XX los bachilleres eran los que habían terminado los estudios correspondientes en la ENP, este era el primer grado que obtenían los estudiantes. Actualmente, los egresados obtienen un certificado en el que se asienta que terminaron los estudios correspondientes a la enseñanza media superior. *Vid.* Rosalía Leonor Castañeda Ramírez Moguel, *Historia y enseñanza de la historia en la Escuela Nacional Preparatoria*, p. 90.

pueden capacitarse en diversas áreas mediante las llamadas opciones técnicas durante uno o dos años.

En el caso de la Preparatoria, las opciones técnicas se implementaron en 1985, actualmente existen diez de ellas que se pueden cursar en el quinto y sexto año del bachillerato. Al final se otorga un diploma que acredita al alumno como técnico auxiliar. Las carreras técnicas que se pueden estudiar son: contabilidad (planteles 2, 4, 6 y 9); dibujo arquitectónico (planteles 2, 5, y 9); fotógrafo, laboratorista y prensa (planteles 2, 7 y 8); laboratorista químico (planteles 2, 3 y 4); computación (en los nueve planteles); agencia de viajes y hotelería (planteles 2 y 8; nutriólogo(plantel 5); histopatología(plantel 1); museógrafo restaurador (San Ildefonso número 30).

Antecedentes históricos

La historia de la ENP no ha sido fácil. Ligada a las vicisitudes políticas de la historia de nuestro país, se ha visto envuelta en una serie de reformas que la han mantenido actualizada a la realidad de México. A pesar de los conflictos a los que se ha enfrentado, conserva el espíritu de ofrecer a los jóvenes una educación integral, gratuita y laica.

Los liberales mexicanos de la primera mitad del siglo XIX tenían dentro de sus objetivos que el gobierno sustrajera la educación de manos de la Iglesia. Aunque se encuentra en la Constitución de 1824 la idea del laicismo educativo, es en 1833 con José Ma. Luis Mora y Valentín Gómez Farias que se realiza otro intento por cambiar la educación de tipo escolástico.

En 1857, con la derrota de los conservadores, se produjo, de acuerdo con Gabino Barreda, la emancipación mental de la nación al ir sustituyéndose las antiguas ideas por las modernas. Por ejemplo, se señalaba la necesidad de liberar a los mexicanos de su mentalidad servil heredada del colonialismo.⁴

⁴ Cfr. Ana María González Maldonado, *Algunos elementos de análisis en los programas y textos de la Escuela Nacional Preparatoria a partir de 1867*, pp. 19-20.

Así, los positivistas, encabezados por Barreda, pensaban que dicha emancipación mental sólo sería posible por medio de una instrucción adecuada. Por ello, la educación pasó a manos del estado y se estableció la educación laica, “la responsabilidad nueva que el Estado se había empeñado en absorber hasta entonces había sido desempeñada por el clero y por los particulares”.⁵

Al quedar la educación en manos del estado se intentó uniformar la instrucción en todo el país, de ese modo se pensaba alcanzar la unidad nacional. Igualmente se pensó en utilizar la educación como instrumento para la formación de ciudadanos así como una vía que permitiera progresar al país.

Al establecerse la República liberal y la promulgación de una nueva Constitución, el presidente Benito Juárez nombra como Ministro de Justicia e Instrucción a Antonio Martínez de Castro quien tuvo la encomienda de reestructurar la educación del país. A su vez, Martínez de Castro designó a Barreda para llevar a cabo la nueva organización de la educación pública.⁶

Es así como Gabino Barreda elabora su proyecto, mismo que vio la luz con la “Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal” del 2 de diciembre de 1867 en la cual se establecía la fundación de la ENP. Sus estudios permitirían a los jóvenes acceder a la Escuela de Altos Estudios.

La ENP adoptó el lema positivista de: “Libertad. Orden y Progreso”. Más adelante el vocablo “libertad” fue sustituido por la palabra “amor” con lo que resultó como lema de la Escuela Nacional Preparatoria el de: “Amor, Orden y Progreso”.⁷

Para Barreda, el plan de estudios era integral y gradual en el sentido de que se habían clasificado las ciencias que le servirían de base y se les abarcaba en toda su extensión y con una gradual y creciente implicación, dándole al

⁵ Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, p. 59.

⁶ Cfr. “Antecedentes históricos de la Escuela Nacional Preparatoria”, en <http://dgenp.unam.mx/>, p.1.

⁷ Cfr. J. Javier Cabral, *La enseñanza de la historia de la cultura en la Preparatoria No. 5 de la Universidad Nacional Autónoma de México*, p.18.

estudiante “un campo suficientemente vasto para que pueda ejercitar todas sus energías intelectuales”.⁸

Una educación laica basada en la ciencia permitiría al educando conquistar su libertad intelectual, pues al aceptar solo como verdad, la prueba irrefutable, se le protegería de la superstición. La ciencia no era solamente el uso de la razón, era la única forma de saber la verdad sobre cualquier fenómeno o hecho, pues permitiría hacer un “análisis objetivo de los fenómenos, excluyendo todo tipo de fanatismo apriorístico”.⁹

Es decir, a través de la Nacional Preparatoria se daría a los jóvenes una educación basada en la ciencia y por lo tanto en la razón que permitiría a su vez la reconstrucción nacional y el progreso.

El positivismo consideraba que la historia tendría que investigar los hechos humanos que se habían sucedido en el pasado y las leyes generales que regían la vida humana. El historiador buscaba en la rigurosa exactitud de los hechos la verdad.

La historia era una ciencia positiva, regida por leyes, en donde la causa última del devenir histórico era el progreso. Sin embargo, la historia quedaba subordinada a la sociología, ya que “la historia se ocupa de los pormenores y de sus inmediatas relaciones; ciencia de generalización por excelencia, la sociología asciende de esas relaciones a otras más comprehensivas hasta formular la ley suprema de la vida social, la evolución”.¹⁰

El 17 de diciembre de 1867, Gabino Barreda se convierte en el primer director de la ENP y el 3 de febrero de 1868 inicia el primer ciclo escolar “con 900 alumnos y una veintena de profesores”¹¹, siendo El Colegio de San Ildefonso su recinto, edificio que antes ocupara la Escuela de Jurisprudencia.

⁸ G. Barreda citado por Ma. de Lourdes Alvarado Martínez, *Idea de la Historia de Porfirio Parra y su contribución a la corriente educativa positiva en la Escuela Nacional Preparatoria*, p.108.

⁹ *Ibid.*, p. 90.

¹⁰ Justo Sierra, “la educación nacional”, en *Obras completas*, p. 48.

¹¹ Roberto Garduño, “Universidad Nacional Autónoma de México, máxima casa de estudios”, en *Gaceta Coapa*, p.19.

El plan de estudios contemplaba cinco ciclos anuales, y es hasta noviembre de 1885 que se crea la asignatura de historia de México que se impartiría separada de historia General. Ambas asignaturas se cursarían en el quinto año. Dicha reforma obedeció a que se consideraba insuficiente un curso de historia para enseñar todo lo que el programa de estudios señalaba, sobre todo porque los estudiantes llegaban con muy poca preparación.¹²

Se puede encontrar que, ya en 1874, Justo Sierra había hecho fuertes señalamientos en torno a la enseñanza de la historia y decía:

no tiene el gobierno de la República mexicana una cátedra de historia. La débil sombra que de ella conocemos es una limosnera de quien ni el profesor ni los discípulos hacen caso. El profesor (Ignacio Altamirano), porque se le obliga a enseñar en menos de cinco meses la historia universal, lo cual no le deja tiempo sino para seguir servilmente un texto cualquiera, y los alumnos, porque cuando una cosa se enseña tan atropelladamente, es sin duda porque no es indispensable saberla.¹³

El 19 de diciembre de 1896, Porfirio Díaz expidió una nueva ley para la Instrucción Pública¹⁴ en la cual se implantó una reforma profunda de los planes y programas de estudios de la ENP. Se establecieron cursos semestrales, se redujo a cuatro años el plan de estudios, se fijaron las horas de cada asignatura y se dio una relación directa entre los estudios preparatorios y los estudios universitarios.¹⁵

Dicho plan causó gran controversia por lo que fue derogado en 1901, alargándose a seis años, aunque en 1907 se vuelve al plan original de cinco años y se regresa a los ciclos anuales.

La ENP había recibido durante esos años diversas críticas, entre otras cosas se le acusaba de dar una educación enciclopédica que no tenía sentido y que por ello no había podido cumplir sus objetivos. Para Sierra, ese conocimiento

¹² Vid. J. Sierra, "La educación nacional", *op. cit.*, p.61.

¹³ *Ibid.*, p. 13

¹⁴ Obra realizada por el profesor de la ENP Ezequiel A. Chávez.

¹⁵ Cfr. Lilia Romo, *La Escuela Nacional Preparatoria. Raíz y corazón de la Universidad*, p. 9.

más que enciclopédico era integral ya que el interés no era solamente el formar profesionales sino también formar hombres.¹⁶

Para Sierra la educación que daba la preparatoria no solamente era integral, sino que iba de lo simple a lo complejo y estudiaba una serie de ciencias que componían en realidad a la ciencia en su parte fundamental, agregando: "...es profundamente benéfico en materia de instrucción la adopción de un método fundado en hechos, es decir, en la verdad, en vez de los rancios sistemas arbitrarios del pasado".¹⁷

El 22 de septiembre de 1910 inicia su vida académica la Universidad Nacional con una ceremonia en el Anfiteatro de la ENP. De acuerdo con la Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México, en su artículo 2º, esta nueva institución quedaba constituida por la ENP, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros, de Bellas Artes (arquitectura) y de Altos Estudios.¹⁸

Durante el periodo de la Revolución Mexicana hubo una militarización de las instituciones de educación media y superior y por ende, de la ENP, por ejemplo, en 1913 se declararon obligatorias la educación física y la instrucción militar, incluso, todo el personal que trabajaba en la Preparatoria tuvo grados militares y a los alumnos se les consideraba como cadetes.¹⁹

La ENP había quedado bajo la administración de la Secretaría de Instrucción Pública, reduciendo su plan de estudios a cuatro años. En 1918, con Venustiano Carranza como presidente, el ciclo preparatorio sería de tres años, además de que se le separó de la universidad haciéndola depender del gobierno.

En 1920, el entonces director de Instrucción Pública, José Vasconcelos²⁰, toma posesión de la rectoría de la Universidad Nacional reincorporando la Preparatoria y dándole a la misma un plan de cinco años. Vasconcelos creó el escudo y el lema para la Universidad, mismos que se empezaron a utilizar el 12 de octubre de 1920.²¹

¹⁶ Vid. J. Sierra, "la educación nacional", *op. cit.*, p. 11.

¹⁷ *Ibid.*, p. 23.

¹⁸ J. Sierra, "Ley constitutiva de la Universidad Nacional de México" en *Obras completas*, p. 417.

¹⁹ *Ibid.*, p. 22.

²⁰ En 1921 la Secretaría de Instrucción Pública se transforma en la Secretaría de Educación Pública, estando Vasconcelos al frente de ella hasta el año de 1924.

En 1925 se crean las Escuelas secundarias, lo que ocasionó que la ENP perdiera 3 años de enseñanza, los cuales pasaron a depender de la Secretaría de Educación Pública.²²

En 1929 los estudiantes de la universidad iniciaron una huelga para exigir la derogación de las reformas al reglamento de exámenes que el rector, Antonio Castro Leal, junto con el Consejo Universitario había tratado de implantar.

El movimiento estudiantil, lejos de resolverse se fue radicalizando, lo mismo que la postura del rector y algunos funcionarios de la Secretaría de Educación, la solución que ofrecía el presidente de la república, Emilio Portes Gil, consistía en una autonomía restringida, en donde el jefe del ejecutivo podría elegir al rector con base en una terna propuesta por el Consejo Universitario y vetar cualquier decisión acordada por este último, lo cual fue rechazado por los estudiantes.²³

Tras 78 días de huelga, el nuevo presidente, Abelardo L. Rodríguez otorgó la autonomía completa a la Universidad Nacional y el 10 de junio se transforma en la actual Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), estableciendo el 22 de julio su Ley Orgánica²⁴.

En 1934, bajo la rectoría del Fernando Ocaranza, el Consejo Universitario decide retomar el ciclo escolar de cinco años, conjuntando nuevamente la secundaria y la preparatoria, aunque la Secretaría de Educación Pública presentó una demanda ante la Suprema Corte de Justicia por “violación a los ciclos escolares establecidos en el artículo tercero constitucional”.²⁵ Al proceder la demanda, la UNAM crea en 1935 la “Extensión Universitaria” conformada por los tres primeros años. En 1940 este ciclo se llamó “Iniciación Universitaria”

²¹ Cfr. L. Romo, *op. cit.*, pp. 30-40.

²² R. Garduño, *op. cit.*, pp.19-20.

²³ Vid. J. Cabral, *op. cit.*, pp. 21-23.

²⁴ Aunque el Congreso aprobó dicha ley hasta el 30 de diciembre de 1944. *Ibid.*, p. 24.

²⁵ “Antecedentes históricos de la ENP”, *op. cit.*, p. 5.

quedando la Preparatoria número 2 como el único plantel con dicho programa²⁶. Los otros dos años eran para el bachillerato.

Tras la creación de Ciudad Universitaria en 1954, también se creó la Dirección General de la Preparatoria, con un Consejo Técnico propio, quedando el Colegio de San Ildefonso como sede de la Preparatoria uno. En ese momento se contaba con tres planteles. Posteriormente, se crearon otras escuelas distribuidas en toda el área metropolitana, los cuales recibieron nombres de distinguidos maestros de la preparatoria²⁷, quedando un total de nueve planteles.

En 1956 se aprobó el bachillerato único. Contaba con tres años de tronco común el cuarto ofrecía las disciplinas propias de la preparatoria y en quinto había un grupo de materias obligatorias, otro de optativas y un seminario. Además de ello se estudiaba educación física y deportes; actividades de cultura estética; una hora de estudio dirigido, igualmente los alumnos contaban con el apoyo del departamento de Orientación vocacional y escolar.²⁸

En 1964, siendo rector de la UNAM, Ignacio Chávez y Director General de la ENP, Alfonso Briseño Ruiz, el Consejo Universitario aprobó el nuevo plan de estudios con un ciclo de seis años, de los cuales, tres serían para Iniciación Universitaria y tres años para el bachillerato, siendo el sexto año el propedéutico para estudios universitarios quedando dividido en diferentes áreas disciplinarias.

La medida se aprobó con el fin de mejorar el nivel académico de los alumnos, en tanto que buscaba un “equilibrio entre la formación científica y humanística, además de que se afirmaba que se fortalecerían las bases para una eficiente carrera profesional”.²⁹

²⁶ Actualmente es el único plantel que cuenta con ese programa.

²⁷ Los nombres de los planteles son: preparatoria 1: Gabino Barreda; preparatoria 2: Erasmo Castellanos Quinto; preparatoria 3: Justo Sierra Méndez; preparatoria 4: Vidal Castañeda y Nájera; preparatoria 5: José Vasconcelos; preparatoria 6: Antonio Caso; preparatoria 7: Ezequiel A. Chávez; preparatoria 8: Miguel E. Schultz y preparatoria 9: Pedro de Alba.

²⁸ Cfr. L. Romo, *op. cit.*, P. 89.

²⁹ *Ibid.*, p. 104.

Fue en 1966 que los alumnos iniciaron una serie de protestas que llevaron al establecimiento del pase reglamentado a la universidad o “pase automático”, lo que aseguraba a los jóvenes un lugar en la Universidad.

El centenario de la Nacional Preparatoria tuvo todo tipo de festejos: desde los académicos, artísticos, deportivos, hasta ceremonias conmemorativas diversas. Un año después, los acontecimientos del 68 volvieron a poner a la Preparatoria en la mira debido a los conflictos estudiantiles con el gobierno.

En julio de 1986 fue nombrado Director General, Ernesto Schettino Maimone, quien estableció a partir del Estatuto del Personal Académico normas complementarias que permitieron la profesionalización y evaluación del personal académico.

En 1993, tras el CXXVI aniversario de la ENP, el rector de la universidad, José Sarukhán, dio a conocer el Programa de fortalecimiento al bachillerato, el cual incluía entre otros puntos:

- la necesidad de revisar los planes y programas de estudio
- la actualización académica de la planta docente
- la creación de los Laboratorios Avanzados de Ciencias Experimentales (LACE) con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo.³⁰

Este proyecto, llamado “Generación 2000”, fue aprobado por el Consejo Universitario en noviembre de 1996 y se pondría en marcha de forma escalonada a partir del ciclo escolar 1997-1998 con el propósito de que en el año 2000 quedara completo. El proyecto incluía el plan de estudios y los programas de estudios vigentes.

El Plantel 5 “José Vasconcelos”

El Plantel 5 está ubicado en la Calzada del Hueso # 729, en la delegación Tlalpan. Fue construido en la ex-hacienda de Coapa, ocupando una hectárea cedida por el gobierno federal. Los profesores fundadores del plantel “quienes

³⁰ J. Cabral, *op. cit.*, pp. 26-27.

tuvieron la fortuna de estudiar o laborar ahí en los primeros años de su fundación recuerdan esos días de ambiente rural con la bucólica presencia de vacas y aire transparente y fresco”.³¹ En ese momento era el único paisaje, la realidad es que no había caminos ni transportes que facilitaran la llegada al plantel, sin embargo, el entusiasmo hizo que tanto alumnos como profesores y trabajadores vencieran los cotidianos obstáculos e incomodidades que el lugar les ofrecía.

La preparatoria 5 fue fundada en 1955 por el Rector Nabor Carrillo y el Director General de la Escuela Nacional Preparatoria Raúl Pous Ortiz, siendo su primer director Juan Manuel Lazcano. El 19 de abril inician sus cursos con 2 722 alumnos de cuarto y quinto grado en dos turnos. Se decidió que la preparatoria fuera una “Ciudad Preparatoriana”, lejos del centro (histórico) y con la extensión suficiente para dotarla de auditorios, biblioteca y demás espacios necesarios para la educación de los estudiantes como los campos deportivos y laboratorios.³²

La Preparatoria 5 se distinguió desde sus inicios por enriquecer la vida académica de la Nacional Preparatoria, siendo el Teatro de Coapa uno de los orgullos de nuestro plantel, que ha obtenido incluso, premios a nivel internacional.

Educandos

Para el ciclo escolar 2005-2006, La ENP tuvo un total de 48 000 alumnos, de los cuales 9 234 son de la Preparatoria 5, de estos, 5 676 estudiantes estudian en el turno diurno. Hay 181 grupos en total, 109 para la mañana y 72 en la tarde. Para el primer turno, hay 40 grupos de cuarto año, 38 de quinto año y 31 de sexto año.

Los grupos de historia tienen en promedio 50 estudiantes, aunque se deben considerar que los del turno matutino siempre son más numerosos. Tampoco hay que olvidar que en cada grupo no solamente se cuentan con los alumnos regulares sino con los que están recursando alguna asignatura, así que en

³¹ *Ibid.*, p.27.

³² *Cfr. L. Romo, op. cit.*, p. 86.

realidad el número de alumnos puede incrementarse debido a esta situación. La proporción de hombres y mujeres es casi la misma.

Los cursos de historia cuentan con un total de 90 horas de clase anual y tres periodos de calificaciones parciales con un periodo de exámenes finales. Se imparten en tres sesiones semanales de 50 minutos cada una. A partir de lo anterior se puede ver como el profesor cuenta con un tiempo reducido para cada clase, por lo que la planeación del uso de recursos didácticos, estrategias empleadas y contenidos a estudiar debe hacerse cuidadosamente para aprovechar cada momento. También debe tener capacidad para conseguir que grupos tan numerosos se concentren en trabajar.

Los estudiantes de historia de México II tienen una edad promedio que oscila entre los 16-17 años, lo que nos dice que viven la adolescencia³³, por lo tanto están en una edad en que su personalidad aún se está definiendo. La educación que reciben es de vital importancia por la influencia que a través de ella se ejerce en los jóvenes.

Los alumnos de la Preparatoria pertenecen a un sector de la clase media y clase media baja. Generalmente su única ocupación son los propios estudios de preparatoria, aunque algunos toman otras clases complementarias, por ejemplo de inglés. Esto nos indica que dichos estudiantes son capaces de cumplir con las cargas de trabajo que implican cubrir su Plan de estudios.

En su mayoría, los estudiantes tomaron como opción la Nacional Preparatoria tanto por su prestigio como por el pase reglamentado a la licenciatura, puesto que tienen la intención de estudiar una carrera dentro de la misma UNAM.

Como se ve, aunque los jóvenes tienen elementos en común, también sus intereses personales son diversos. Al conocer esta situación, el profesor puede, en algún momento, aprovechar la heterogeneidad de opiniones en su curso para fomentar algunos valores como son la tolerancia y el respeto por los demás, a través de actividades como lo debates, que a su vez puedan permitir

³³ La adolescencia es en su conjunto, una etapa de transición hacia la vida adulta, dicha etapa es considerada por algunos autores como una crisis ya que el joven debe redefinir varios aspectos de su personalidad: hay un cambio físico, un cambio psicológico (en el que se ubica el proceso cognitivo) y se asume un nuevo rol social. Javier Onrubia, "El papel de la escuela en el desarrollo del adolescente", en *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*, p. 35.

a los jóvenes el entender que la historia no es un conocimiento de verdades únicas.

El conocimiento de los estudiantes respecto a la historia de México viene de dos vertientes: por un lado la escolar, ya que desde la primaria la han estudiado. La vertiente extraescolar también ha formado parte de su educación, puesto que el conocimiento histórico se ofrece de formas muy variadas en nuestra sociedad y los estudiantes acceden a él a través de diversos medios como pueden ser: películas, documentales, museos, literatura, arte. Esta vertiente no ofrece un conocimiento sistemático, y sin embargo forma parte de la estructura cognitiva de los jóvenes ya que de algún modo les condiciona su percepción del pasado y del presente.³⁴

Para los estudiantes, el conocimiento histórico casi siempre se remite al dominio del conocimiento factual, mismo que, para legitimizarse, es respaldado por la calificación obtenida en sus diferentes cursos, o bien, en su capacidad de memoria para citar algún dato en alguna conversación, recordar lo dicho en clases o reconocer esa información cuando se encuentran frente a un relato histórico.

Algunos bachilleres vinculan su conocimiento histórico con la idea de que les permite un mejor entendimiento de la circunstancia presente que viven, pero aunque se tenga conciencia de ello, casi nunca saben cómo hacer esa reflexión. Para ellos, la historia no es una disciplina en donde deba ejercitarse un pensamiento crítico.³⁵

Siendo que este tipo de pensamiento permite al sujeto formarse un criterio propio ante una situación, le permite buscar alternativas y tomar decisiones razonadas, incluso reconocer y corregir sus errores.

³⁴ Cfr. Andrea Sánchez Quintanar, *Reencuentro con la historia: teoría y praxis de su enseñanza en México*, p. 7.

³⁵ El pensamiento crítico permite evaluar y comprender las ideas o argumentos propios y de los otros; aseveraciones acerca de las propiedades del objeto de conocimiento y la relación existente entre dos o más objetos; explicaciones teóricas, hipótesis y justificaciones en que éstas se sustentan, así como juzgar la evidencia que apoye o refute estas. Vid. Frida Díaz-Barriga, *Constructivismo y enseñanza de la Historia*, pp. 117-118.

En opinión de los jóvenes, la adquisición de los datos factuales es suficiente para la comprensión de los hechos históricos, lo cual se ve reflejado en la manera en que creen que las clases de historia deben estructurarse, generalmente piensan que una buena clase de historia debe ser amena, ya sea porque el profesor les narre la historia de forma entretenida o porque puedan ver un video o acetatos. Pocas veces consideran que ellos deban hacer un trabajo que los involucre más allá del ser espectadores.

Esto es un indicador de que su concepción de la historia es la de una disciplina en donde los hechos pasados ya están dados, donde ellos no pueden aportar nada y el profesor es el encargado de transmitir ese conocimiento. La utilidad de ese conocimiento se limita a la adquisición de una cultura general y como he dicho anteriormente, tal vez sirva para entender su realidad, pero no saben cómo ni por qué pueda ser posible.

Esto, sin mencionar que los mismos profesores adoptan formas de enseñanza que parecen cumplir dichos objetivos, pero que en el fondo no hacen sino disfrazar formas tradicionales de enseñanza en donde el estudiante deba asumir y memorizar la información que el profesor ofrece.

Con base en lo anterior, se puede percibir que si realmente existe la pretensión de llevar al aula la consecución de los objetivos generales del programa de estudios de historia, el profesor deberá hacer un trabajo previo de sensibilización sobre lo que implica el conocimiento histórico y enfrentarse a la inercia de los estudiantes respecto a su esquema de aprendizaje e incluso al rechazo frente a nuevas formas de involucrarse con él, pensando que “el aprender es un proceso activo por parte del sujeto...se aprende mejor lo que interesa, lo que motiva, lo que se relaciona con uno mismo”.³⁶

Pero además, en la medida que los cambios que se pretenden son más profundos, las resistencias aparecen con mayor fuerza pues se abandona un marco de seguridad y se lanza a una corriente de posibilidades.³⁷

³⁶ Marta Pasut, “Acerca del taller. El aula un taller”, en *Viviendo la literatura*, p. 1.

³⁷ R. Santoyo, *op. cit.*, p. 155.

Educadores

Desde octubre de 1986 la ENP cuenta con el Sistema de Desarrollo del Personal Académico (SIDEPA) que establece los requisitos del personal de nuevo ingreso buscando garantizar la calidad del personal académico.

Sus normas comprenden la evaluación de la demanda de profesores estimada anualmente para cubrir grupos vacantes, hasta el reclutamiento, criterios de selección, capacitación básica para la docencia y condiciones de desarrollo de la carrera académica.³⁸

Los profesores de nuevo ingreso deben aprobar un examen psicométrico y el Programa de formación de profesores en donde toman cursos por 90 horas a lo largo de tres fases que son las siguientes:

1. Introducción a al Escuela Nacional Preparatoria (sistema académico-administrativo y normativo de la institución)
2. Metodología de la ciencia aplicada a la enseñanza
3. Didáctica de cada especialidad

El perfil de los profesores de la ENP responde al establecido por la Legislación Universitaria que señala que los docentes deben ser egresados de estudios de licenciatura concluidos con un promedio mínimo de ocho. En el caso de la Preparatoria 5, la mayoría de los profesores son egresados de la misma UNAM y hay incluso quienes tienen una formación previa como normalistas. La mayoría de los profesores están titulados, algunos cuentan con estudios de maestría y dos cuentan con el doctorado.

En el caso del Colegio de Historia de nuestro plantel, el número de profesores mantiene un cambio continuo, para el ciclo escolar 2005-2006 se contaba con 26 profesores en total.

³⁸ *Plan de estudios de la ENP*, pp. 71-72.

Su situación académica es la siguiente³⁹:

Categoría :	Número :
Profesor interino	11
Profesor definitivo, asignatura "A" o "B"	6
Profesor de carrera, asociado o titular, categorías "A", "B" o "C"	8
Profesor por contrato	1

De acuerdo al artículo 6º, sección VII del Estatuto del Personal Académico, los profesores de asignatura pueden cubrir un máximo de 30 horas semanales, mientras que, según lo indica el artículo 61, inciso B, de un máximo de 48 horas a la semana que laboran lo profesores de carrera titulares dedicaran entre 12 y 18 horas a impartir clase, por su parte, los asociados dedicaran entre 15 y 20 horas por semana a estar frente a grupo.

Puede decirse que la mayoría de los profesores, interinos y definitivos, son contratados por hora-clase, lo que no permite tener seguridad en el empleo. Dependiendo de la situación laboral de cada año puede verse qué tanto trabajo se tendrá, esto influye en la remuneración económica de los profesores, de por si precaria. Lo anterior hace que parte de esos docentes tengan otro empleo que les brinde la seguridad y un ingreso fijo.

Los horarios de los profesores, especialmente los de asignatura (interinos y definitivos), no siempre son accesibles, hay ocasiones en que se tienen varias horas libres, lo que hace que el profesor tenga que permanecer en el plantel más de lo necesario. Tener 30 horas de clase a la semana hace que se atiendan 10 grupos, cada uno con un promedio de 50 estudiantes, de ahí que la carga de trabajo sea intensa.

Como apoyo a la labor docente de los profesores, se cuenta con programas académicos de formación continua en la UNAM. Estos cursos tienen varias modalidades. Se pueden tomar a lo largo del ciclo escolar o en el periodo

³⁹ Las categorías de los profesores están establecidas en los artículos 36 a 44 del Estatuto del Personal Académico (EPA). Cfr. <http://dgenp.una.mx>.

interanual, son avalados por la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria y en la mayoría de los casos son impartidos por docentes de la institución, o bien, se dan en los periodos interanuales y están organizados por la Dirección General del Personal Académico (DGAPA). Están dirigidos a los profesores de la ENP y del CCH, aunque hay profesores del sistema incorporado que también asisten.

Los profesores pueden tomar cursos por su propia cuenta como parte de su formación y respondiendo a intereses particulares. Igualmente, en los periodos interanuales, la Dirección General de la ENP organiza un seminario de enseñanza de la historia en donde los docentes se avocan al estudio de un tema concreto en donde no solamente actualizan y profundizan en sus conocimientos, sino que permiten el intercambio de la experiencia laboral. Estos cursos son impartidos por profesores de la institución.

Espacios para la enseñanza de la historia

Los espacios para la enseñanza con los que se cuenta en la Preparatoria 5 - y que en general comparten el resto de los planteles- permiten a los profesores utilizar recursos didácticos de una manera más amplia y eficaz, de esta manera la implantación de los programas de estudio puede flexibilizarse y enriquecerse. Resulta interesante conocer cuáles son estos espacios ya que son un indicador de la manera en que se lleva a cabo el aprendizaje, en este caso, de la historia.

Biblioteca: Los estudiantes de la preparatoria cuentan con un acervo suficiente y que constantemente se va actualizando. Con el sistema de estantería abierta tienen la facilidad de revisar el material que necesitan; sin embargo, trabajar en la biblioteca resulta complicado por el espacio tan reducido que hay para este propósito; los estudiantes deben buscar un lugar de estudio fuera del edificio, ya sea en los jardines, en los pasillos, en alguna aula vacía o incluso las escaleras. Por otra parte, fuera de la escuela, los estudiantes no tienen la costumbre de ir a las bibliotecas a estudiar, esto lo hacen en su casa.

Centros de Recursos Didácticos (CRED): Los CRED empezaron a trabajar de manera formal a partir del ciclo escolar 2003-2004. Son un respaldo para el profesor en el sentido de ofrecerle tanto material didáctico (acetatos, videos, transparencias, CD's, etc.) como soporte técnico. A través de estos centros el profesor tiene la facilidad de planear sus cursos de una forma más dinámica, novedosa y facilitar al estudiante algunos medios que le permitan una participación más activa.

Salón de historia: El Colegio de Historia cuenta con un aula de uso propio (aunque no siempre se le respeta la exclusividad del uso del lugar), equipado con televisión, pantalla, videgrabadora, reproductor de DVD, proyector de acetatos y de transparencias. Sin embargo, no todos los profesores tienen designadas horas de trabajo en este lugar y algunos otros solamente lo pueden ocupar una hora a la semana y no siempre con todos sus grupos. Todo lo anterior hace que los profesores no puedan disponer del uso de esa tecnología de manera libre; al estar condicionado el tiempo tiene que haber una planeación previa de sus actividades para obtener mayor provecho.

Aulas: Las aulas no tienen equipo técnico disponible, solamente cuentan con un enchufe, de ahí que el profesor deba recurrir a otros espacios dentro de la preparatoria para utilizar recursos didácticos como videos, cañón para computadora o transparencias. Se tiene un pizarrón, que por diversas circunstancias, no siempre está en condiciones óptimas de uso. El mobiliario del plantel se ha ido renovando. Se han ido sustituyendo las anteriores sillas con paleta, ahora son más cómodas y ya no van atornilladas al piso; a pesar de ello no resultan el mobiliario ideal cuando se quiere trabajar con dinámicas de grupo.

También existen aulas equipadas con mesas binarias, que dan más posibilidad para el trabajo en equipo y técnicas grupales, pero dado que los grupos resultan ser numerosos, el espacio físico del aula puede llegar a saturarse de tal forma que no hay posibilidad de reacomodar el mobiliario e incluso hay ocasiones en que se encuentran tres estudiante en una sola mesa. En el caso

del salón de historia, no hay un mobiliario unificado (hay bancas con paleta y mesas binarias), lo cual complica más la situación.

Laboratorios Avanzados de Ciencias Experimentales y de Creatividad (LACE) y auditorios: Existen otros espacios de los cuales el profesor puede disponer para el uso de tecnología, como son dos auditorios (capacidad de 150 personas aproximadamente) y los LACE que son espacios multiusos que pueden ser utilizados para clases de estudiantes, cursos de profesores o conferencias y que también están equipados.

El problema que existe para disponer de estos lugares es el de contar con una población estudiantil muy grande y por ello la demanda de dichos lugares es alta, por esta razón el profesor debe sujetarse a los tiempos en que estos sitios estén disponibles. Para encontrar espacios más convenientes es necesario hacer una reservación con semanas de antelación; se recomienda hacer la programación anual y presentarla al inicio del ciclo escolar a las autoridades encargadas de administrar esos espacios.

Como se ve, a pesar de que el plantel ofrece diversas posibilidades para trabajar con diferentes recursos didácticos, el profesor debe contar la mayor parte del tiempo con sus propios recursos y creatividad.

Materiales de estudio

Es necesario conocer los materiales de estudio que se utilizan en los cursos de historia de la preparatoria, ya que nos solamente son fuentes de información a las que se recurre para abordar los contenidos temáticos, sino también son las herramientas de trabajo a partir de las cuales se establecen las estrategias didácticas.

Tomando en cuenta que los materiales de estudio que se utilizan en un curso, adquieren su sentido en el contexto de una determinada propuesta metodológica. Por ello, independientemente de cuales sean los recursos que se utilicen, es necesario que el profesor, a partir de un proceso de reflexión sobre el contexto y las características de su grupo, decida cuáles aplicar en cada caso, considerando:

- las características, carencias y conocimientos previos de sus alumnos
- la tarea de aprendizaje a realizar
- los contenidos y materiales de estudio
- las intencionalidades u objetivos perseguidos
- la infraestructura y facilidades existentes
- el sentido de la actividad educativa y su valor real en la formación del alumno.⁴⁰

Los medios y recursos didácticos que se utilizan en la enseñanza de la historia no necesariamente han sido pensados para utilizarse en un ámbito de educación formal o no formal⁴¹, sin embargo pueden retomarse, haciéndose una valoración sobre su pertinencia.

Libros de texto: Existen en el mercado editorial una gran variedad de títulos, especialmente de historia de México, mismos que fueron escritos por académicos, es decir, profesionales vinculados con la docencia aunque no necesariamente a nivel bachillerato sino a nivel licenciatura, si bien es cierto que los profesores de bachillerato publican libros cada vez con más frecuencia.

Generalmente el lenguaje es comprensible para los alumnos de preparatoria, excepto por algunas palabras que en un principio les costaría entender, pero que les ayudan a incrementar su vocabulario.

⁴⁰ Frida Díaz-Barriga, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, p. 7.

⁴¹ Debemos ser conscientes que la escuela no es el único lugar en donde ocurre el aprendizaje. Este involucra tal variedad de factores que es imposible concebirlo dentro de los confines de un sistema único organizado y supervisado por una autoridad central. Se pueden identificar varios tipos de educación a los cuales el individuo puede tener acceso a lo largo de su vida: educación escolarizada e informal. La escolarizada es intencional, crítica y selectiva. Las situaciones de aprendizaje están estructuradas para lograr un conjunto específico de objetivos de aprendizaje. La educación informal es la que se realiza a través de instituciones, lugares o formas que no necesariamente tienen como propósito específico educar, aunque sus acciones producen resultados educativos. Este tipo de aprendizaje se caracteriza por sus actividades educativas no estructuradas, incluso, no necesariamente consciente. Por ejemplo, la familia, la iglesia, centros de trabajo o medios de difusión masiva. *Vid.* Alí Hamadache, “Relaciones entre educación formal y la no formal. Implicaciones para el entrenamiento docente”, en <http://gestioneducativa.freesservers>, p. 5.

A nivel narrativo es meramente informativo, generalmente no hay análisis de los hechos históricos. Tampoco hay siempre una vinculación temática con otras unidades, por lo tanto es difícil entender los antecedentes y consecuencias de un hecho histórico y puede prestarse a entender la historia del país como una sucesión de hechos aislados entre sí. En muy pocas ocasiones se relaciona lo ocurrido en México con los hechos mundiales.

Todos los libros se apoyan en extractos de documentos oficiales, pero no suelen cuestionarse, y se vuelven en general parte de una explicación convencional. Presentan testimonios, gráficas, fotografías de personajes o escenas diversas, extractos de otros libros de historia o artículos periodísticos. Todo ello, generalmente solamente sirve para ilustrar el texto ya que no siempre hay una propuesta para hacer un análisis de estos. Todos los libros tienen ejercicios, resúmenes o mapas conceptuales.

Se procura la constante actualización de los libros de texto, entendiendo por ello que la información más novedosa se añade a la anterior, pero en realidad no se hace una reestructuración del discurso.

El problema de utilizar el libro de texto como recurso didáctico básico es que el estudiante se queda con una sola visión de la historia y muchas veces no existe una lectura crítica acerca de la interpretación que hace el autor de los hechos que presenta y los estudiantes terminan por memorizarlo. Lo conveniente de su utilización es que permite al estudiante consultar en un solo libro la mayoría de los temas que presenta el programa de estudios.

En caso de utilizarse un libro de texto debe combinarse su uso con otras fuentes de información histórica y comparar no solamente la información que se presenta, sino cómo y porqué se utiliza de esa manera.

Documentos: Actualmente se cuenta con varias recopilaciones de documentos importantes de la historia de México; los profesores de historia recurren a ellos cuando quieren profundizar en el análisis de algún hecho histórico. Su lectura presenta algunas dificultades para los estudiantes, por ejemplo, el tipo de lenguaje debe quedar claro antes de iniciar el estudio de los

elementos históricos, igualmente, establecerse de manera precisa, el contexto en que haya sido producido. Otro factor que es necesario tomar en cuenta es guiar al estudiante en la localización de los fragmentos más relevantes.

Hemerografía: Al igual que los documentos oficiales, la hemerografía es una manera de acercar a los estudiantes a la información de primera mano, ya que nos aproxima al acontecimiento histórico contemporáneo del momento que se estudia, sin embargo, al igual que los documentos, es necesario hacer un análisis de fuentes externo e interno para no tomar como dogma lo que ahí se dice.

Este recurso da una gran frescura a los cursos puesto que dan una sensación de cercanía a los hechos que se estudian. Al igual que los documentos, favorece en el alumno una actitud crítica frente a la información histórica que se le presenta dando la posibilidad de formarse un criterio propio.

Novela: Los profesores del colegio de historia han utilizado las novelas históricas como un material de apoyo didáctico de forma recurrente. Generalmente el profesor selecciona algún fragmento, por el escaso tiempo didáctico con el que se cuenta pocas veces se tiene posibilidad de leer una novela completa.

Las novelas se utilizan para que el estudiante tenga la posibilidad de conocer algún tema del curso o para hacer un repaso del mismo. El tipo de análisis debe ser guiado por los profesores porque los estudiantes tienen la tendencia a centrarse en la anécdota y olvidar los elementos propios del estudio histórico.

El mismo profesor no siempre profundiza en dicho análisis. Otro problema al utilizar la novela como recurso, es que los estudiantes no puedan distinguir el momento de ficción y la información histórica o hacer de la forma literaria el centro de atención.

Música: De los diversos materiales didácticos éste es el menos utilizado por los profesores, en parte porque los materiales son más escasos o porque no existe la costumbre de manejarlos ya que por lo regular los diferentes programas de historia no tocan los temas relacionados con la cultura, sin embargo es un recurso muy valioso por la cantidad de información histórica que puede ofrecer.

Visitas guiadas: Otro recurso con el que se cuenta es el de las visitas guiadas, ya sea a sitios históricos o museos, aunque no son tan frecuentes debido a lo problemático que resulta la autorización de su tramitación administrativa. Cuando las condiciones lo permiten, se puede enviar al estudiante al lugar para que por sí solo realice el estudio del tema que se le solicite. La experiencia vital que ofrece a los estudiantes es muy enriquecedora.

Internet: Se ha vuelto una práctica común de los estudiantes el uso de Internet para hacer sus tareas o investigaciones; de hecho, la mayoría de los estudiantes tienen como principal fuente de consulta el Internet y las enciclopedias (la Encarta es muy popular). Somos los profesores los que no hemos entendido aún la riqueza que esto puede aportar a la clase; muchas veces nos resulta un mal necesario y no orientamos a los estudiantes en su correcta utilización.

En lugar de protestar y pedir que no lo utilicen, habría que dar instrucciones claras sobre la metodología de investigación para el Internet e incorporarlo a la clase cotidiana. Las técnicas multimedia plantean un desafío para la didáctica y la creatividad en cuanto son medios nuevos y en continua evolución, no exentos de la manipulación de la información y que requerirán nuevos acercamientos y una formación específica de los profesores, cuyo papel y costumbres didácticas es posible que se vean cualitativamente modificadas al entrar en juego en el aula esos nuevos agentes.⁴²

Respecto a otros materiales didácticos tales como videos, acetatos, transparencias y diapositivas en power point, es común que sean utilizados por los profesores en algún momento de su curso. Sin embargo tiene que planearse esta actividad con cuidado, ya que los estudiantes no siempre saben qué van a ver o cómo deben verlo. Si bien son recursos que dan variedad al curso y resultar amenos y atractivos, pueden distorsionar los contenidos históricos.

Al igual que el Internet estos medios motivan a los alumnos, aunque su uso excesivo posiblemente sea desfavorable al aprendizaje ya que son

⁴² Ma. Carmen González, *La enseñanza de la historia en el nivel medio*, p. 375.

unidireccionales, por ello no pueden usarse tan a la ligera, sino formando parte de una actividad didáctica cuidadosamente planeada.

Así, hay que tener presente que a pesar de todo, no son herramientas innovadoras por sí mismas, dependen del uso que se les dé y al igual que los otros recursos que se utilizan en los cursos, adquieren sentido al integrarse en una propuesta curricular, “su popularidad, no obstante, proviene de la conexión que se supone con la eficacia docente, dado su lenguaje atractivo para el alumnado y con la aparente facilidad o comodidad que proporciona al profesorado, al que parece ‘resolver’ la clase”.⁴³

El problema de estos recursos es que al ser utilizados en el aula, se limite su uso a ilustración de la clase y no como una fuente de conocimiento histórico, lo que implicaría un análisis de dicha fuente.

La innovación que exige el desarrollo profesional docente, plantea la necesidad de incorporar la tecnología dentro de todo un marco educativo que contemple a los programas, los objetivos, las estrategias de aprendizaje y los contenidos, todos ellos de forma articulada. En este sentido, “las tecnologías –sean “nuevas” o “viejas”-, juegan el papel de papel estratégico para que los docentes y estudiantes podamos enriquecer los procesos de aprendizaje”.⁴⁴

En suma, no se trata de utilizar más o menos recursos tecnológicos, se trata de reestructurar el modelo educativo que se utilice y en ese sentido aplicar la tecnología de forma intencional para lograr una educación más eficiente.

Prácticas de estudio

Parte del éxito del proceso de aprendizaje se debe en buena medida a las prácticas de lectura y de estudio que tienen los estudiantes. Muchas veces los docentes damos por hecho que los jóvenes tienen el conocimiento y manejo adecuado de estrategias de estudio y aprendizaje, lo cual no siempre es cierto.

⁴³ *Ibid.*, p. 372.

⁴⁴ Martín Pastor, “Innovaciones educativas y tecnológicas en el desarrollo de la práctica docente”, en *Didáctica*, número 44, p. 33.

Por ello debe contemplarse como parte de la formación del alumno una orientación al respecto sin esperar que otros profesores lo hagan. Acerca de los hábitos de estudio de los estudiantes se encuentra lo siguiente.

Son pocos los jóvenes que tienen una práctica de lectura cotidiana, se limitan a leer lo que se les exige en una asignatura. Para los alumnos “leer” fuera de la obligación escolar significa recurrir a la literatura. Fuera de esa lectura de recreo, lo demás consiste en “estudiar” lo que implica “aprenderse” o “comprender” lo que aparezca en el texto, para lo cual utilizan como estrategias los repasos constantes a la lectura o el subrayar. Nuevamente, los estudiantes aceptan de forma acrítica lo vertido en el texto, lo cual refuerza su rol pasivo frente al conocimiento.

Si se toma cuenta que para los cursos de historia el uso de textos escritos es básico, entonces el profesor debe enseñar a sus alumnos a acercarse hacia ellos con otra actitud. Al modificar las prácticas de lectura, se podrá pensar en modelos educativos que permitan al estudiante tener un rol activo en la generación de su conocimiento.

Para los estudiantes es más fácil hacer una memorización de este tipo de materiales que una lectura razonada. Por ello, hay que “concebir sistemas de instrucción que ayuden a los alumnos a dejar de ser consumidores pasivos de información” ⁴⁵ y dar menos importancia a la cantidad y a los conocimientos en sí mismos; preocupa más lo que se debe enseñar que el cómo enseñar (y en cómo se aprende).

Por lo que respecta a los hábitos de estudio de los estudiantes, en general no son los más adecuados. Son pocos los que tienen un programa de trabajo bien organizado; se limitan a hacer día con día las tareas que consideren más importantes, en el caso de que un profesor deje con tiempo una tarea, son pocos los que la preparan con cuidado.

En cuanto a las tareas, salvo que el seguimiento en la elaboración de dichas actividades por parte del profesor sea hecho cuidadosamente, los alumnos se limitan a cumplir con lo solicitado. En ocasiones no saben bien cómo efectuar

⁴⁵ R. Santoyo, *op cit*, p. 146.

la actividad y el profesor da por sentado que el estudiante conoce determinada metodología; otras veces los estudiantes no están dispuestos a invertir demasiado tiempo en un trabajo si no saben realmente en qué les va a beneficiar.⁴⁶

Por otra parte, tienen muchas asignaturas para cubrir; el tiempo que les queda para estudiar en ocasiones lo prefieren utilizar para convivir con sus amigos, o bien, algunos de ellos trabajan y con ello se ve reducido su tiempo de estudio, sin contar con las horas de transporte que se pierden para trasladarse de la escuela a su casa. Si se piensa que en cada asignatura deben cumplir con determinadas obligaciones no es raro que los alumnos muchas veces prefieran cumplirlas utilizando el menor tiempo y esfuerzo posible.

Al querer lograr aprendizajes más significativos para los estudiantes, los profesores deben planear sus actividades extraclase de tal modo que no les resulten muy demandantes en cuanto al tiempo, que sean interesantes y que realmente contribuyan a su conocimiento.

Sin lugar a dudas también las prácticas de socialización influyen en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes pasan gran parte del día en el plantel; en ocasiones entran a la escuela a las siete de la mañana y toman clase hasta las dos o tres de la tarde. Los horarios de clase pueden ser muy prolongados ya que tienen muchas horas libres y las materias relacionadas con actividades estéticas, por ejemplo, tienen que cursarse al final del día para no afectar sus otras asignaturas.

Por ello, es común que su círculo social se concentre en la misma escuela y a veces dentro del mismo grupo. Si los amigos están dentro del mismo curso, puede haber varios grupos de estudiantes bien definidos en el salón de clase; si la relación entre ellos ha sido problemática esto puede dificultar la actividad académica en el aula, pero también se puede sacar provecho de esta relación cercana y muchas veces positiva.

⁴⁶ En ese sentido, Marta Pasut nos dice: “Diversos estudios han mostrado que el alumno mejora cuando puede comprender los procesos operacionales requeridos por determinada tarea. Esta labor metacognitiva o sea, el control consciente y deliberado de las propias operaciones cognitivas, permite al alumno realizar un entrenamiento para mejorar sus trabajos”. M. Pasut, *op. cit.*, p. 6.

Entre el grupo de amigos se apoyan para estudiar, generalmente preparan juntos las tareas, los trabajos o los exámenes y no es raro que incluso compartan la información entre ellos, lo cual puede servir al profesor para enseñar un trabajo colaborativo eficiente. Recordando que “el valor esencial de un grupo es precisamente su valor experiencial, pues es sobre todo a través de la interacción en el grupo que se constituyen y transforman los esquemas referenciales”.⁴⁷

⁴⁷ R. Santoyo, *op. cit.*, p. 148.

II: Análisis del programa de estudios

La valoración del programa de estudios resulta fundamental para la investigación de la enseñanza de la historia, independientemente de que el programa institucional se haga operativo en la práctica cotidiana de acuerdo con la perspectiva educativa de cada profesor. Es la plataforma que permite plantear el trabajo docente.

Sin embargo no se puede dejar de lado la relación que guarda el programa de estudios de la asignatura con el plan de estudios de la institución, ya que dicha asignatura forma parte de todo un proyecto educativo del Bachillerato Universitario.

A partir del marco institucional que ofrece el plan de estudios se podrá entender mejor el propósito general de las diferentes asignaturas, así como la coherencia entre este propósito y su implementación particular en cada una de las unidades de aprendizaje ya que “el Plan de estudios es la síntesis instrumental en donde están contenidas las orientaciones ideológicas y sociales que sustenta la institución escolar, así como la concepción del profesional que forma y el papel de éste frente a la sociedad, también da importantes orientaciones sobre la concepción del conocimiento y del aprendizaje de las disciplinas que se hacen concurrir en él”.¹

En ese sentido, se debe conocer la postura psicopedagógica que se presenta; la interrelación horizontal de las asignaturas, es decir, cada grado escolar tiene un propósito en torno al cual se ha planeado un currículo y una interrelación vertical que permite entender el proceso mediante el cual se van cubriendo los objetivos generales; los criterios de selección de los contenidos temáticos de las diferentes áreas de conocimiento, así como el proceso de evaluación y acreditación de los estudiantes.²

¹ Cfr. Margarita Pansza, “Elaboración de Programas”, pp. 22-23.

² *Ibid.*, pp. 23-24.

La valoración del programa de estudios permite identificar sus aciertos y sus deficiencias; de ese modo se puede asumir una postura crítica frente al trabajo docente, lo cual ayudará a tener un fundamento más claro al momento de hacer una planeación didáctica, en el entendido de que la valoración del programa de estudios y del mismo plan de estudios debe ser permanente a fin de mantener una actualización y vigencia constante.

Reforma del plan de estudios

El anterior plan de estudios tuvo su origen en 1964 y fue objeto de diversas evaluaciones y modificaciones parciales. Se consideró que era necesaria su reestructuración integral para que se tuviera nuevamente una articulación adecuada entre el plan y los programas de estudios que lo conformaban. Igualmente esa modificación permitiría “adecuar el perfil de egreso de los estudiantes a los requerimientos de conocimientos y competencias de los estudios superiores de la Universidad”.³

Así, el programa de estudios de historia de México II forma parte del plan de estudios de la ENP, dado por el Consejo Técnico en 1996. La modificación del plan de estudios y sus programas respectivos se dio a partir de una consulta entre la comunidad académica de la ENP a lo largo del ciclo escolar 1994-1995 que incluía, aportaciones individuales y colegiadas. Se crearon comisiones responsables de construir e integrar las diferentes propuestas.

En esta consulta también participaron especialistas de cada disciplina designados por sus respectivas escuelas y facultades así como profesores representantes de la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios de la UNAM y de escuelas incorporadas, la Dirección General de Administración Escolar, el Consejo Técnico de la Escuela Nacional Preparatoria y el Consejo Académico del Bachillerato.

³ *Plan de estudios de la ENP*, p. 18.

Las fuentes técnicas que se utilizaron fueron:

- el Reglamento para la presentación y modificación de los planes de estudio de la UNAM
- el “Manual para la presentación de los Planes de estudio”. Documento elaborado por la Unidad de Apoyo a Cuerpos Colegiados de la Secretaría General de la UNAM de enero de 1995.⁴

Por su parte, el programa analítico incluyó los siguientes tres elementos:

1.- Presentación general que se divide en:

- ubicación de la materia en el plan de estudios
- identificación de sus principales relaciones con materias antecedentes, paralelas y consecuentes, sean dichas relaciones de carácter teórico o metodológico
- características del curso o enfoque disciplinario
- exposición de motivos y propósitos del curso⁵.

2.- Estructura del contenido:

Los contenidos se presentaron en bloques o unidades temáticas que reflejan una unidad mínima de integración del objeto de estudio, coherente con las etapas en que se va construyendo el producto de aprendizaje del curso. Su organización se hizo pensando en una relación indisociable entre contenido y método, tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- las nociones básicas a desarrollar durante el curso
- Los problemas fundamentales que se abordarán al estudiar la disciplina
- el método que se seguirá a través de las actividades de aprendizaje para tratar dichos problemas.

⁴ *Ibid.*, p. 90.

⁵ En este inciso se explica la relación del programa con las finalidades del bachillerato, el perfil del egresado y la forma en que la asignatura contribuye a la consecución de dicho perfil a través de sus contenidos y enfoque metodológico.

3.- Bibliografía:

- esta se clasifica para cada unidad en básica y complementaria.⁶

Aspectos metodológicos: con el plan de estudios anterior las estrategias didácticas trataban los contenidos de una manera “lineal, abstracta y demasiado extensa, sin actividades de aprendizaje que centraran el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno y donde la enseñanza era de carácter transmisivo, repetitivo, privilegiándose la memoria”.⁷

Al hacer la valoración de los aspectos metodológicos del plan de estudios se consideró que se impedía dotar al estudiante de las herramientas cognoscitivas que pretendía la doctrina del bachillerato y que demandaban los estudios superiores. La inviabilidad del modelo educativo anterior se puede entender a partir de una explicación de Pierre Bordieu cuando dice:

El crecimiento del conocimiento vuelve inútil la ambición del enciclopedismo: no se puede enseñar todas las especialidades ni la totalidad de cada especialidad... lo que importa es sustituir la enseñanza actual, enciclopédica, aditiva y fraccionada, con un dispositivo que articule los conocimientos obligatorios, encargados de asegurar la asimilación reflexiva del mínimo común de conocimientos.⁸

Así, los programas se reestructuraron de acuerdo con una orientación metodológica que, desde el punto de vista didáctico, centrara la enseñanza en una acción más constante y productiva por parte del alumno para cumplir con las finalidades de la enseñanza en el bachillerato universitario. Se pretendía que los contenidos se articularan en una relación entre contenido y método.

Por ello, se buscaba evitar las secuencias jerarquizadas de contenidos que seguían un criterio formal-abstracto arbitrario. En su lugar se utilizó un criterio epistemológico que vinculara el conocimiento a problemas específicos de estudio en cada disciplina, para que el alumno fuera construyendo un

⁶ *Plan de estudios de la ENP, op. cit.*, pp. 91-94.

⁷ *Ibid.*, p. 24.

⁸ Pierre Bordieu, “Los contenidos de la enseñanza. Principios para la reflexión”, en *Universidad futura*, p. 23.

aprendizaje coherente y significativo de la materia en cuestión y apoyado, además, en las asignaturas paralelas del grado que cursara.

Desde el punto de vista metodológico, se pretendía dejar la teoría conductista para aplicar el constructivismo. Para lograr que el alumno hiciera una construcción progresiva del conocimiento se pensaron las siguientes estrategias:

- identificación de las nociones básicas indispensables de cada área de conocimiento, a fin de privilegiar lo formativo sobre lo informativo
- buscar que los contenidos sean los medios para el desarrollo de actitudes, competencias y conocimientos que favorezcan la autonomía de aprendizaje
- enfatizar el trabajo dentro del aula para promover la reflexión y la síntesis colectiva e individual
- la búsqueda de experiencias de aprendizaje basadas en la identificación, el planteamiento, la resolución de problemas y la interpretación de resultados
- destacar las estrategias didácticas que se expresen en actividades de aprendizaje que promueven la competencia para indagar, para organizar la información e interpretarla, así como aplicarla en la solución de problemas: esto es, el aprendizaje sistemático, explícito y práctico de formas de trabajo intelectual generales y específicos de cada área de conocimiento
- la determinación de sistemas de acreditación basados en la construcción progresiva de productos de aprendizaje que puedan favorecer la más alta integración posible de los fenómenos en estudio, de las nociones básicas que aproximan a su comprensión y de su relación con una problemática teórica o práctica que dé al alumno una autoconcepción como agente de su propio aprendizaje por la significatividad de lo aprendido

- dinamizar y revitalizar el currículo con líneas de formación que buscan dar concreción al perfil de egreso y guiar de manera homogénea el proceso enseñanza-aprendizaje en todas las áreas de formación⁹.

En cuanto a las competencias cognitivas que se consideró necesario en el estudiante está¹⁰:

- análisis (pensamiento divergente-sintético)
- comunicación (indagación, lectura, expresión, redacción, interacción)
- creatividad
- autonomía e individuación.

Por su parte las dimensiones relacionales con las que el alumno se vincula en la creación de su conocimiento están¹¹:

- ciencia y medio ambiente
- cultura y sociedad
- tecnología e informática.¹²

En suma, se puede decir que en el plan de estudios se diseñó y propuso un conjunto de estrategias de enseñanza-aprendizaje que proporcionarían a los alumnos las habilidades (llamadas competencias en el plan de estudios) y mejores condiciones de estudio (materiales y recursos) para que el alumno estuviera en condiciones “de hacer frente a los cambios sociales, a los efectos que tiene la innovación y la difusión de la explosión tecnológica, así como, poder elevar la calidad de vida individual y colectiva”.¹³

Manejo de contenidos: con el paso del tiempo y las modificaciones parciales que se fueron haciendo a los programas de estudio a lo largo de 30 años las relaciones horizontales y verticales de los programas se fueron deteriorando pues los cambios se realizaban sin considerar criterios interdisciplinarios o

⁹ Cfr. *Plan de estudios de la ENP*, pp. 31-34.

¹⁰ Entendiendo competencias cognitivas o habilidades cognitivas aquellas que permiten al alumno la construcción de su conocimiento fáctico, procedimental o actitudinal, *vid. supra*, pp. 88.

¹¹ Para una explicación más amplia sobre la importancia de las dimensiones relacionales en la generación del conocimiento que señala el plan de estudios de la ENP puede consultarse a Javier Sierra, “La gestión del conocimiento”, en <http://aristarco.alexandria21.net>.

¹² Cfr. *Plan de estudios de la ENP*, pp. 31-34.

¹³ Victor M. Gutierrez, “La función nacional del bachillerato de la UNAM”, en *Seminario de Diagnóstico*, p. 88.

multidisciplinarios que favorecieran la complementariedad, o, al menos, evitaran la contradicción injustificada en el tratamiento de aquellos temas recurrentes o comunes a disciplinas afines.

La tendencia reiterada de optimizar los programas de estudio sin contemplar una estrategia institucional sistemática e integral dio por resultado un aumento de contenidos a veces indiscriminado, provocando una tendencia enciclopedista que, junto al alto número de alumnos en cada grupo, había impedido en los últimos años la aplicación cabal de una metodología de la enseñanza que distinguiera lo básico y que permitiera a los alumnos construir sobre ella un nuevo conocimiento.

Al mismo tiempo se había retroalimentado la enseñanza expositiva, verbalista y repetitiva lo que contribuía al egreso de alumnos sin las habilidades necesarias para enfrentar con éxito sus estudios superiores.

Como parte de los propósitos de la actualización del plan de estudios se encuentra el fortalecimiento de su estructura, reforzando la coherencia interdisciplinaria al identificar y establecer relaciones entre asignaturas ligadas por finalidades de aprendizaje y desarrollo intelectual compartidos, así como la integración de las materias a través de áreas de formación o campos de conocimiento.

Igualmente, en este plan de 1996 se buscó la identificación y definición de los ejes conceptuales y metodológicos en torno a los cuales se articularía el conocimiento en cada programa de estudios y que permitiera identificar los cortes y nexos que marcan o establecen los puntos de continuidad y complejidad o profundización que distinguen una etapa de formación del bachillerato de otra.

Las etapas de formación del estudiante de la ENP dividieron en este plan en tres etapas que son las siguientes¹⁴:

I: Introducción. Cuarto año

¹⁴ Tal y como se ha señalado en el capítulo I, la ENP cuenta con dos ciclos: Iniciación Universitaria, que corresponde a los tres años de secundaria y tres años de bachillerato. En este trabajo, se refiere únicamente al ciclo de bachillerato.

En esta etapa se pretenden establecer las bases cognoscitivas sobre las que se construye el perfil de egreso del estudiante, principalmente en lo que se refiere a los lenguajes básicos del aprendizaje: español, matemáticas, lengua extranjera e informática. Las competencias para la comunicación y la organización de información y el análisis (pensamiento convergente) se obtienen en un grado fundamental o básico.

De esta etapa se espera obtener:

- el desarrollo de la capacidad del alumno para la interacción, expresión y comunicación oral, escrita, gráfica y artística
- la adquisición de los lenguajes y reglas básicas para la indagación y el estudio
- el manejo inductivo y deductivo de conocimientos aritméticos y algebraicos fundamentales
- la adquisición de herramientas para el razonamiento sistemático: lógica, matemáticas e informática, al menos en un nivel descriptivo
- la adquisición de conocimientos histórico-geográficos que faciliten su ubicación espacio-temporal
- el desarrollo de una comunicación y una comprensión básica propia del estudio de una lengua extranjera
- la ejercitación física, progresiva y cotidiana a través de la práctica del acondicionamiento del deporte, que lleve al logro de una cultura de la educación física
- la asimilación de su condición de universitario, de sus derechos y de sus obligaciones

II: Profundización. Quinto año

Esta es la etapa de preparación para el ingreso al grado propedéutico, las competencias en las que se pone énfasis son: análisis y la autonomía e individuación. Se espera que el alumno:

- madure sus estructuras cognoscitivas para iniciar el paso del nivel de conocimiento básico, principalmente descriptivo, al de comprensión, análisis y explicación interpretativa de los fenómenos en estudio
- desarrolle su capacidad para planear y ejecutar investigaciones básicas intentando la solución de problemas con base en la indagación, la observación y la inferencia; en suma, que desarrolle una cultura científica
- profundice en el conocimiento y estudio literario en los campos lingüístico, estético y contextual que aumenten su potencial intelectual y favorezcan sus habilidades de comunicación oral y escrita
- desarrolle una producción escrita más extensa y compleja que habrá de transferirse al resto del currículum como fundamento metodológico del aprendizaje en este nivel
- se integre a grupos en las cuatro especialidades de educación estética cuya finalidad será lograr la producción diversificada del alumno, según la que haya elegido
- desarrolle sensibilidad y creatividad, aunadas al dominio técnico de la especialidad en cuestión
- adquiera conocimientos paralelos de química, biología, educación para la salud y educación física que propicien el desarrollo de una cultura ambiental que deberá traducirse en prácticas cotidianas dirigidas a la conservación de la salud y del ambiente; a una mejor integración del individuo a su medio socio-familiar y al desarrollo de una identidad más sólida que afirme su personalidad así como una actitud más independiente y autónoma frente a sus responsabilidades académicas, personales, sociales y vocacionales
- obtenga una perspectiva más clara de su elección profesional ya que la materia de orientación educativa centra sus esfuerzos y contenidos, en este año, hacia esta meta.

III: Orientación. Sexto año

Es la etapa propedéutica del bachillerato en la ENP; en ella aparecen asignaturas de los tres núcleos: básico, formativo-cultural y propedéutico.

De la etapa de orientación se espera perfeccionar el perfil de egreso del bachillerato en su conjunto.¹⁵

Para elevar el nivel y calidad de conocimientos, habilidades y actitudes se planteó la necesidad de reorganizar las asignaturas del sexto año en un tronco común que, al tiempo que produzca la formación integral que pretende la doctrina del bachillerato de la ENP, capacite al alumno de manera óptima para seguir los estudios de carreras que pertenecen al área profesional de su elección. El área es elegida por el alumno al término del quinto año, entre cuatro áreas posibles:

- área I: ciencias físico-matemáticas
- área II: ciencias biológicas y de la salud
- área III: ciencias sociales
- área IV: humanidades y artes

Ahora bien, para organizar los contenidos se tuvieron en cuenta principalmente tres aspectos:

- 1.- las nociones básicas para desarrollar durante el curso, previamente identificadas en forma colegiada
- 2.- los problemas fundamentales que se abordarán con el estudio de la disciplina
- 3.- el método que se sigue (estrategias didácticas y actividades de aprendizaje) para tratar dichos problemas.

El plan de estudios se elaboró sobre una estructura curricular que combina varias dimensiones:

- definición de campos de conocimiento: ciencias naturales, cuyo eje es la biología; histórico-social, con la historia como eje; lenguaje, cultura y

¹⁵Cfr. *Plan de estudios de la ENP*, pp. 44-47.

comunicación, donde la lengua es el eje; matemáticas, cuyas asignaturas conforman su eje

- se procuró que la formación en dichos campos de conocimiento fuera tomado como unidad significativa y no las asignaturas aisladas. Por ello, se definen las asignaturas eje que funcionan como guía para establecer la coherencia y congruencia interna del campo, definiéndose contenidos antecedentes y consecuentes.

La estructura curricular también estableció otros propósitos importantes en la formación del alumno como aptitudes, actitudes y habilidades que, junto a los conocimientos fácticos y conceptuales dan al alumno la formación propuesta en el perfil de egreso.¹⁶

Perfil del egresado: Según lo señalado en el plan de estudios se espera que al término de sus estudios en la ENP, el egresado:

- poseerá conocimientos, lenguajes, métodos y técnicas básicas inherentes a las materias en estudio, así como reglas básicas de investigación, imprescindibles en la educación superior
- reconocerá los valores y comportamientos de su contexto socio-histórico
- desarrollará su capacidad de interacción y diálogo
- tendrá una formación social y humanística (económica, social, política y jurídica)
- será capaz de construir saberes
- desarrollará una educación ambiental
- traducirá su cultura en prácticas cotidianas
- desarrollará y pondrá en práctica un código ético
- desarrollará intereses profesionales y evaluará alternativas hacia la autodeterminación
- desarrollará una autovaloración cultural y personal

¹⁶ *Ibid.*, pp. 39-42.

- fomentará su iniciativa, su creatividad y su participación en el proceso social
- desarrollará valores de legalidad, respeto, tolerancia, lealtad, solidaridad, patriotismo y conciencia de Estado.¹⁷

Debe verse este perfil como un modelo congruente con los propósitos educativos de la ENP que no buscan solamente la preparación cognoscitiva del estudiante en la perspectiva de seguir una carrera profesional sino la preparación para la vida.

Perfil del profesor: El perfil del profesor establecido en el plan de estudios es el señalado en el capítulo I.

Estructura global del programa de historia de México II

Los programas de estudios, derivados de los planteamientos hechos en el plan de estudios no solamente orientan las estrategias de trabajo de autoridades, profesores y alumnos, sino que presentan los temas a estudiar ordenados en unidades de aprendizajes, plantea determinadas propuestas metodológicas, así como de evaluación.

En suma, un programa de estudios es:

un punto de concreción de los proyectos educativos amplios que materializan una política de formación para un nivel educativo y un punto de partida para el desarrollo que cada academia de maestros o escuela realice con objeto de adecuar los criterios globales que se desprenden del programa a las condiciones institucionales particulares.¹⁸

El programa es un punto de partida para el trabajo en el aula ya que en el quehacer cotidiano es invariable que los conocimientos tomen cauces no previstos en él. Para Ángel Díaz-Barriga, estos aprendizajes “relacionados con el desarrollo humano, el cognoscitivo y la esfera de los valores son resultado de la dinámica particular que se da en un grupo escolar que confronta un ‘aquí

¹⁷ *Ibid.*, pp. 69-70.

¹⁸ Ángel Díaz-Barriga, *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudios*, p. 40.

y ahora', la historia personal de los sujetos de la educación, particularmente de maestros y alumnos".¹⁹

Por ello, el programa de estudios no puede ser un problema que solo atañe a la administración de la escuela, tiene que ser el espacio que permita a los profesores implementar sus conocimientos pedagógicos y de la disciplina, incluso, en un momento dado, convertir el aula en un espacio de investigación en donde pueda valorar esos conocimientos: "el programa es...la posibilidad de ejecutar el trabajo en el aula y simultáneamente, es el espacio donde el docente está obligado a inventar, a revisar si los grandes proyectos, metas y utopías de la educación se pueden realizar en determinadas condiciones escolares y grupales".²⁰

Debe pensarse en dichos programas como un reto y no como una camisa de fuerza; así, a cada docente le corresponde interpretar y adecuar el programa de estudios que le presenta a la institución, de acuerdo a su propia situación, sea esta la laboral o la de su propia formación académica.

Ubicación de la asignatura²¹: historia de México II se imparte en el quinto año de la preparatoria; tiene un carácter de obligatoria y va seriada con historia universal III que se imparte en el cuarto año.

Al inicio de todo programa de estudios se hace una presentación general en donde se establecen las relaciones estructurales que guardan entre sí los elementos que lo conforman, mismos que deben estar vinculados al plan de estudios²².

Propósitos generales del curso: estos indican la relación de la asignatura con el plan de estudios: el programa debe cumplir con la filosofía del bachillerato de la ENP. Es parte de la formación integral de los estudiantes e indispensable para continuar los estudios del área de humanidades.

¹⁹ *Ibid.*, p. 47.

²⁰ *Ibid.*, p. 13.

²¹ Las asignaturas de historia dentro del plan de estudios son las siguientes: Iniciación Universitaria: primer año, historia universal I; segundo año, historia universal II; tercer año, historia de México I. Bachillerato: cuarto año, historia universal III; quinto año, historia de México II; sexto año, historia de la cultura como asignatura obligatoria. Revolución mexicana e historia del arte como optativas.

²² A. Díaz-Barriga, *op. cit.*, p. 55.

Esta asignatura debe proporcionar al estudiante las herramientas necesarias que le permitan adquirir una conciencia de su realidad social a partir del conocimiento histórico de México. Lo que debe llevarlo a un compromiso y participación en la vida política y social de su país en tanto universitario y ciudadano, además de dotar al estudiante de una cultura general. Igualmente se pretende que se desarrollen las capacidades de reflexión y de análisis, así como la adquisición de hábitos de estudio y trabajo.²³

En ese sentido, el programa de estudios cubre dos vertientes: es informativo y formativo, pues no sólo se pretende que el alumno adquiera la información sobre la historia de nuestro país, se espera que realice un proceso mental de análisis de esa información y que entienda como el pasado ha repercutido en el presente, todo ello al tiempo que va recibiendo una formación en su carácter, inculcándole responsabilidad, disciplina y autonomía de pensamiento.

Tratándose del nivel bachillerato y del tiempo didáctico con el que se cuenta, no debe olvidarse que cada uno de los temas se estudiarán en su generalidad, no se pretende formar historiadores, sino acercar al estudiante al conocimiento de la disciplina histórica como parte de su formación académica, de concientizarlo sobre el pasado de su país para que comprenda los problemas actuales y, eventualmente, que sea una persona propositiva en la solución de dichos problemas. Es decir, se trata de que la historia no sea una asignatura más que aprobar y que los estudiantes vean la utilidad de la educación que reciben.

Es necesario que lo anterior se centre en el trabajo de aprendizaje del alumno. El profesor debe tener un papel de orientador, copartícipe y motivador. Tiene que haber una retroalimentación en el trabajo de ambos, así:

La interacción docente-alumno se manifiesta en la reflexión de la acción recíproca, pues el alumno reflexiona de acuerdo a lo que oye decir o hacer al docente, así como sobre su propia ejecución. A su vez, el docente piensa sobre lo que el estudiante revela en cuanto a

²³ Cfr. *Programa de Historia de México*, p. 2.

conocimientos o dificultades en el aprendizaje y piensa en las respuestas más apropiadas para ayudarle mejor.²⁴

Enfoque disciplinario: se pretende el análisis de los procesos histórico-sociales, es decir, no basta con que el estudiante conozca cuáles fueron los hechos históricos más relevantes de su país sino que reconozca su importancia en el devenir de su historia. Debe hacerse un esfuerzo cotidiano para evitar que el aprendizaje “se vuelva producción de conocimientos y en donde se confunda información con conocimiento y conocimiento con sabiduría”.²⁵

Estrategias metodológicas: respecto a las estrategias con las cuales se abordarán los contenidos temáticos, se señalan:

- como vértice del curso será el aspecto político, específicamente la consolidación y el desarrollo del estado nacional, en torno al cual se integraran los otros procesos de la realidad histórico-social. Aunque no se indican cuáles son esos otros procesos, la intención es que otros aspectos históricos como el económico o el social no se hagan a un lado, de otro modo se parcializa y simplifica el pasado
- vincular la experiencia cotidiana del alumno al conocimiento de su realidad a través del conocimiento histórico

El método de trabajo está enfocado a que “el alumno investigue, procese e interprete esa información; plantee y resuelva problemas, organice y jerarquice conceptos a través de la elaboración de mapas conceptuales; establecer estructuras o andamiajes cognitivos organizando esquemas y cuadros comparativos”.²⁶ Para lo cual se propone la utilización de lecturas comentadas en donde se deberían comprender las principales ideas de un tema y la resolución de dudas al respecto.

Con lo anterior se pueden conocer los medios a través de los cuales se establecerá el proceso de aprendizaje del estudiante, que lo llevará a una autonomía de pensamiento basada en el conocimiento histórico, tal y como se había señalado anteriormente.

²⁴ F. Díaz-Barriga, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, p. 18.

²⁵ Pablo Latapí, “En defensa de la imperfección”, en *Proceso*, p. 1.

²⁶ *Programa de Historia de México*, p. 3.

Hay pues, una postura psicopedagógica-didáctica, así como de la disciplina histórica en donde el estudiante, a partir de un conocimiento y experiencia propia, va construyendo su conocimiento que le permitirá entender su entorno, lo anterior mediante diversas actividades que lo involucren en un rol más activo. Así, podrá dar un sentido real a sus estudios, pues vincula lo aprendido a su personalidad y vida cotidiana.

Todo lo anterior corresponde a la caracterización de conocimiento significativo que propone Carlos Zarzar y en donde debemos encontrar:

- la motivación intrínseca del alumno: querer aprender
- una relación de lo aprendido con aspectos significativos de la vida del alumno
- comprensión adecuada de los temas y conceptos
- participación activa del estudiante, que deje de ser un receptor pasivo.²⁷

Al respecto, hay ya una diferencia con los anteriores programas de estudio en donde el estudiante asumía un rol pasivo, es decir, se limitaba a recibir textualmente las enseñanzas que el profesor le transmitía.

Relaciones de la asignatura con las materias antecedentes, paralelas y consecuentes: en el programa se presenta un listado de las asignaturas que tienen una relación antecedente y consecuente con historia de México, así como la manera en que esas asignaturas se relacionan con ella.

Sin embargo, la interdisciplina no debe entenderse como el conjunto de asignaturas que se estudian en un plan de estudios; debe haber una vinculación efectiva y directa entre ellas para que el estudiante desarrolle conocimientos interrelacionados que se retroalimenten. En este caso, el programa de historia de México queda aislado en el plan de estudios ya que no hay una relación efectiva en los contenidos temáticos de las asignaturas que se mencionan.

²⁷ Cfr. Carlos Zarzar, *Habilidades básicas para la docencia*, p. 75.

Es responsabilidad de la institución y de los mismos profesores fomentar el trabajo intercolegiado que vincule los diferentes programas y se puedan articular de acuerdo a los objetivos generales del plan de estudios. Actualmente en la preparatoria esto se hace de manera aislada ya que no se ha establecido de manera formal el trabajo entre los colegios y queda a criterio y voluntad de los profesores, por lo que con frecuencia los contenidos temáticos, se mantienen inconexos y repetitivos.

Así, los estudiantes han desarrollado una serie de conocimientos aislados entre sí, lo cual obstaculiza la formación integral; además, al estar fragmentado el conocimiento pierde su sentido y se vuelve un cúmulo de información que se desarrolla en la memoria de corto plazo y que no modifica el esquema cognitivo del joven.

De acuerdo con el programa de estudios, las asignaturas de cuarto año que apoyan al estudio de la historia de México son:

- lógica: apoya el análisis de los procesos sociales que se revisan
- geografía: permite ubicar y conocer las características de regiones asociadas al desarrollo humano
- historia universal III: permite entender la historia de México en relación con la situación internacional.²⁸

De manera paralela, en quinto año se mencionan las siguientes asignaturas:

- etimologías grecolatinas: ayuda a una mejor comprensión de conceptos
- ética: apoya la formación de una conciencia que permita al estudiante reflexionar sobre el papel que desempeña en el desarrollo de su país.²⁹

Respecto a sexto año, se indica que su relación con las áreas de ciencias físico-matemáticas y de las ingenierías; ciencias biológicas y de la salud, esta asignatura proporciona un acercamiento a la historia de la ciencia y la tecnología mexicana asociadas al desarrollo económico de la nación,

definiendo la problemática y las necesidades del país a las que los profesionistas de estas áreas deben contribuir a solucionar.³⁰

²⁸ Cfr. *Programa de Historia de México*, p. 3.

²⁹ *Ibid.*

No obstante, cuando se analizan los contenidos temáticos de cada unidad de estudio del programa, puede verse que difícilmente estos se han planteado en los términos necesarios para que dicha interrelación de asignaturas se lleve a cabo. Se admite que la relación más directa es con el área de ciencias sociales, humanidades y artes de la siguiente manera:

- historia de las doctrinas filosóficas: proporciona ejemplos de la difusión y utilización de sistemas filosóficos en nuestro país
- historia de la cultura y sociología: ofrece antecedentes y puntos de referencia para el estudio del desarrollo de la cultura y la sociedad dentro y fuera de México
- historia del arte: define los procesos sociales que condicionaron el arte mexicano
- pensamiento filosófico de México y derecho: permitirá al estudiante entender en su dimensión social, el Derecho mexicano y el desarrollo de las ideas en nuestro país
- revolución mexicana y problemas sociales, políticos y económicos de México: proporciona el marco de referencia que hace posible el estudio específico de la sociedad mexicana en nuestros días y en cualquier otra etapa de la historia.

Cabe señalar que la relación con otras asignaturas se da en el sentido de ofrecerles más bien una cronología de sucesos de cada disciplina; en ningún momento se ha planteado otro aspecto que también ofrece la historia: la capacidad de desarrollar en el estudiante un pensamiento crítico y autónomo, sin mencionar una serie de valores que lo forman como ser humano.

³⁰ *Ibid.*

Es decir, se enfatiza una historia fáctica y se deja de lado el hecho de que al aprender historia también se estructura la mente al dar al hombre una capacidad de pensamiento lógico, ya que en nuestra disciplina no solamente memorizamos hechos pasados, también buscamos su comprensión y los explicamos en relación con los problemas de nuestra realidad que actualmente nos preocupan.

Contenidos temáticos: el contenido general del curso se divide en las siguientes unidades:

- I- La Nueva España, del siglo XVI al XVIII
- II- El movimiento de Independencia: 1810-1821
- III- México independiente: 1821-1855
- IV- La segunda República federal y el segundo Imperio mexicano: 1857-1867
- V- México durante el régimen de Porfirio Díaz: 1876-1911
- VI- El movimiento revolucionario: 1910-1920
- VII- La reconstrucción nacional: 1920-1940
- VIII- México contemporáneo (a partir de 1940).

Cada unidad de aprendizaje presenta sus propósitos, tiempo didáctico, contenidos y descripción de los mismos, estrategias didácticas o actividades de aprendizaje, así como una bibliografía que se divide en básica y complementaria. Al final del programa se hace un listado que concentra los títulos sugeridos en cada una de las unidades.

A diferencia del programa de estudios precedente, este nuevo programa presenta estrategias y recursos didácticos que pueden llevarse a cabo en cada una de las unidades. Anteriormente se decía que estos tendrían que ser elegidos a criterio del profesor. Es decir, la orientación en la metodología de trabajo ahora es explícita y pretende dar un rol activo al alumno en el proceso de aprendizaje y al profesor como guía del mismo.

Propuesta general de acreditación: después de la presentación de las unidades de aprendizaje hay una propuesta en donde se hace la explicación de los criterios de evaluación, la periodicidad de ésta, así como una tabla en donde se sugieren porcentajes de calificación para las diversas actividades del curso.

En el anterior programa, únicamente se indicaba que el profesor tendría que señalar a los estudiantes los criterios de evaluación y los requisitos mínimos a cubrir en las diferentes actividades, así como los porcentajes de estas. La tabla de ponderación que había era un ejemplo de lo anterior.

Perfil del alumno egresado: Una vez que el alumno acreditó la asignatura puede decirse que se han cubierto de manera satisfactoria los objetivos planteados al inicio del curso. Es necesario recordar que no solamente se quiere que el estudiante adquiriera los conocimientos básicos sobre la historia de México, implica el desarrollo de una conciencia histórica que le permita ubicar su papel en el proceso histórico contemporáneo de su país y lo impulse a una participación constructiva en la solución de los graves problemas que vivimos.

No hay que perder de vista que se está educando adolescentes y que en la adolescencia la tarea esencial del individuo consiste en desarrollar una identidad psico-social. Cuando la identidad está realizada entonces el individuo puede comprometerse profesional e ideológicamente con la sociedad; se supondría que el joven ha tenido ocasión de considerar varias posibilidades y ha decidido según sus propios criterios.³¹

Perfil del profesor: en este apartado del programa se indica que el docente debe reunir las siguientes características profesionales y académicas:

- cumplir con los requisitos del Estatuto del personal Académico de la UNAM (EPA) y del Sistema del Personal Académico de la ENP (SIDEPA), así como ser egresado de la propia UNAM en la carrera de historia, aunque esto último no es correcto ya que tanto el EPA como el

³¹ Cfr. C. Coleman, *Psicología de la adolescencia*, p. 45.

SIDEPA no especifican que se tenga que se egresado de la UNAM para ser docente de la ENP

- debe ser capaz de manejar los contenidos temáticos, de ampliarlos y actualizarlos, así como las diversas técnicas didácticas, ser capaz de utilizar los recursos mecánicos eléctricos y electrónicos que estén al servicio de la educación
- los profesores deben ser dinámicos, creativos, responsables y comprometidos con el trabajo docente.³²

Valoración de los elementos del programa

Para hacer una valoración adecuada del programa de historia de México II es necesario hacer un análisis de cada uno de los elementos que lo conforman: objetivos, contenidos, estrategias didácticas, bibliografía, evaluación y acreditación. De este modo se podrá establecer, por un lado, si en cada uno de dichos elementos existe una concordancia en relación con los planteamientos señalados en el plan de estudios respecto a lo que se espera de la enseñanza de la historia y, por el otro, si existe una coherencia entre ellos de tal forma que la estructura del programa esté unificada y orientada adecuadamente para la formación de los estudiantes.

Propósitos del Programa: Antes de iniciar con el análisis de los objetivos, es conveniente establecer las características generales de lo que es un objetivo.

Por un lado, hay que considerar los objetivos a largo plazo y a corto plazo, de tal suerte que ambos puedan complementarse pero al mismo tiempo cubran diferentes expectativas. Así, el proceso de aprendizaje tendría dos niveles de generalidad y en ese sentido no se fragmenta ni la información ni el aprendizaje y se orienta adecuadamente el trabajo didáctico.³³

³² *Programa de Historia de México*, p. 29.

³³ *Cfr. M. Pansza G, op. cit.*, p. 31.

En el caso que nos ocupa, los propósitos generales del curso, serían los objetivos a largo plazo y determinarían el tono de los objetivos a corto plazo o los objetivos particulares de cada unidad de aprendizaje.

Por otra parte, hay dos tipos generales de objetivos de aprendizaje: los objetivos de tipo informativo y los de tipo formativo.³⁴ Los primeros se refieren a la información con que el alumno entra en contacto durante el curso y definen o describen el nivel o grado de apropiación que debe conseguir en relación con ellos. Se puede hablar de tres niveles:

- 1.- el conocimiento de cosas, hechos o contenidos. El aprendizaje de tipo memorístico se ubica dentro de este nivel
- 2.- la comprensión a fondo de los contenidos o ideas que se están viendo en el curso
- 3.- manejo de los contenidos o a su aplicación en situaciones tanto teóricas como prácticas.

Por su parte, los objetivos de tipo formativo requieren más tiempo para alcanzarse cabalmente. Son de cuatro tipos:

- 1.- formación intelectual: adquisición de métodos, habilidades o destrezas, actitudes y valores de tipo intelectual
- 2.- formación humana: adquisición o fortalecimiento de actitudes y valores por parte del alumno como individuo
- 3.- formación social: desarrollo de actitudes y habilidades por parte del alumno, como un ser en relación con otros
- 4.- formación profesional: desarrollo de actitudes, valores y habilidades por parte del alumno, enfocado éste como un futuro profesionista, tienen relación directa con el perfil del egresado que tenga la institución.

A continuación se muestra un comparativo entre los propósitos generales del plan de estudios y los del programa de historia de México. Posteriormente se

³⁴ C. Zarzar, *op. cit.*, pp. 17- 23.

presenta otro cuadro con los propósitos particulares de cada unidad. Lo anterior con el fin de utilizarlos como referencia del análisis.

Propósitos generales del plan de estudios y del programa de historia de México II:

Plan de estudios	Programa de historia de México II
- Dotar al alumno de elementos cognitivos, metodológicos y afectivos que le permitan desarrollar su personalidad, definir su participación crítica y constructiva en la sociedad en que se desenvuelve e introducirse en el análisis de las problemáticas que constituyen el objeto de estudio de las diferentes disciplinas científicas, en la perspectiva de una formación profesional universitaria.	- Se comprendan los procesos formativos de su realidad histórico-social. - Formar al estudiante como individuo consciente, comprometido y participativo en la vida política y social del país. - Que el estudiante desarrolle sus capacidades de reflexión y de análisis, sus inquietudes, sus hábitos de estudio y trabajo, así como actitudes de responsabilidad como universitario y como ciudadano.

Como se ve, el plan de estudios no sólo señala que la ENP tiene como una de sus metas el contribuir a la formación integral del alumno en cuanto a proporcionar al estudiante los conocimientos básicos de las diferentes disciplinas del saber humano, sino también de desarrollar en él una serie de competencias cognitivas, así como de actitudes y valores frente al proceso de aprendizaje, como seres humanos y ciudadanos.

En ese sentido, el programa de Historia de México va a recuperar dichos propósitos generales y los promueve junto con los que son propios del curso. Por tal razón, puede decirse que en efecto, existe concordancia en los objetivos que persiguen a largo plazo tanto el plan de estudios como el programa de historia de México.

Ahora bien, hay que ver si los propósitos particulares del programa de historia de México tienen concordancia o no con los propósitos generales

mencionados. A continuación se muestran cada uno de los propósitos particulares del curso con la finalidad de que sirvan de referencia del análisis.

Propósitos particulares del programa de historia de México II:

Unidad de estudio	Propósitos de cada unidad
I: La Nueva España de los siglos XVI-XVIII	El alumno comprenderá la importancia del periodo colonial de México como un proceso histórico fundamental que definió los rasgos culturales y la estructura social, política y económica de nuestro país.
II: El movimiento de Independencia. 1810-1821	Se analizará el movimiento de Independencia para reconocer los diferentes intereses que se manifestaron en él, así como las consecuencias que impuso al desarrollo del país.
III: México Independiente. 1821-1855	Conocer el proceso de formación del estado mexicano y las dificultades que enfrentó, para entender las características que, a consecuencia de dicho proceso definieron al sistema político y al desarrollo económico de nuestro país, la crisis económica, la lucha partidista del poder y las constantes amenazas de las políticas internas que caracterizaron este período.
IV: La Segunda República Federal y el 2º Imperio Mexicano. 1857-1867	El alumno comprenda el proceso histórico de la Segunda República Federal y las Leyes de Reforma, así como la segunda intervención Francesa y el Imperio de Maximiliano, destacando los esfuerzos del grupo liberal acaudillado por Juárez, para defender a la República y reconstruir al país.

V: México durante el régimen de Porfirio Díaz. 1876-1911	El alumno conocerá la integración de México al desarrollo económico mundial y la estabilidad política que necesitaba el país para encaminarse al progreso, así mismo evaluará los resultados del régimen porfirista y sus aspectos culturales.
VI: El Movimiento Revolucionario. 1910-1920	El alumno comprenderá las causas de la Revolución Mexicana, las conclusiones en que se llevó a cabo, las posiciones de los principales dirigentes y los beneficios obtenidos, además identificará las principales características del gobierno de Carranza, incluyendo la política exterior y el surgimiento del Plan de Agua Prieta.
VII: Reconstrucción Nacional. 1920-1940	El alumno conocerá las características del nuevo orden económico, social y político del México posrevolucionario y comprenderá los principales conflictos vividos por los regímenes obregonistas, callista, maximazo y cardenista. Además se revisará la política exterior del país y la cultura nacional.
VIII: México Contemporáneo. 1940 a nuestros días	El alumno comprenderá el proceso histórico del México actual, los principales cambios en la política, la economía, la sociedad y la cultura. Conocerá los aspectos del sistema que se consideraron y los que entraron en crisis.

Respecto con los objetivos de cada unidad, ya no existe una correlación entre sus planteamientos y los propósitos generales de buscar la formación integral del estudiante.

En primer lugar, los propósitos señalados en las diversas unidades están más bien orientados a desarrollar en el estudiante el aspecto informativo, dejándose a un lado tanto el aspecto de formación cognitiva y el de actitudes y valores. Tampoco hay una relación coherente entre la complejidad del contenido temático y el grado de aprendizaje que se pretende alcanzar, siendo que “los

objetivos y los contenidos de las diferentes especialidades y de los distintos niveles debe percibirse y definirse considerando su interdependencia”.³⁵

Por ejemplo, se busca que el alumno simplemente conozca procesos como el de la formación del estado mexicano o de la integración de México al desarrollo económico mundial, cuando estos temas tienen por sí mismos un alto grado de complejidad. O bien en la unidad VIII cuando se señala que el alumno comprenderá el proceso histórico del México actual para que al final sólo “conozca” los aspectos que entraron en crisis durante ese período.

Tampoco muestra niveles de complejidad que se vayan adquiriendo a lo largo del curso, por ejemplo, mientras en la unidad I ya se pide un nivel de comprensión, en la unidad V solamente se pide un nivel de conocimiento del hecho histórico.

No hay relación con el planteamiento metodológico de la disciplina histórica, pues mientras ésta se orienta a explicar procesos, causas, consecuencias, intencionalidades de los sujetos históricos, los objetivos tienden a la mera descripción (conocer, revisar, destacar, identificar) de conceptos, hechos y personajes lo cual demanda del estudiante una simple memorización.

No se encuentra una sistematización que coadyuve a la construcción progresiva y reflexión de conocimientos y que favorezca el desarrollo de habilidades, actitudes y valores como el juicio crítico, autoaprendizajes, tolerancia, respeto, responsabilidad.

Otro aspecto que se debe destacar, es que a pesar de que en los propósitos generales del programa (y por ende del plan de estudios) se encuentra la comprensión de la realidad que vive el alumno, siendo también éste uno de los propósitos que busca la propia disciplina histórica, de las ocho unidades del programa, solamente las tres primeras proponen la vinculación que debe hacerse entre ese hecho histórico y la realidad presente.

A partir de todo lo anterior es necesario considerar que la función primordial del docente no se limita a informar de lo acontecido en la historia de nuestro país, sino que ha de contribuir a la formación integral del estudiante. Por ello, ambos aspectos, el informativo como datos factuales y conceptos, el formativo en sus

³⁵ P. Bordieu, *op. cit.*, p. 22.

conocimientos procedimentales, cognitivos y metacognitivos, así como los conocimientos actitudinales, deben estar presentes dentro de los objetivos de cada una de las unidades del programa de historia.³⁶

Al establecer de esta manera los propósitos se permitiría organizar de manera más coherente los diferentes elementos del programa tales como los contenidos, las actividades de aprendizaje, los criterios de evaluación, etc., lo cual dotaría al estudiante de los conocimientos adecuados, así como de una serie de competencias y hábitos indispensables para su vida futura.

Finalmente, es necesario dejar en claro que el logro de estos propósitos no depende solamente de su enunciación y sistematización coherente en el programa de estudios sino en la manera en como los estructura el profesor y lo trabaja en su curso.

Contenidos temáticos del curso: Los contenidos específicos de cada una de las unidades de estudio son los siguientes³⁷:

³⁶ Para una descripción más amplia de este tipo de conocimiento ver la sección que habla al respecto en el capítulo III, p. 89.

³⁷ Para ver la descripción de los contenidos ver el anexo.

Unidad de estudio	Contenidos temáticos
I: La Nueva España de los siglos XVI al XVIII	1.- Antecedentes: El México prehispánico del siglo XVI y la Conquista. 2.- Estructura política de la Colonia 3.- La economía novohispana 4.- La sociedad colonial 5.- Las reformas Borbónicas
II: El movimiento de Independencia 1810-1821	1.- Causas internas y externas del proceso de independencia 2.- La invasión de Napoleón a España y su impacto en la Colonia 3.- Insurgencia militar y política de 1811- 1815 4.- La guerrilla insurgente 5.- La consumación de la independencia
III: México Independiente 1821-1855	1.- Los primeros intentos de organización y el Imperio de Iturbide (1821-1823) 2.- Congreso y Constitución de 1824 3.- Los conflictos entre federalistas y centralistas y la dictadura de Santa Anna (1824-1853) 4.- Conflictos internacionales
IV: La segunda república federal y el segundo Imperio	1.- La Revolución de Ayutla, la Reforma y la Constitución de 1857 2.- El convenio de Londres y la alianza tripartita 3.- La intervención francesa y el 2º. Imperio mexicano

Mexicano 1857-1867	4.- Gobiernos civiles de Benito Juárez y Sebastián Lerdo de Tejada
V: México durante el régimen de Porfirio Díaz 1876-1911	1.- El primer gobierno de Porfirio Díaz 2.- El gobierno de Manuel González (1880-1884) 3.- El régimen porfirista (1884-1911) 4.- Los movimientos de oposición al régimen porfirista 5.- La entrevista Díaz-Creelman y el surgimiento de los partidos políticos 6.- Madero y el partido antireeleccionista
VI: El movimiento revolucionario de 1910 a 1920	1.- La revolución maderista y los tratados de Ciudad Juárez 2.- El gobierno de Madero y los movimientos de oposición 3.- La decena trágica, el gobierno huertista y el Plan de Guadalupe 4.- El constitucionalismo y el movimiento zapatista 5.- La Convención de Aguascalientes 6.- El Congreso Constituyente y la Constitución de 1917 7.- El gobierno de Carranza y la política exterior
VII: Reconstrucción nacional 1920-1940	1.- Del caudillismo al presidencialismo, conflictos políticos internos, las instituciones 2.- La reconstrucción económica, política, agraria, laboral y educativa 3.- Las relaciones internacionales 4.- El maximato: gobiernos de Emilio Portes Gil, Pascual Ortiz Rubio y Abelardo L. Rodríguez

	5.- El gobierno de Lázaro Cárdenas y el Plan Sexenal: política agraria, laboral, educativa e internacional
VIII: México contemporáneo (a partir de 1940)	1.- La política de la Unidad Nacional (1940-1946) 2.- El desarrollo estabilizador (1946-1970) 3.- El desarrollo compartido (1970-1982) 4.- De la “renovación moral” a la modernización neoliberal (1982 a la fecha)

No se aprecia un criterio unificado en la selección y organización de los contenidos. En algunos casos los contenidos son propuestos de manera estructural (temas económicos, políticos, sociales, militares) como en la unidad I; en otros aparecen de manera cronológica, como en las unidades II, IV, VI, y VIII. Hay algunas unidades que manejan los dos criterios (unidades III, V, VII). No hay una explicación de por qué en algunas unidades se utilizan unos criterios y en otras estos cambian.

Aunque se indica en los propósitos generales del curso, no todas las unidades tratan el aspecto social o cultural, ni siquiera el económico. Se enfocan al político y militar. La única unidad que balancea estos diferentes aspectos es la unidad I, cuyo estudio es estructural y no cronológico. La unidad VII trata de balancear los aspectos político, económico, cultural, social, enfatizando el aspecto político.

Respecto al tipo de historia que se privilegia, ya se ha indicado que se trata de la política y militar, esto no permite entender cómo y por qué la historia puede estar multideterminada.³⁸

³⁸ Vid. *Supra*. P. 139.

Esta historia es de tipo cronológico, los hechos se suceden unos tras otros, lo cual implica que el estudiante refuerce su noción de la historia lineal y progresiva, se percibe que el país se dirige hacia algún lugar, al fin de la historia.

Se toman determinados acontecimientos que tradicionalmente se han considerado como coyunturales, no hay una visión novedosa de la periodización de la historia, lo cual es difícil de conciliar con los propósitos generales del curso que pretenden un aprendizaje de la historia que ya no sea el tradicional.

Otro caso es el de la unidad VIII, el corte se da a partir de 1940 y no hay una fecha para concluir, simplemente se señala que se llegará “hasta nuestros días”, esto querría decir que cada año deberán acumularse nuevos contenidos al programa, simplemente sumándolos. El problema no se resuelve creando más unidades de estudio o añadiendo más temas al programa, lo que debe modificarse es el enfoque con el que se estudie la historia de nuestro país.

Lo anterior manifiesta que el programa, desde los contenidos temáticos, no tiene una actitud frente a lo que debe ser la explicación histórica o la enseñanza de la historia, es decir, no hay una postura disciplinaria clara.

Debe señalarse que en general, las unidades tratan en algún punto de la vinculación de México con los acontecimientos externos, por ejemplo, en la unidad I se habla de las Reformas Borbónicas, primero en su contexto peninsular y luego cómo afectaron a la Nueva España. En la unidad IV el tema de la intervención francesa se enfoca a partir de la política imperialista de Francia en la época de Napoleón III, en la unidad VII que se señala el tema de las relaciones entre México y Estados Unidos, aunque el programa no especifica qué perspectiva se le dará al tema y por lo tanto no queda muy clara su pertinencia.

El programa también presenta una repetición de contenidos, por ejemplo, en la unidad II se señala en el tema 1 que se estudiarán las causas internas y externas del proceso de independencia, siendo el tema 2 la invasión de Napoleón a España y su impacto en la Colonia, lo cual es una causa externa. En la unidad V, el tema 4 es los movimientos de oposición al régimen porfirista,

y los temas 5 y 6 son la entrevista Díaz-Creelman y el surgimiento de los partidos políticos, así como Madero y el Partido Antireeleccionista que son, en ambos casos, parte de los movimientos de oposición al régimen porfirista.

En otros casos no hay coherencia entre lo que se dice que se estudiará, los objetivos y los contenidos. Así tenemos, por ejemplo, en la Unidad II, los propósitos señalan que se estudiarán las consecuencias que la Independencia impuso al desarrollo del país, sin embargo, se concluye con el estudio de la consumación de la Independencia en el aspecto de analizar la contrarrevolución y la transacción política con la insurgencia. En la unidad V, se señala que se conocerá la integración de México al desarrollo económico mundial, lo cual no se señala en ninguno de los seis temas de la unidad. Como vemos, no se puede hablar de una integración adecuada de los contenidos.

El tono de esta historia es de tipo triunfalista, pareciera que el bien triunfa sobre el mal. El bien sería aquel que ha buscado la Independencia del país, su desarrollo económico o la democracia, todo lo anterior no es sino la interpretación liberal de la historia que desde el siglo XIX se ha establecido. Igualmente, el programa privilegia una historia de personajes, batallas y planes políticos. Es anecdótica y de hombres ejemplares, lo que dificulta la comprensión de la historia como de grandes procesos tal y como lo señalan los propósitos generales del curso.

En ese sentido, los contenidos específicos no tienen concordancia con los objetivos de cada unidad; en estos últimos no se destacan generalmente a personajes ni acontecimientos políticos o militares específicos, se habla más de procesos históricos que deben tratar de explicar lo ocurrido en lugar de pormenorizar en cada suceso.

Es una historia que se escribe a partir del conocimiento de lo que la elite política y militar ha hecho a lo largo de la historia. Esta narración hecha “desde arriba” tampoco tendría para el estudiante mayor significado, sigue siendo el espectador de lo que ha sucedido, no hay vinculación afectiva. Sin embargo, los propósitos del curso buscan que el estudiante comprenda su realidad a partir del conocimiento histórico y su experiencia cotidiana, que en determinado

momento tome conciencia de su rol histórico y participe de manera activa y comprometida con la historia de su país.

Actividades didácticas³⁹: Respecto con las actividades didácticas que se encuentran en el programa, en todas las unidades se utiliza al inicio, una estrategia de enseñanza consistente en una exposición por parte del profesor a manera de introducción al tema. El resto de las actividades están señaladas para el alumno, y aunque los objetivos generales del curso lo indican, así como algunos objetivos de las unidades y sus contenidos, no todas las actividades son de aprendizaje.

Por ejemplo, en la unidad I, hay una actividad que señala la elaboración de fichas de trabajo como base para organizar información acumulativa y conformar con ella exposiciones escritas y orales. En esta actividad parecería que el objetivo es que el alumno conozca una serie de datos fácticos y conceptos y que luego los reproduzca, pero eso solamente llevaría al alumno a un conocimiento superficial de algún tema, que por cierto, tampoco se nos indica en el programa.

Otro ejemplo es el de la unidad II, donde la primera actividad señalada es que los alumnos tienen que hacer lecturas complementarias y comentarlas en grupo para apoyar los temas de la unidad. Sin embargo, no se pueden hacer lecturas complementarias cuando no se han hecho otro tipo de actividades que nos den un conocimiento general del tema, o en la segunda actividad en donde se tiene que comentar lo que haya parecido más interesante de los diferentes gobiernos de la época, pero tampoco hubo otras actividades que permitieran tener un conocimiento básico sobre cada uno de los gobiernos o sobre todo el periodo, de modo tal que se puedan dar conclusiones sobre el tema

Las actividades didácticas no fomentan de manera sistemática en el alumno el desarrollo de un proceso cognitivo en donde él sea el generador de sus conocimientos, es decir, realmente no son actividades de aprendizaje, puesto que “aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental por medio de imágenes o

³⁹ Para ver la descripción de las actividades didácticas ver el anexo.

proposiciones verbales o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento”.⁴⁰

Las estrategias que propone el programa, generalmente, son una reproducción del modelo tradicional de enseñanza en donde el estudiante repite de diferentes maneras unos contenidos que le son dados por el profesor o por otra fuente, al final los memoriza y tal vez se le permita hacer un comentario al respecto, pero no hay un cuestionamiento de los conceptos que se le presentan, una reflexión sobre las implicaciones del suceso histórico, una reinterpretación propia con la cual pueda da explicaciones de su realidad.

Se tiene, por ejemplo, la unidad V que trata del porfiriato. El tema de la oposición al régimen de Díaz se aborda, primero, con un mapa conceptual sobre las principales ideas de la oposición; segundo, con exposiciones en donde se dirán los objetivos centrales de los liberales y los anarquistas para conocer sus críticas al gobierno; tercero, se pide la elaboración de un cuadro comparativo sobre los objetivos de los principales partidos políticos para contrastar sus posturas ante el régimen y finalmente se pide el reporte de algún fragmento del libro *La sucesión presidencial en 1910* para que el alumno conozca la situación política al final del porfiriato.

Como se ve, se trata de acercarse a una información determinada de diferentes maneras, pero sin ninguna intención de hacer ese conocimiento significativo para el alumno. No se pide que esa información sea valorada o discutida, que se le relacione con otro tema de la unidad. Ninguna actividad, por sí misma, es de aprendizaje, debe articularse con el resto de las actividades para que realmente se cumplan los objetivos de aprendizaje, lo que en este caso no sucede.

El tipo de estrategias que se indican en el programa implican mucho tiempo de preparación a pesar de que los tiempos didácticos son muy reducidos, de ahí que no puedan implementarse como se señala en el programa. Lo único que el profesor puede hacer es tomarlas como una sugerencia y ver en que medida se pueden aplicar.

⁴⁰ F. Díaz-Barriga, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, p. 32.

Las estrategias didácticas no presentan una planeación adecuada, se van intercalando estrategias de manera arbitraria. Por ejemplo, es indistinto el trabajo individual o por equipo y en ningún momento se señalan actividades grupales, no se va llevando a un nivel de complejidad cada vez más abstracto y casi siempre se limitan a un nivel de descripción fáctica.

Se tiene como muestra, la Unidad I. La cuarta estrategia señala la elaboración por equipo de trabajos monográficos, mientras que en la séptima estrategia se pide que los expongan y en la octava se pide que elaboren fichas de trabajo para organizar información acumulativa y preparar exposiciones. En la unidad VII, todo se resuelve de manera sencilla: en una sola estrategia se pide que los estudiantes comenten lo que les parezca más interesante de cada uno de los regímenes de ese período que se trata y lo demás es visitar los murales de esa época.

No se permite la integración de conocimientos entre las diferentes unidades, ni entre la misma unidad; el conocimiento histórico además de enciclopédico y de tipo cronológico se fragmenta.

Además, tampoco se abarca la totalidad de los contenidos, por ejemplo, en la unidad IV, las estrategias que se indican solamente permiten entender parte del tema 1 y el tema 3; para el resto de los contenidos no se señala ninguna estrategia. En la unidad V, el tema 5 trata de la entrevista Díaz-Creelman, y ninguna estrategia señala al menos su revisión.

Las estrategias plantean también actividades que no se pueden llevar a cabo, por ejemplo, en la unidad V, se dice que los estudiantes deben consultar la hemeroteca, cuando a los estudiantes de bachillerato no se les permite consultar periódicos anteriores a 1940.

De todas las estrategias didácticas del curso son muy pocas las que señalan la relación que debe hacerse entre ese hecho histórico, la realidad actual y la experiencia cotidiana del alumno, siendo, como ya se ha señalado anteriormente, que este es uno de los objetivos generales del programa de estudios.

Las estrategias que se plantean van encaminadas a cubrir contenidos de tipo político y militar, son muy pocas las que incluyen el estudio de temas económicos, sociales o culturales. A partir de las estrategias que se plantean el estudiante no puede tener una visión de la historia como de grandes procesos y tampoco queda claro cómo ha sido la consolidación y desarrollo del Estado nacional.

Relación y coherencia entre propósitos, contenidos y estrategias: al respecto puede concluirse:

- no hay un eje temático que muestre la continuidad histórica del país, más que historia de México se hablaría de “historias” inconexas
- ninguno de los contenidos tiene una interrelación entre las diferentes unidades, las historias inician y terminan en la misma unidad sin quedar claro, realmente, cuál es su importancia en la historia de nuestro país
- los objetivos en las unidades tienen una tendencia informativa más que la formativa, lo cual contradice los propósitos generales del curso; de ahí que puede afirmarse que dicho propósitos no se cumplen
- las estrategias no promueven, de manera sistemática, un conocimiento significativo, lo cual es importante porque “los contenidos aprendidos significativamente (por recepción o por descubrimiento) serán más estables, menos vulnerables al olvido y permitirán la transferencia de lo aprendido, sobre todo si se trata de conceptos generales e integradores”⁴¹
- las estrategias muestran a un estudiante dedicado más bien a memorizar, repetir y asumir pasivamente los contenidos; ocasionalmente se pide su participación de forma más activa y creativa. Aunque muchas estrategias pueden parecer que promueven aprendizajes significativos, en realidad no lo consiguen, puesto que la manera en que se orientan no llevan al estudiante a ese nivel de manejo de contenidos, lo cual no

⁴¹ *Ibid.*, p. 48.

permite que el objetivo de que la historia de México sea formadora de un espíritu crítico y autónomo se cumpla

- por la forma en que están redactados parecería que pretenden un conocimiento de tipo constructivista, pero la manera en que se implementan nos lleva a un conocimiento de tipo fáctico y memorístico; de ninguna manera cumplen con lo que proponen en el programa: ser actividades de aprendizaje
- la única relación y coherencia entre propósitos/objetivos, contenidos y estrategias es que están desarticulados entre ellos de unidad a unidad y dentro de cada unidad temática y por lo tanto no le dan al programa de estudios un sentido de unificación; son un listado de enunciados que se acumulan.

Bibliografía: Las referencias bibliográficas que se sugieren el programa de historia de México II se divide en dos tipos: básica y complementaria.

En el caso de las básicas, se trata de obras de consulta general como: atlas de historia de México, diccionarios, libros de texto o bien de obras de historia de México general que compilan ensayos de historiadores. Estos títulos serían los que se sugiere utilicen los estudiantes de forma cotidiana.

Los libros de consulta, de texto y de historia general son prácticamente los mismos para todas las unidades, lo curioso es que en algunas unidades se señalan como referencias básicas y en otros como complementarias, por lo que no queda claro cuál es el criterio para diferenciar la básica de la complementaria.

Esta última, sugiere libros monográficos escritos por historiadores destacados. Serviría para que los estudiantes puedan consultarla y profundizar en algún tema, pero hay que considerar que si no tienen la guía adecuada por parte del profesor son de difícil lectura para un estudiante de bachillerato, puesto que estos libros no son para un público general sino para un público más especializado.

La idea de utilizar obras generales es buena, ya que acercan al estudiante al conocimiento de la historia en un aspecto básico y se supondría que en el aula el profesor orientaría al joven para hacer ese conocimiento más complejo.

Aunque no todos los profesores concordarían con que sean exactamente esos títulos los más adecuados para su clase, pues el profesor tiene que determinar si concuerda con la postura historiográfica de los autores. Lo que sí resulta importante es que los estudiantes tengan claras algunas referencias bibliográficas a las cuales puedan acudir, mismas que les sean de fácil acceso y manejo.

En cuanto a la vigencia, los libros que se sugieren, aún pueden ser utilizados, sin embargo, en el caso de historia, siempre hay nuevas publicaciones. El profesor es el que debe ir revisando estas y ver en que medida las puede incorporar a su curso ya que “no es posible al docente aceptar, sin más, la ‘última novedad’ o recibirla como receta mecánica que sustituya la reflexión propia desde la asignatura y desde su práctica”.⁴²

Es necesario tomar en cuenta que no necesariamente todo lo que se publica debe trasladarse al aula. No todo lo que aparece es pertinente para los contenidos temáticos o nivel de profundidad con que se trabaja en el bachillerato, a veces tampoco lo más reciente es lo más propositivo.

En la enseñanza media es necesario que los alumnos tengan una clara orientación bibliográfica que les permita abordar los contenidos temáticos sin dificultad. La elección de la bibliografía necesita manejarse con flexibilidad y no solamente porque hay que pensar en las circunstancias propias de cada curso, sino también porque los programas, por su propia logística (al menos en la ENP), no pueden actualizar su bibliografía cada ciclo escolar, lo que le corresponde entonces al profesor.⁴³

El acceso a la bibliografía no es en general un problema, las bibliotecas tienen suficientes obras generales y de consulta para llenar las necesidades de los estudiantes. En cuanto a las obras especializadas, el estudiante casi siempre tiene que desplazarse a bibliotecas más grandes de la UNAM, como la biblioteca Central o la Nacional, sin embargo, tampoco es un problema grave hacer que los estudiantes se desplacen fuera de su plantel en algunas ocasiones para su consulta, ya que esto es parte también de su formación: aprender a buscar bibliografía en otro tipo de bibliotecas.

⁴² C. González, *op. cit.*, p. 140.

⁴³ Cfr. A. Díaz-Barriga, *op. cit.*, p. 65.

Tampoco debe limitarse la consulta de fuentes a los libros, el profesor debería ampliarla a la hemerografía que esté disponible y la consulta en Internet, misma que se ha vuelto cotidiana para los jóvenes.

En todo caso, sea cual fuere el tipo de fuentes que consulten los estudiantes, el profesor ha de cerciorarse de que se conoce su manejo adecuado y de que la visión con que se acerquen a dichas fuentes sea con ojos críticos y no que acepten como dogma lo que ahí se diga.

Se trata de introducir a los alumnos a la crítica de fuentes ya que “los documentos que nos informan sobre el pasado han sido a menudo manipulados, tergiversados o expresan la óptica particular de un individuo, además, surgen en un determinado contexto” ⁴⁴. El estudiante tendría que aprender a descubrir todo ello para poder valorar correctamente la información que se nos proporciona.

Evaluación y acreditación: Antes de analizar lo propuesto en el programa acerca de la acreditación es conveniente precisar los elementos que se mencionan como parte de dicho proceso: evaluación, acreditación y calificación.

Carlos Zarzar Charur destaca las diferencias y las características que hay entre acreditación, calificación y evaluación. Así, la primera se lleva a cabo cuando una institución educativa otorga un documento oficial que certifica que determinada persona ha adquirido un determinado tipo y nivel de formación. La evaluación, es una valoración, en mayor parte subjetiva, de la calidad del proceso de enseñanza–aprendizaje. Finalmente, la calificación es principalmente una medición de elementos objetivos que son susceptibles de ser observados y cuantificados. ⁴⁵

La evaluación del aprendizaje se expresa a través del juicio que el profesor hace de un acontecer que involucra a procesos individuales y grupales; por ello no debe confundirse con la acreditación que verificará resultados, a través de determinados productos del aprendizaje, mismos que fueron previstos

⁴⁴ Joaquín Prats, *Enseñar historia*, p. 28.

⁴⁵ Cfr. C. Zarzar, *op. cit.*, pp. 61-62.

curricularmente y que corresponden a los lineamientos establecidos en el programa de estudios, o bien, a los que señalen los profesores.⁴⁶

La propuesta del Programa se divide en cuatro partes:

- 1.- actividades o factores: corresponden a lo establecido en las estrategias didácticas y que se insiste deben evaluar el aprendizaje de los alumnos
- 2.- carácter de la actividad: que dicha evaluación “proporcionará el análisis del aprovechamiento grupal e individual”,⁴⁷ para lo cual se deben considerar elementos formativos, hábitos, conocimientos, habilidades, actitudes y valores
- 3.- periodicidad: a pesar del título de este apartado no se dice que periodicidad se establece para dichas evaluaciones. En cambio se indica que deben usarse las diferentes modalidades de evaluación: grupal, individual y autoevaluación, con el fin de traducirla a un número con fines de acreditación y que reflejan un resultado plural del proceso educativo
- 4.- porcentajes de la calificación: de acuerdo a esta propuesta la acreditación de los alumnos estará respaldada por el registro sistemático del avance de los alumnos y se sugieren los rubros de la calificación.

De acuerdo con el programa, todas las actividades que el alumno realice para lograr un aprendizaje, pueden ser calificadas por el docente en relación con determinados criterios determinados por el tipo de aprendizajes que se establecen en el programa de estudios, es decir, aprendizajes de contenido declarativo, de contenido procedimental y actitudinales. No debe olvidarse la autoevaluación cualitativa del alumno ya que es importante para su formación. De acuerdo con Marta Pasut, la práctica evaluativa tiene que constituirse en una forma más de aprendizaje: el trabajo sobre el error, convertido en problema para su resolución permitirá la reflexión sobre un caso concreto”.⁴⁸

⁴⁶ Cfr. A. Díaz-Barriga, *op. cit.*, p. 74.

⁴⁷ Programa de estudios, p. 28.

⁴⁸ M. Pasut, *op. cit.*, p. 5.

Es por ello que al planificar la acreditación de un curso, es necesario tener claros los tipos de aprendizaje que se van a promover y dar a conocer, junto a los objetivos de aprendizaje y los criterios de acreditación desde el inicio del curso. Es conveniente que también se explique a los alumnos cómo se van a cubrir las etapas de aprendizaje y la manera de evaluarlas, haciendo transparente el sistema de acreditación, de tal manera que el estudiante tenga muy claro qué se espera de él en ese curso.

La idea de evaluación formativa está ausente en el programa. Este tipo de evaluación debe estar más centrada en la regulación del proceso de aprendizaje que en los resultados. De esta manera la evaluación debe pensarse como un proceso, en el cual, maestro y alumno reflexionan y toman las medidas adecuadas para lograr y consolidar aprendizajes.

Para conseguir estos objetivos, dice Zarzar Charur, la evaluación debe ser participativa, completa y continua. Participativa en la medida en que maestro y alumno asumen responsabilidades en la evaluación; completa porque abarca todos los aspectos importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje; y continúa, ya que permite introducir adecuaciones pertinentes que permiten alcanzar los objetivos deseados. En este sentido, la evaluación comprende tanto los aprendizajes logrados como el proceso seguido para obtenerlos.⁴⁹

Por lo tanto, la evaluación formativa debe darse a lo largo del proceso cognitivo con el fin de retroalimentar la actividad tanto del estudiante como del docente. En este caso la evaluación no tiene esa finalidad; es posterior a un ciclo de aprendizaje y va encaminada únicamente a calificar al alumno, no a ayudarlo en su proceso cognitivo, lo cual no coincide con los postulados pedagógicos planteados en el plan de estudios y en cambio corresponden a una práctica educativa que se limita a medir los conocimientos adquiridos por el estudiante (cantidad de información aprendida).

Los parámetros establecidos son los siguientes:

⁴⁹ C. Zarzar. *op. cit.*, pp. 65-66.

Actividad	Porcentaje
Examen parcial	60%
Trabajo en equipo y ante grupo	20%
Trabajo individual con reporte	10%
Visitas a museos y exposiciones	5%
Participación en clase	5%

Lo anterior no refleja sino un sistema educativo contradictorio con los objetivos del programa, puesto que “la distinta función que se asigne a la evaluación condiciona mucho el tipo de instrumentos elegidos para realizarla y a su vez el tipo de aprendizaje real que en se haga en”.⁵⁰

Para ser coherentes con el modelo educativo planteado en los propósitos del plan y programa de estudio debe darse un mayor peso a las actividades cotidianas del alumno y menos porcentaje a los exámenes, pues éstos no permiten evaluar claramente los aprendizajes de contenidos procedimentales o actitudinales, siendo más pertinentes para los aprendizajes de tipo conceptual.⁵¹ Carlos Zarzar nos lo dice de la siguiente manera:

La técnica expositiva (del profesor) y el examen de tipo tradicional, miden la capacidad de retención, memorización y repetición de ciertos contenidos...cuando éste se utiliza como único mecanismo para evaluar y calificar puede resultar una medida poco objetiva, ya que la calificación adjudicada puede llegar a depender de circunstancias externas o ajenas al aprendizaje...cuando el profesor utiliza otras actividades o técnicas de enseñanza-aprendizaje, así como otros mecanismo para la evaluación y la calificación, propicia que sus alumnos desarrollen otro tipo de habilidades y que adquieran otro tipo de aprendizaje.⁵²

⁵⁰ C. González, *op. cit.*, p. 320.

⁵¹ Para ver la diferencia entre estos tipos de conocimiento *vid.* P. 89.

⁵² C. Zarzar, *op. cit.*, pp. 56-57.

En última instancia, el programa no necesitaría presentar un listado de rubros para calificar sino establecer un criterio en torno a las actividades que el docente quiera utilizar, lo determinante es que éstas permitan al docente y al alumno percibir el proceso de construcción de los contenidos de aprendizaje.

III: Aspectos psicopedagógico-didácticos

Educación

Hablar de educación implica, pensar en un concepto de varias acepciones, en este caso se puede hablar de su dimensión social, es decir, qué expectativas va a cubrir respecto a la sociedad en la que vivimos, así como la concepción del individuo que le respalda y que condiciona sus principios. También se refiere a la parte psicopedagógica que explica la manera en que se llevan a cabo los procesos educativos. En ese sentido, se habla de la educación en tanto un proceso, resultado de ciertas prácticas educativas.

Abordar el tema de la educación resulta una tarea compleja y de múltiples dimensiones, que si bien es difícil de entender en toda su cabalidad, lo es más al pensar la forma en que pueden llevarse los postulados al aula.

A continuación señalaré algunos de los principios generales de la educación, especialmente los que se refieren al modelo educativo constructivista¹ para posteriormente hacer una reflexión sobre su posible aplicación en el aula. Aunque los planteamientos que haré son generales, hay problemáticas que se comparten en los diferentes tipos de bachillerato de nuestro país y por ello puede ser de utilidad para todos los profesores de la educación media superior.

La educación implica un proceso de socialización que pretende inculcar determinados valores, normas, conocimientos, habilidades y actitudes. Es decir, la educación debe pensarse en un sentido de transmitir un conocimiento y de formar el carácter o personalidad del estudiante. Así, la educación es un proceso externo al sujeto (sociocultural). Aunque se habla de enseñar diversos tipos de conocimientos como parte de la práctica educativa, no puede reducirse el proceso educativo a dicha enseñanza, como se verá en este capítulo, el proceso es más complejo.

¹ Como se señaló en el capítulo II, tanto en el plan de estudios de la ENP, como en el programa de historia de México II, se hacen planteamientos que corresponden a éste modelo educativo, aunque no se menciona de forma explícita, puede decirse que dicho modelo, de algún modo orienta el proyecto educativo de la ENP.

Antes de comprender cómo se lleva a cabo el proceso educativo, habría que considerar los elementos que confluyen en la educación y que el profesor ha de tener en cuenta:

- la naturaleza de lo que se va a aprender (por ejemplo, aprender conocimientos² o manejo de técnicas)
- la naturaleza del alumno (por ejemplo, marcos de referencia cognitivos o de motivación)
- La naturaleza del ambiente de aprendizaje o espacio pedagógico (por ejemplo, cuantos alumnos hay en el grupo, condiciones del mobiliario)
- La naturaleza de las limitaciones al desarrollo del aprendizaje (por ejemplo, tiempo didáctico).³

Si bien hay que partir del conocimiento de esos elementos⁴, para posteriormente, cómo dice Freire, planear e inventar situaciones creadoras de saberes, tampoco debe olvidarse la que es, para este autor, cuestión fundamental: “al servicio de quiénes y de qué ideales, está la producción del saber”.⁵ Esta pregunta, lejos de ser obvia, cuestiona el para qué educamos, de lo cual dependerá el ¿cómo lo vamos a hacer?

De acuerdo con la definición de educación que señalé anteriormente, el interés de la educación está en atención a los alumnos pues es a ellos a quienes se orienta el proceso educativo; pero en este proceso, el otro involucrado es el docente, por lo tanto, en la educación se encuentran dos agentes: alumno y profesor.

Pero, ¿realmente la relación de ambos se limita a que el profesor “transmita” unos contenidos, de su cabeza a la cabeza del alumno? Para Freire, “al

² Se refiere a conocimientos de tipo factual o conceptual.

³ Cfr. Charles Reigeluth, “En qué consiste la teoría de diseño educativo y cómo se está transformando”, en Charles Reigeluth, *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*, p. 18.

⁴ En ese sentido, las teorías de diseño educativo parten de las teorías del aprendizaje o paradigmas educativos y orientan la práctica docente al identificar métodos educativos así como situaciones en las que dicho método debe utilizarse. Más que deterministas son probabilísticas debido a los múltiples factores que intervienen en el proceso educativo. Vid. Reigeluth Charles, *op. cit.*, pp. 15-58.

⁵ Paulo Freire, *El grito manso*, p. 55.

docente no le cabe transmitir el conocimiento, sólo le cabe proponer al alumno elaborar los medios necesarios para construir su propia comprensión del proceso de conocer y del objeto estudiado”.⁶ Es decir, no basta con la mera transmisión de contenidos del docente; se requiere la “creación de un contexto propicio para hacer intervenir al alumno activamente”⁷ en dicho proceso didáctico, en una forma creativa y propositiva.

Ese proceso didáctico estará entonces enfocado hacia el aprendizaje del alumno. El profesor debe tratar de satisfacer las necesidades de los alumnos, para lo cual tiene que, en primer lugar, aprender a observar y a escucharlos, tratándolos con respeto, pues como dice Freire, “¿cómo puede un profesor tener buena comunicación con el alumno al cual previamente desvalorizó o ironizó?”.⁸

Sin olvidar que “el profesor, al igual que los estudiantes, es una persona inacabada, en proceso de ser. La experiencia misma de la docencia, cuando deja de ser una práctica reiterativa y estereotipada, puede representar un proceso permanente de aprendizaje para los profesores”.⁹

De otra manera, la educación estará centrada en el conocimiento por sí mismo, tal y como lo ha hecho el modelo educativo tradicional, el cual sirve más que nada para seleccionar a los alumnos que poseen por sí mismos una gran inteligencia y deseos de aprender, que por cierto son catalogados como los “mejores alumnos”. Pero, ¿qué pasa con aquellos alumnos con menos motivación o menos inteligencia?, ¿debemos ignorarlos y dejar que se las arreglen como puedan por sí solos?, ¿no son también parte del grupo y nuestra responsabilidad?

Por otro lado, la sociedad se ha transformado y con ella las exigencias hacia la educación, debido a:

- continuos avances en las diversas áreas del conocimiento con el consiguiente crecimiento de los conocimientos, en tal magnitud que no

⁶ *Ibid.*, p. 46.

⁷ G. Hernández, *op. cit.*, p. 133.

⁸ P. Freire, *op. cit.*, p. 45.

⁹ Martiniano, “Notas para un modelo de docencia”, en Martiniano, *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencia en México*, p. 29.

hay un ser humano que sea capaz, hoy en día, de absorber todo lo que va a necesitar a lo largo de su vida

- cambios en el mundo laboral, debido a los cambios en las actividades económicas, uso de nuevas tecnologías que constantemente se renuevan y que hace necesario que el trabajador desarrolle un pensamiento abstracto, flexible, para que se adapte así como de una formación permanente
- el mundo se ha vuelto más complejo, para lo que es necesario un pensamiento crítico y autónomo que le permita comprenderlo.¹⁰

Así, ante los nuevos retos sociales se requiere de una nueva forma de educar y enseñar, que tenga en cuenta nuevos entornos de aprendizaje y nuevos medios didácticos; lo que hasta ahora había sido eficaz y aceptado sin problema, ya no lo es.

En esta innovación de los procesos educativos, la historia contribuye con el establecimiento de una cultura de la reflexión, es decir, de una postura de “análisis y descripción de los acelerados cambios políticos, económicos, sociales y culturales”.¹¹

Finalmente, no hay que olvidar que la educación también forma seres humanos ya que “somos gentes antes que especialistas”¹², es necesario preocuparnos en formar buenos seres humanos y después, nos dice Freire, estos serán buenos médicos o buenos artesanos.

Para Pablo Latapí, el ser un buen humano implica que se tenga “la comprensión de la condición humana, un poco de solidaridad, compasión, respeto, veracidad, sensibilidad a lo bello, lealtad a la justicia, capacidad de indignación y a veces de perdón”¹³, no debemos dejar que la llamada excelencia académica nos distraiga de esa que debe ser nuestra principal obligación: ser seres humanos.

¹⁰ Vid. Catherine Bielaczyc, “Comunidades de aprendizaje en el aula: una reconceptualización de la práctica de la enseñanza”, en Ch. Reigeluth, *op. cit.*, p. 283.

¹¹ Alois Ecker, “Didáctica de la historia orientada a los procesos. Nuevos caminos en la formación de maestros (as) de educación media superior en la Universidad de Viena”, p. 7.

¹² P. Freire, *op. cit.*, p. 64.

¹³ P. Latapí, *op. cit.*, p. 3.

Constructivismo

El modelo educativo que corresponde a los objetivos generales planteados, tanto en el plan de estudios de la ENP, como en su programa de estudios de historia de México II, corresponde, en sus características generales al constructivismo.

Este modelo es el que puede responder a las inquietudes que ahí se manifiestan y que son las mismas que la sociedad demanda actualmente de las escuelas, tal y como se ha señalado anteriormente. En ese sentido, es necesario que la enseñanza de la historia retome los nuevos modelos educativos y encauce el conocimiento para desarrollar las diversas facultades que tiene el alumno¹⁴

El constructivismo no es una sola propuesta teórica. Diversos autores han abordado el complejo proceso educativo desde diferentes perspectivas; sin embargo, no es objeto de este trabajo hacer un análisis de cada uno de esos aspectos por lo que sólo se hablará de sus lineamientos generales.

Se considera que el sujeto no recibe un conocimiento del exterior en forma pasiva, toda la información que se recibe es procesada al interior para su reelaboración, y a través de ello, el sujeto se reelabora a sí mismo. Es decir, hay una relación entre sujeto y objeto en la cual “el sujeto, al actuar sobre el objeto, lo transforma y a la vez se estructura a sí mismo modificando sus propios marcos y estructuras interpretativas”.¹⁵

Este tipo de aprendizaje es más efectivo cuando el conocimiento se vincula a problemas reales¹⁶. Así, el alumno se siente identificado de algún modo con lo que estudió y se recomienda dejar el problema indefinido para que sea el alumno el que lo defina y lo haga propio.

¹⁴ A diferencia del constructivismo, se considera que la educación tradicional tiene las siguientes características: a) sus objetivos didácticos llevan a un alumno como receptor pasivo, acrítico, sumiso y por lo tanto, fácilmente manejable; b) el manejo de contenidos es de forma enciclopédica, fragmentada y desvinculada de la realidad; c) la evaluación es un medio de control e incluso de intimidación, de mercantilismo y competencia. Cfr. Ramiro Basilio, “La operación académica integrada como alternativa de vinculación docencia-investigación”, en Porfirio Morán Oviedo, *Docencia e investigación en el aula*, p. 145.

¹⁵ G. Hernández, *op. cit.*, p. 176.

¹⁶ Entendiendo por ello que los alumnos deberían comprometerse en actividades que presenten el mismo tipo de retos cognitivos que los del mundo real o que sencillamente el problema es pertinente o interesante desde el punto de vista personal para el alumno. Cfr. David Jonassen, “El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje”, en Ch. Reigeluth, *op. cit.*, p. 231.

En el aprendizaje debe procurarse aumentar la flexibilidad cognitiva y para ello es necesario utilizar múltiples ejemplos que ofrezcan una diversidad de puntos de vista, siempre vinculados a un contexto, es decir, debe haber una transferencia de conocimientos que lleven lo aprendido en la escuela a la realidad cotidiana; que le permita al alumno enfrentar sus problemas en una nueva perspectiva.

Así, el aprendizaje resulta significativo para el alumno y le permite crear una representación personal sobre la realidad que estudia, ya que “un alumno que es capaz de elaborar críticamente sus representaciones sobre la sociedad en la que vive, puede a la vez proponer los elementos de su interpretación y de su modificación”.¹⁷

A nivel didáctico se trata de un aprendizaje con una perspectiva de diálogo en la que profesores y alumnos tengan una relación horizontal, que permita aprender en un ambiente de libertad de pensamiento y creatividad.

Los contenidos del aprendizaje no deben ser fragmentados sino vincularse a la realidad que tiene que ser vista en su complejidad y devenir, en donde el aprendizaje se dé en una relación dialéctica de acción-reflexión. En suma que el alumno, “en tanto sujeto cognoscente sea dinámico, creativo y crítico, capaz de transformar la realidad y de transformarse a sí mismo”,¹⁸ donde se construyen saberes (en este caso históricos) y se construyan personas.

Chomsky señala que no hay que ver a los estudiantes como a un auditorio, sino como a un “elemento integrante de una comunidad con preocupaciones compartidas en la que uno espera poder participar constructivamente. Es decir, no debemos hablar a sino con”,¹⁹ para este autor, la obligación de cualquier maestro es ayudar a sus alumnos a descubrir la verdad por sí mismos.

Para que este tipo de aprendizaje pueda darse realmente en el aula, el profesor tiene, antes que nada, que cambiar su propia visión de la docencia, aceptar que ya no debe tomar todas las decisiones, que el aprendizaje es un proceso

¹⁷ Frida Díaz-Barriga, *Constructivismo y enseñanza de la Historia. Fundamentos y recursos didácticos de apoyo a las materias de Historia Universal Moderna y Contemporánea*, p. 22.

¹⁸ R. Basilio, *op. cit.*, p. 146.

¹⁹ Noam Chomsky, *La (des)educación*, p. 29.

compartido con el alumno, quien pasa de ser espectador a un participante crítico y responsable de sí mismo.

El aprendizaje constructivista ocurre cuando el estudiante colabora de forma activa en la elaboración de sus conocimientos, pues no solamente ha de ser consciente de ese proceso cognitivo, sino que es necesario ver la interacción entre alumno y objeto como una forma de explorar la realidad ya que el conocimiento no se transmite sino que hay una serie de experiencias que facilitan la elaboración de este por parte del alumno, ya sea en forma individual o colaborativa con sus compañeros.

Lo ideal entonces, es lograr un aprendizaje activo, donde el alumno sea propositivo en su proceso educativo y significativo en cuanto a vincular lo aprendido en el aula con su propia experiencia de vida. Jonassen dice al respecto:

En el entorno constructivista, es necesario que los alumnos exploren, articulen lo que saben y lo que han aprendido, especulen (conjeturen, formulen hipótesis, contrasten), manipulen el entorno para poder elaborar y comprobar sus teorías y modelos y reflexionen sobre lo que han hecho, por qué salió bien o falló y sobre lo que han aprendido de esas actividades.²⁰

Es decir, un modelo educativo debe diseñarse de tal forma que, por un lado se excluya la memorización de la información como un fin en sí mismo, y por otro permita el desarrollo de habilidades cognitivas en el procesamiento y manejo de la información, donde los errores no sean considerados como un tales y por tanto como un fracaso, sino como una oportunidad más de aprendizaje.

El constructivismo no ofrece recetas que puedan aplicarse en toda circunstancia y para todos los contenidos; se trata más bien de “un conjunto de principios explicativos y recursos didácticos que el profesor requiere reconstruir (adaptar, modificar, enriquecer)”²¹ de tal forma que estos sean ajustados a su propia práctica docente en cuanto a necesidades, intereses y situaciones educativas. Es más bien un marco de referencia que el profesor

²⁰ D. Jonassen, *op. cit.*, p. 240.

²¹ F. Díaz-Barriga, *Constructivismo y enseñanza de la Historia*, p. 20.

tiene y a partir del cual puede detectar los problemas que hay en el aula y con el que puede tomar las medidas necesarias.

Etapas del desarrollo cognitivo

En la actualidad hay dos posiciones que explican el proceso de aprendizaje, por un lado quienes afirman que este proceso es externo, es decir, que se da a partir de un ambiente socio-cultural, y del otro, quienes afirman que es un proceso de desarrollo interno.

No se trata de optar por una u otra posición, ya que de hecho no se excluyen. El aprendizaje, sin lugar a dudas es un proceso socio-cultural que se condiciona por la información que se recibe del exterior, por las relaciones sociales y educativas en las que se lleva a cabo, por el concepto de hombre que lo sustenta. Pero también es cierto que se trata de un proceso interno pues esa información que se recibe no se calca en la mente, se resignifica y al mismo tiempo reestructura los esquemas referenciales del sujeto.

Por ello, creo que es importante que se amplíe un poco más este punto pues permitirá posteriormente ver qué tan pertinentes son o no las propuestas metodológicas del constructivismo.

De acuerdo a Piaget, el aprendizaje está supeditado al desarrollo cognitivo del ser humano. Dicho desarrollo se da en la niñez y en la adolescencia, siendo esta última, la etapa que nos interesa, se verán sus características según la teoría psicogenética.

Para que el aprendizaje se produzca, no basta con que el adolescente reciba un determinado tipo de enseñanza, pues para ello se depende de los distintos niveles alcanzados en el desarrollo cognitivo, ya que el cambio en el pensamiento es de tipo cualitativo. Entre los 13-16 años, el adolescente desarrolla un pensamiento llamado de operaciones formales, el cual tiene las siguientes características:

- el pensamiento se vuelve más abstracto, es decir, se razona sobre proposiciones verbales que no tienen referente en situaciones concretas, además, se pasa de entender los conceptos de un modo estático y

aislado a entenderlos de manera integrada, ya sea en un mismo momento (sincrónico) o en su evolución a través del tiempo (diacrónico)

- el pensamiento se vuelve hipotético-deductivo, a diferencia del niño de la etapa anterior cuyo pensamiento es inductivo
- puede presentar planteamientos de experimentación complejos tales como el proponer una hipótesis y controlar las variables involucradas para poder comprobarla o refutarla, igualmente, la capacidad argumentativa aumenta pues se puede defender el punto de vista y dar contra argumentos a una posición opuesta
- el adolescente empieza a construir una moral autónoma y trata de hacer aportaciones a su realidad, modificándola para mejorarla, lo cual le daría un lugar propio en la sociedad adulta.²²

Respecto a la adquisición de conceptos histórico-políticos, James Voss dice que estos se encuentran muy poco establecidos entre los niños de 9 años, ya aparecen a los 11 años y son más elaborados a los 14, considerando no solamente los contenidos históricos sino los valores y emociones de los adolescentes.²³

Sin embargo, nuevos estudios han demostrado que la adquisición de este tipo de pensamiento no se da de forma automática, pues no todos los adultos han desarrollado un pensamiento formal, lo que ha llevado a la conclusión de que el modelo educativo que se utilice posibilita o no que se desarrollen esas habilidades cognitivas.

El aprendizaje actúa como elemento potenciador de ciertos elementos y proceso en el desarrollo, “los nuevos planteamientos, teóricos y experimentales tienden, sobre todo, a averiguar si la falta de comprensión de los alumnos tiene su origen más bien en la forma en que se les ha propuesto el conocimiento que en su incapacidad evolutiva para entenderlos”.²⁴

En el caso del aprendizaje histórico, interesa que el alumno pueda desarrollar ese pensamiento formal para que no solamente comprenda la complejidad del

²² Para la descripción de esta etapa del desarrollo cognitivo se pueden ver igualmente a G. Hernández, *op. cit.*, p. 183 o C. González, *op. cit.*, p. 94.

²³ Cfr. James Voss, *Construir y enseñar las ciencias experimentales*, p. 7, 17 y 18.

²⁴ C. González, *op. cit.*, p. 77.

pasado humano, sino también asuma una postura frente a este y proponga nuevas explicaciones, todo ello con el fin de que pueda entender su propia realidad.

Por otro lado, autores como Carretero y J. Voss han hecho estudios sobre este pensamiento en relación con el conocimiento histórico, aunque lo han vinculado más bien con el razonamiento informal, puesto que no utiliza un lenguaje propio de las matemáticas, al que estos autores han asociado con el razonamiento formal. Para ellos, el razonamiento informal se vincula también con términos como pensamiento crítico o razonamiento reflexivo.

De acuerdo a estos autores, el razonamiento informal se aplica a problemas que se dan en situaciones cotidianas (sean profesionales o académicas), sobre todo en las cuestiones que sean relevantes para el individuo. Está relacionado con la capacidad de elaborar y valorar argumentos y contra argumentos; se aplica para tareas abiertas y mal definidas; depende del contexto en el que se de la problemática a resolver, es decir, es un proceso de construcción de modelos situacionales.

A pesar de caracterizarse por ser un pensamiento más bien de tipo pragmático, es necesario tener un nivel de razonamiento lógico que no se da naturalmente, por lo que depende de los conocimientos y experiencias adquiridos previamente²⁵.

En lo que toca al aprendizaje como un proceso de influencia sociocultural, Vigotsky²⁶ es el precursor. Este proceso se explica básicamente como “la organización interna que hace el sujeto en función de los intercambios con el exterior y a partir de esta organización interna (estructuras, esquemas, reglas) el sujeto interpreta y otorga continuamente nuevos significados a la realidad”.²⁷

²⁵ Los resultados de ambos autores se han dado como consecuencia de varios años de estudios de campo en donde han trabajado de forma conjunta; avances de sus resultados los encontramos en: J. Voss, *op. cit.*, p. 16 y Mario Carretero, *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, pp. 119-122.

²⁶ Lev Vigotsky, nacido en Orsha, Rusia en 1896. Fue profesor de literatura, psicología e historia del arte. Se interesó especialmente en la psicología de la educación. A partir de 1924 se incorpora al Instituto de Psicología de Moscú donde trabajó tanto en el plano académico como en el de la investigación. Murió en 1934 por lo que su trabajo quedó inconcluso. Su obra fue censurada durante el régimen de Stalin por ser considerada como revisionista y por haber consultado a psicólogos extranjeros, es por ello que se le conoció tardíamente en occidente. Es hasta los ochenta que su obra es difundida de manera más consistente.

El sujeto es un ser activo que si bien elabora sus representaciones y entidades internas (ideas o conceptos) de manera individual, estas son el producto de su relación con el entorno físico y social. Esta relación entre el contexto sociocultural y el proceso cognitivo es de ida y vuelta pues el individuo a su vez, influye en el entorno y lo modifica; hay una relación dialéctica constante en donde individuo y sociedad se afectan mutuamente, co-construyéndose.

En ese sentido, el medio sociocultural pasa a desempeñar un papel esencial y determinante en el desarrollo del psiquismo del sujeto, pues éste no recibe pasivamente su influencia, sino que activamente la reconstruye.²⁸

La relación entre el individuo y su entorno (físico y social) se da de forma mediada a través de herramientas o instrumentos y los signos²⁹, cada uno de los cuales orienta de un modo distinto la actividad del sujeto y sirven para regular la relación del hombre con los objetos físicos y su conducta, siendo el lenguaje el que tiene un lugar especial en el proceso de aculturación de los hombres.

El desarrollo psicológico tiene una serie de transformaciones cualitativas y es a través de la mediación cultural que los sujetos realizan operaciones cada vez más complejas sobre los objetos, pasándose de los conceptos espontáneos a los científicos.

Estos conceptos científicos “se adquieren a través de la reflexión, forman parte de sistemas y se relacionan de manera distinta con los objetos”.³⁰ A su vez, las actividades mediatizadas que se dan en las prácticas colectivas (por ejemplo, el lenguaje o el trabajo) permiten desarrollar en el hombre las funciones psicológicas superiores.

Vigotsky distingue entre formas psicológicas elementales y superiores, donde el desarrollo natural del hombre produce funciones primarias y a través de un proceso cultural o de construcción se desarrollan las funciones superiores: memoria, atención, percepción.³¹

²⁷ G. Hernández, *op. cit.*, pp. 124-125.

²⁸ *Ibid.*, p. 220.

²⁹ La mediación de signos o instrumentos psicológicos se refiere a sistemas numéricos, escritura, mnemotecnias, símbolos algebraicos, notas musicales, sistemas de comunicación y lenguaje. *Ibid.*, p. 221.

³⁰ *Ibid.*, p. 223.

³¹ Vid. Mercedes de Argüello, “¿Qué es un modelo pedagógico?”, en *Didáctica*, número 44, p. 49.

Hay que aclarar que para el ruso, pasar de las funciones psicológicas naturales o inferiores a las superiores no se da de forma instintiva, es necesaria la condición sociocultural en que se desenvuelve el individuo para desarrollar estas últimas.

La distinción entre las funciones psicológicas inferiores y las superiores debe considerar:

- el paso del control de entorno al individuo
- la realización consciente de las funciones psicológicas
- su origen social y su naturaleza social
- el uso de signos como mediadores.³²

Las funciones psicológicas superiores se dan en dos dimensiones: a nivel interindividual y posteriormente a nivel intraindividual, es decir, partimos de una relación sociocultural entre hombres y luego llevamos esa experiencia para procesar la información de manera individual, actividad que es llamada internalización, siendo esta “una actividad reconstructiva (interna) que parte de una realidad externa”.³³

Es decir, el proceso interpersonal se transforma en otro intrapersonal que modifica el esquema cognitivo del individuo. El hombre entonces es un ser activo que recibe del exterior una información, pero que se apropia de ella a través de la internalización.

En suma, la escuela, por su influencia educativa juega un papel relevante en el desarrollo de las capacidades cognitivas. Por ello, debemos tomar conciencia como profesores de que las prácticas educativas son formas particulares de interacción que deben diseñarse para facilitar a los alumnos el acceso a un amplio conjunto de experiencias de aprendizaje necesarias para su desarrollo personal.

El bachillerato se configura como un espacio intermedio entre el mundo infantil y el adulto en tanto que ofrece la posibilidad a los estudiantes de ensayar, de

³² Cfr. G. Hernández, *op. cit.*, p. 223.

³³ *Ibid.*, p. 224.

manera relativamente protegida, determinadas formas de comportamiento y habilidades necesarias para desempeñarse en el mundo adulto.

A diferencia de otros contextos sociales, la escuela, al pertenecer al ámbito de la educación formal se caracteriza por planificar de manera explícita su acción educativa, lo que le permite tomar en consideración todo aquello que los adolescentes han adquirido de otros contextos y en un papel articulador permita favorecer el desarrollo de un tipo de pensamiento en donde se de la reconstrucción crítica de determinadas informaciones e influencias que reciben los adolescentes.

Tipos de conocimiento

Al establecer un modelo educativo, en este caso el constructivismo³⁴, no se puede hablar solamente de la necesidad de fomentar un proceso de aprendizaje determinado, hay que pensar en lo que se va a aprender.

Si el constructivismo se preocupa no solamente por el aspecto informativo de una asignatura, sino también en el aspecto formativo, no se puede privilegiar uno u otro, debe haber un equilibrio entre ellos. Las circunstancias en las que se dé el proceso de aprendizaje indicarán a los profesores en que momento se inclina la balanza hacia uno u otro lado, pues hay que ser flexibles y adaptarse a las diferentes necesidades de los alumnos, mismas que no pueden establecerse como algo fijo al inicio de un curso.

Cuando se habla de contenidos de aprendizaje que cubran el aspecto informativo y el formativo se refiere al carácter triple de los contenidos:

- contenidos conceptuales: hechos, conceptos, principios
- contenidos procedimentales: cómo hacer
- contenidos actitudinales: actitudes, valores y normas.³⁵

³⁴ Constructivismo entendido como el construir personas al mismo tiempo que estas construyen sus saberes.

³⁵ Cfr. C. González, *op. cit.*, p. 93.

Los profesores sabemos que muchas veces los problemas de aprendizaje del conocimiento histórico tienen que ver también con deficiencias del alumno en sus conocimientos procedimentales, es decir, no saben cómo aprender y otras veces hacemos a un lado los valores o las emociones de un alumno que le hacen tomar cierta actitud frente a los contenidos conceptuales, de tal forma que nos quedamos únicamente con los conocimientos de tipo fáctico o conceptual.

Es necesario que los tres tipos de contenidos se incorporen al proceso de aprendizaje, que no se perpetué el dilema de qué enseñar, métodos o contenidos; se trata de tener claro que “no se puede aprender a aprender sin unos contenidos específicos”.³⁶

Es decir, si la preocupación es darle una formación integral al alumno hay que desarrollar cada uno de los tres tipos de contenidos y considerarlos tal y como son, interrelacionados entre sí.

A continuación me referiré al segundo y tercer tipo de contenidos: el procedimental y el actitudinal, respecto a los contenidos conceptuales se tratará de ello en el siguiente capítulo.

El modelo educativo tradicional solamente se ha preocupado en fomentar en los alumnos el desarrollo de niveles cognitivos inferiores como la memorización, sin embargo, como ya se ha dicho, han surgido nuevas demandas profesionales y ahora se ha puesto más énfasis en los niveles de pensamiento superiores como el pensamiento crítico.

El contenido procedimental permitirá desarrollar las habilidades cognitivas del pensamiento. María Luisa Crispín divide este tipo de conocimiento en varios niveles: a) formación de conceptos, b) procesos de razonamiento, c) resolución de problemas y d) creatividad.

- a) formación de conceptos: se refiere a organizar la información en representaciones mentales: conceptos, esquemas, imágenes. Esta información se organiza a través de mecanismos de diferenciación

³⁶ *Ibid.*, p. 77.

progresiva entre ellos, de integración jerárquica de conocimientos y la combinación de información en un mismo nivel jerárquico

- b) procesos de razonamiento: permite elaborar conclusiones o inferencias a partir de determinadas observaciones, hechos o asunciones
- c) resolución de problemas: un problema puede ser definido como una situación inicial de carencia de información, la incapacidad de ejecución y termina con el logro de una meta o solución. También se define como una situación en la cual un individuo actúa con el propósito de alcanzar una meta, utilizando para ello alguna estrategia en particular
- d) creatividad: se refiere a la producción original o novedosa de alguna cosa, idea u objeto. Requiere de la flexibilidad de pensamiento o pensamiento divergente, de experiencias y conocimientos previos, de nueva información y la reflexión para interpretar y producir a partir de esto una nueva creación.³⁷

En suma, son contenidos que enseñan a construir los conocimientos, sin olvidar que estos no pueden aplicarse de forma predeterminada, a manera de recetas. Hay que considerar que “cada tema es distinto, del mismo modo que cada contexto del aula es diferente y cada tema debe ser considerado en función de sus propios contenidos específicos, redes de conceptos, asuntos, problemas y las susceptibilidades por los malos entendidos”.³⁸

El dominio de estos contenidos procedimentales muchas veces se da por sentado, lo que no es correcto, de ahí que debe prestarse atención y tiempo a enseñarlos. Al principio, los alumnos no los manejarán bien, pero con retroalimentación y práctica lo irán dominando.

Con relación al dominio procedimental, también está el conocimiento metacognitivo, que no es sino la conciencia que se tiene sobre un asunto cognitivo o afectivo, es decir, es la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, “se refiere al qué, cómo, cuándo, dónde y en qué condiciones se deben utilizar ciertos recursos y estrategias para lograr un aprendizaje o

³⁷ Cfr. María Luisa Crispín, “Manejo de sí”, en *Didáctica*. número 43, p. 17.

³⁸ Howard E. Gardner, “Aproximaciones múltiples a la comprensión”, en Ch. Reigeluth, *op. cit.*, p. 92.

solucionar problemas”.³⁹ De forma consciente se dirige y evalúa el pensamiento.

Los contenidos actitudinales van en varios sentidos: se refieren al componente emotivo como parte del proceso educativo, a los valores del individuo, que también influyen en este proceso y a la relación con los otros o la parte social del aprendizaje.

La dimensión afectiva o actitudinal se puede definir como “el conjunto de fenómenos internos, subjetivos, que conmueven el ánimo...los estados afectivos se expresan a través de emociones, sentimientos, pasiones y motivaciones”.⁴⁰ Las emociones son procesos internos del individuo que permiten interpretar y dar significado a los acontecimientos; la forma en que esto se haga y cómo se manifiesta está determinado biológica y culturalmente.

Se distinguen las siguientes funciones de las emociones: la cognitiva, motivadora, adaptativa e interpersonal.

- cognitiva: las emociones intervienen en la selección de la información pues la filtran, priorizan y guían hacia aquellos aspectos que son relevantes en ese momento
- motivadora: impulsan a conseguir lo que se considera importante para satisfacer las necesidades fisiológicas, cognitivas y sociales
- adaptativa: pueden ser estimuladoras, inhibidoras, reguladoras o correctivas de la conducta
- interpersonal: motiva a buscar a otros seres humanos, a compartir con ellos lo que pensamos o sentimos, igualmente permiten definir nuestra posición con respecto a las personas, ideas u objetos, de hecho las emociones pueden ser la base de las conductas pro sociales.⁴¹

Como se ve, en la dimensión afectiva hay aceptación, rechazo o bien cuestionamiento de los contenidos conceptuales o procedimentales. No juegan un papel pasivo ya que “la afectividad se moviliza frente a determinada información que le es aportada al sujeto, pero a su vez también

³⁹ G. Hernández, *op. cit.*, p. 143.

⁴⁰ M.L.Crsipín, *op. cit.*, p. 17.

⁴¹ *Ibid.*, p. 18.

ella interviene en la búsqueda de nuevo material para lograr una satisfacción”.⁴²

Por su parte, los valores también determinan la actitud del individuo frente a su proceso de aprendizaje. De acuerdo a Torres Bravo, existen valores primarios que están determinados por los padres, los maestros y los tutores; eventualmente el individuo irá creando su jerarquía de estos.⁴³

Tanto las emociones como los valores darán al alumno un marco referencial a partir del cual se relacionan con los otros, este dominio llamado conocimiento o dimensión social se refiere al desarrollo personal y social del alumno, es tan importante que “las posibilidades de éxito en una empresa o en la vida en general dependerá en gran medida de las habilidades que se posean en este dominio”.⁴⁴

Aquí se incluyen: “las capacidades para discernir y responder apropiadamente a ideas, motivaciones, emociones y sentimientos de los otros. Además, la capacidad de comunicación y diálogo, el manejo de situaciones de conflicto, la capacidad de trabajo cooperativo”.⁴⁵

Así, el aula no solamente servirá para aprender la historia o aprender a aprender la historia sino que será un “gimnasio de desarrollo personal y social”⁴⁶, de ahí que el profesor debe ser cuidadoso en la planeación e implementación de los objetivos actitudinales.

⁴² Edith Chehaybar, “Elementos para una fundamentación teórico-práctica del proceso de aprendizajes grupal”, en *Perfiles educativos*, p. 46.

⁴³ Vid. Pablo Torres Bravo, *Didáctica de la Historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico*, p. 349.

⁴⁴ F. Doménech, “El qué y para qué de la educación integral”, en *Didáctica*, número 43, p. 7.

⁴⁵ M.L. Crispín, *op. cit.*, p. 19.

⁴⁶ F. Doménech, *op. cit.*, p. 8.

Motivación para el aprendizaje

Otro elemento que influye en el aprendizaje tiene que ver directamente con el aspecto actitudinal de los alumnos y que afecta los avances que se puedan lograr en el aprendizaje de otras áreas: la motivación.

El manejo de la motivación para aprender debe formar parte de todos los elementos que integran el proceso de aprendizaje. La motivación puede explicarse como “la búsqueda activa de significados, sentido y satisfacción respecto a lo que se hace, planteando que las personas están guiada fuertemente por las metas que establecen, así como por sus representaciones internas, creencias, atribuciones y expectativas”,⁴⁷ es decir, la motivación debe estimular la voluntad de aprender.

Esta voluntad de aprender tiene un componente cognitivo y emocional y está regulado por las siguientes dimensiones:

- aproximación-evitación: la modificación no sólo se refiere a los deseos o aquello que nos gusta, sino también a lo que nos disgusta y queremos evitar
- autorregulada-regulada externamente (intrínseca-extrínseca): una acción puede surgir de intereses o necesidades personales o puede estar más o menos graduada por los dictados de la situación en la que nos encontramos
- profundo-superficial (implícito-auto atribuido): se refiere a una tendencia básica, muchas veces, inconsciente y/o a un planteamiento consciente de intereses concretos.⁴⁸

⁴⁷ F. Díaz-Barriga, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, p. 67.

⁴⁸ Cfr. F. Díaz-Barriga, *Constructivismo y enseñanza de la Historia*, pp. 23-24.

En relación con la motivación extrínseca se le vincula a un pensamiento heterónomo por parte de los alumnos ya que responden más al temor de sufrir una sanción y no hay un compromiso de conciencia hacia su aprendizaje, por ello, si se quiere fomentar en los alumnos un pensamiento autónomo hay que buscar una motivación intrínseca cuyas características generales son:

- da más valor al hecho de aprender que al de tener éxito o fracaso
- considera a la inteligencia y a las habilidades de estudio como algo modificable y no como inmutables
- centra más la atención en la experiencia de aprender que en las recompensas externas
- facilita la autonomía y el control mostrando la relevancia y significatividad de las tareas.⁴⁹

Aprendizaje activo

El aprendizaje activo busca que los alumnos participen de forma directa o activa en la construcción de los conocimientos y que no se limite a recordar cierta información que el profesor organiza y transmite directamente.

Es decir, la adquisición de habilidades cognitivas se facilita cuando “los individuos generan sus propias soluciones a los problemas, explican y elaboran dichas soluciones y emplean habilidades metacognitivas”⁵⁰. Esta nueva forma de aprendizaje implica en el alumno una mayor autorregulación.

Se ha confundido esta modalidad educativa diciendo que el alumno debe participar de forma activa y se cree que basta con tenerlo ocupado. No se trata

⁴⁹ Cfr. F. Díaz-Barriga, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, p. 85.

⁵⁰ J. Voss, *op. cit.*, p. 27.

de eso, ya que un alumno puede estar inactivo físicamente y con un proceso de trabajo cognitivo interno intenso.

El aprendizaje constructivista se enfoca a “la activación en el alumno de los diferentes procesos cognitivos”.⁵¹ Aunque se basa en la estimulación del cambio cognitivo de los alumnos no debe irse al extremo y olvidarse del producto de aprendizaje, se trata de que el profesor piense tanto en la manera en que van a aprender sus alumnos como en lo que tienen que aprender.

Estos objetivos deben desarrollarse en el aula de forma sistemática para que en efecto se vaya dando un proceso en el que al final el alumno haya desarrollado un pensamiento autónomo y creativo, esto no se da de forma automática y con acciones aisladas.

Al hablar de esta forma de aprendizaje hay que partir de la idea de que el hecho de adquirir un conocimiento no quiere decir que se le ha comprendido pues simplemente se le pudo haber memorizado. Un aprendizaje constructivista promueve la “interacción (del sujeto) con un objeto de conocimiento que cambia en los diferentes análisis de quien aprende, porque las percepciones y reflexiones en torno a la realidad varían en las distintas aproximaciones (al objeto)”.⁵²

La comprensión permite al individuo llevar a cabo la transferencia de sus conocimientos a diferentes dominios, sean escolares o extraescolares, en ese sentido, se le hace significativo. Igualmente ayuda a ser más creativos y propositivos en las aportaciones al proceso cognitivo, así como en su toma de decisiones.

Muchos profesores han dicho que eso es un lujo que no siempre es viable, entre otras cosas por la inversión de tiempo que requiere, pero también es cierto que de no dedicarle el tiempo necesario tampoco van a desarrollarse en el alumno por sí solas las habilidades cognitivas necesarias. La solución es que el profesor adecúe su tiempo didáctico de forma realista y razonada, fomente el

⁵¹ R. Mayer, “Diseño educativo para un aprendizaje constructivista”, en Ch. Reigeluth, *op. cit.*, p. 160.

⁵² Raquel Glazman, “El vínculo docencia-investigación en la Universidad pública”, en P. Morán, *op. cit.*, p. 108.

ambiente necesario y establezca las estrategias de aprendizaje pertinentes para lograr los objetivos deseados.

Se recomienda que para lograr la comprensión de los conocimientos adquiridos se ponga énfasis en algún tema específico y se trabaje sobre él, no implica que todo el curso sea de la misma manera, pero sí deben darse los espacios necesarios en donde el conocimiento se profundice.

Estos temas deberían cubrir los siguientes aspectos:

- ser fundamental para un ámbito o una disciplina
- accesible e interesante para los alumnos
- de interés para el profesor
- capaz de conectarse con otros temas dentro y fuera de la disciplina.⁵³

Para los profesores de historia es difícil implementar este tipo de aprendizaje. De acuerdo con estudios hechos por Carretero, la historia es considerada por los alumnos como una asignatura en donde el razonamiento no es necesario pues se trata de clasificar y repetir nombres y fechas, al parecer; solamente se percibe a las llamadas ciencias duras como un aprendizaje donde se involucra el razonamiento.⁵⁴

Tal vez esto también se deba a que los profesores de historia no hemos hecho un esfuerzo serio, sistemático y colegiado por cambiar esa visión que se tiene sobre la enseñanza de la historia. Igualmente, los alumnos tienen una resistencia a dejar de ser estudiantes pasivos y asumir una mayor responsabilidad en la elaboración de sus propios conocimientos.

Carretero lo explica y señala como algo normal ya que para él “los humanos manejamos la información de tal manera que no sólo somos reacios a cambiar nuestras ideas y actitudes sobre los fenómenos sociales sino que incluso solemos deformar la información con tal de mantener nuestras posiciones”.⁵⁵

⁵³ Vid. David Perkins, “Enseñar y aprender para comprender”, en Ch. Reigeluth, *op. cit.*, pp. 108-109.

⁵⁴ M. Carretero, *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, p. 25.

⁵⁵ *Ibid.* P 23

Dicha resistencia al cambio no es sino la manifestación de una defensa psicológica frente a ciertos miedos:

- miedo al ataque: al enfrentarse a una situación u objetos de conocimiento nuevo; sin tener herramientas pertinentes para enfrentarlo se percibe como una situación de peligro
- miedo a la pérdida: hay un sentimiento de inseguridad que provoca ansiedad ya que se deben abandonar espacios seguros.⁵⁶

Por ello, al hacer su plan de clase, el profesor debe tener en cuenta estas resistencias a lo nuevo y diseñar estrategias didácticas que faciliten al alumno el cambio y promover un ambiente sin amenazas, ya que “al sentirse libre de los miedos y la ansiedad relacionados con la inseguridad mental, experimentamos una sensación general de bienestar y sentimientos positivos con respecto a las experiencias ligadas al aprendizaje”.⁵⁷

Cuando se habla de estrategias de enseñanza se hace referencia a los procedimientos que el profesor puede utilizar para lograr aprendizajes en los alumnos; en el caso que nos ocupa interesan los aprendizajes significativos. Se llaman estrategias y no técnicas porque se refieren a un conocimiento que se aplica “teniendo presente por qué, para qué, cuándo y cómo se emplea, considerando el problema a resolver, los alumnos concretos de quienes se trata, el tema en cuestión, etc., así como las modificaciones que vayan siendo pertinentes”.⁵⁸

En el caso del aprendizaje constructivista, se buscarían estrategias que vayan encaminadas a lograr aprendizajes significativos de una forma activa en el sentido de que se promuevan en el alumno el aprendizaje de habilidades cognitivas y metacognitivas a través de explorar soluciones a los problemas y

⁵⁶ Cfr. Cayetano De Lella, “Grupos operativos en la formación del personal docente universitario”, en Martiniano, *op. cit.*, p. 45.

⁵⁷ Susan J. Kovalik, “La educación temática integrada: de la investigación sobre el cerebro a sus aplicaciones”, en Ch. Reigeluth, *op. cit.*, p. 401.

⁵⁸ F. Díaz-Barriga, *Constructivismo y enseñanza de la Historia*, p. 39.

la reflexión, creando expectativas en los alumnos a través de objetivos que les queden claros.

También hay que tomar en cuenta que para lograr el dominio de los diversos conocimientos es necesario que estos puedan llevarse a contextos más amplios, de preferencia a los pertenecientes al mundo real para lograr desarrollar en el alumno un pensamiento flexible que permita la transferencia de conocimientos. Muchas veces los alumnos aprenden determinados contenidos en la escuela pero no son capaces de solucionar un problema en su vida cotidiana a pesar de que ambas situaciones sean similares.

De acuerdo a Lev Landa, pasar a una fase de dominio de los contenidos ocurre en tres etapas:

- 1.- las operaciones se llevan a cabo exteriormente, por medio de instrucciones directas
- 2.- las operaciones tienen lugar internamente por medio de auto instrucciones
- 3.- desaparece la necesidad de instrucciones; las operaciones se llevan a cabo por medio de las condiciones mismas de los objetivos y los problemas. Hay una automatización de las operaciones.⁵⁹

Pensamiento autónomo

Uno de los objetivos generales de la ENP es lograr un pensamiento autónomo, sin embargo no siempre se fomenta esto y se sigue impulsando vínculos de dependencia. Al proponer modelos educativos diferentes, el primero que debe asumirlo es el profesor. En este caso, nos dice Edith Chehaybar, el vínculo de dependencia se da “por la inseguridad del profesor para crear situaciones de independencia en los alumnos”⁶⁰ ya que es más seguro que sus alumnos dependan de él por completo y así harán las cosas como el profesor dice.

Así, al fomentar el vínculo de dependencia o la heteronomía, el alumno “no cuenta con la capacidad para tomar decisiones y carece de los elementos para

⁵⁹ Cfr. Lev. N. Landa, “La teoría y metodología landamáticas del diseño educativo para la enseñanza de métodos generales de razonamiento”, en Ch. Reigeluth, *op. cit.*, p. 373.

⁶⁰ E. Chehaybar, *op. cit.*, p. 55.

la conformación de una conciencia crítica”.⁶¹ Este tipo de vínculo habla de una educación cuya relación entre profesor y alumno es de tipo vertical y por ello refuerza la imagen de autoritarismo.

La heteronomía no implica que el alumno esté de acuerdo con lo que se le impone y obedecerá más por temor que por convicción. Muchas veces los profesores terminamos cayendo en esta situación y no nos queremos percatar de que el fracaso escolar tiene que ver con ello, pues el alumno rechaza esa imposición a nivel intelectual e incluso moral.

Una vez que el profesor acepta dejar el poder, y con ello el tomar todas las decisiones en el aula, permitirá a sus alumnos desarrollarse como seres humanos en plenitud de sus facultades.

La autonomía dará al alumno la facultad de tomar decisiones que permitan gobernarse a sí mismo, es decir, le permite al sujeto dirigir su conducta de acuerdo a su voluntad y razón en donde exista coherencia entre lo que se piensa y se hace. Para lograrlo “es necesario que los estudiantes aprendan a tomar conciencia de sus propios procesos cognitivos y afectivo-motivacionales, de la manera en que se establecen relaciones con los demás y de cuáles son sus valores”.⁶²

En suma, la autonomía le permitirá la posibilidad de establecer sus metas, elegir la estrategia adecuada y llevar a cabo la acción necesaria para alcanzar sus objetivos y no solamente en lo que se refiere a su aprendizaje, sino en su vida diaria; igualmente será capaz de desarrollar un pensamiento crítico.

Conocimientos previos

Cuando el alumno inicia un nuevo proceso de aprendizaje llega con un marco de referencia cognitivo formado por sus experiencias y conocimientos adquiridos previamente. Lo cual es de tomarse en cuenta al planear actividades de aprendizaje que permitan desarrollar en el alumno las habilidades cognitivas deseadas.

⁶¹ R. Glazman, *op. cit.*, p. 109.

⁶² M.L. Crispín, *op. cit.*, p. 16.

Carretero señala que lo más adecuado para evitar misconceptions⁶³ así como conceptos semicorrectos y fragmentarios es “anclar los nuevos conceptos en aquellos que el alumno ya conoce y domina”.⁶⁴ Este anclaje puede explicarse como puentes cognitivos, es decir, “conceptos e ideas generales que permiten enlazar la estructura cognitiva con el material por aprender”.⁶⁵ El puente cognitivo sirve como orientación al alumno para organizar los nuevos conocimientos e integrarlos a su marco de referencias, lo vuelve un aprendizaje significativo.

Ahora bien, el profesor necesita tener en cuenta que no le es posible conocer todo lo que el alumno sabe y en ese caso debe tomar como primer criterio el buscar que conocimientos previos se tienen de acuerdo a las características del curso: objetivos, contenidos y estrategias. Así se podrán “seleccionar de manera más precisa cuáles son los conocimientos previos realmente pertinentes y necesarios para llevar a cabo un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje”.⁶⁶

Los alumnos siempre tienen algún tipo de conocimiento respecto al tema que se va a estudiar; el profesor tiene que ver si son suficientes o no, si son superficiales o de más profundidad, si son contradictorios o están mal organizados.

Una vez que el profesor diagnostica los conocimientos previos pertinentes de sus alumnos, los relaciona con los nuevos contenidos a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Para Coll, al planear un curso hay que pensar en los diferentes niveles en que esto se va a llevar a cabo (por ejemplo, unidades didácticas o lecciones específicas dentro de esas unidades) y “considerar que en cada uno de estos niveles tiene sentido hablar de conocimientos previos a distintos niveles”.⁶⁷

⁶³ El término misconceptions se refiere a los conceptos erróneos o conocimientos mal estructurados que tiene el estudiante sobre un tema antes de iniciar un proceso de aprendizaje. No he encontrado en español una palabra que defina esta idea, algunos autores la han traducido como conocimientos previos, sin embargo, considero que no necesariamente todo conocimiento previo es erróneo o está mal estructurado.

⁶⁴ M. Carretero, *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, p. 38.

⁶⁵ F. Díaz-Barriga, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, p. 48.

⁶⁶ César, Coll, *El constructivismo en el aula*, p. 2.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 6.

Es importante aclarar que cuando se habla de conocimientos previos no puede referirse solamente a los datos factuales o conceptuales, procedimentales o actitudinales por sí solos, hay que en cómo llevar a cabo la interrelación de esta información.

Se considera que la manera de incorporar de forma más eficiente los contenidos previos a un nuevo proceso de aprendizaje es realizando su diagnóstico en diferentes etapas del proceso de aprendizaje ya que sería difícil evaluarlos en conjunto al inicio del curso. Podría pensarse en la siguiente estrategia que propone Coll: “llevar a cabo una exploración global de tipo general al iniciar un curso o una unidad didáctica amplia y posponer la evaluación de aspectos más específicos o puntuales al inicio o a lo largo del desarrollo de las lecciones concretas”.⁶⁸

Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

Es necesario que el profesor conozca cuáles son los marcos de referencia de los estudiantes para evitar que se vuelva a trabajar de la misma manera sobre lo ya aprendido o bien se trabaje en un nivel cognitivo tan alto que resulte incomprensible para los alumnos, en ambos casos, no habrá un interés por participar en el proceso de aprendizaje.

Una vez que se sabe de dónde se va a partir, es necesario iniciar un proceso de aprendizaje nuevo que al mismo tiempo incorpore lo ya aprendido y por otro lado que lleve a un nivel de mayor complejidad, abstracción y profundidad cognitiva. La manera más efectiva de hacerlo es a través de la creación de un conflicto cognitivo.

Este conflicto hace que el alumno desarrolle los conocimientos que ya sabe para alcanzar un nivel superior, lo importante es que “el nuevo material de aprendizaje se relacione de forma sustantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya conoce; solo así se conseguirá asimilarlo en su estructura cognitiva y obtendrá aprendizajes significativos”.⁶⁹

⁶⁸ *Ibid.*, p. 8.

⁶⁹ C. González, *op. cit.*, p. 71.

El conflicto cognitivo ha sido llamado Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y fue propuesto originalmente por Vigotsky. No es más que una zona de conocimiento que va de lo que el alumno es capaz de hacer por sí mismo en un inicio a lo que será capaz de hacer al final de un ciclo de aprendizaje. Gerardo Hernández explica esto: la ZDP es la distancia entre el nivel ideal de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.⁷⁰

Ahora bien, para que el alumno pueda ir de la zona inferior a la superior de la ZDP, el profesor presta una ayuda, esta ayuda tiene que estructurarse de tal manera que al llegar a la zona superior el alumno ya sea capaz de manejar por sí mismo el contenido que debería aprender inicialmente con ayuda y así se vuelve a iniciar un nuevo ciclo de aprendizaje. Como vemos, en última instancia su objetivo es promover una autonomía de pensamiento y capacidades cognitivas en el alumno.

Esta ayuda es conocida como andamiaje⁷¹. De acuerdo a lo anterior se entiende que se parte, en primer lugar, de las necesidades de aprendizaje del alumno y en segundo lugar, es temporal, ya que conforme el alumno va teniendo dominio de los aprendizajes esta ayuda se va retirando para no obstaculizar el proceso.

Finalmente, hay que hacerlos explícitos, de tal forma que el estudiante sea consciente de la manera en que se está llevando a cabo el proceso de aprendizaje y de la necesidad de realizar el trabajo en forma conjunta (con el profesor, tutor o compañero de clase más avanzado).

⁷⁰ G. Hernández. *op. cit.*, p. 227.

⁷¹ Los andamiajes son definidos como el sistema de ayudas y apoyos necesarios que ofrece el profesor a sus alumnos para promover en ellos el control que deben adquirir sobre el manejo de los contenidos de forma autónoma. *Ibid.*, p. 234.

De forma tradicional, los profesores han enfocado sus cursos a ofrecer a sus alumnos una enseñanza de los temas de forma muy comprensible, incluso didácticamente hablando muy creativa, pero que en realidad solo ofrece información en mayor o menor cantidad, pensando, como dice Gardner que “ellos (los alumnos) de alguna forma realizan su propia síntesis⁷²” y evaluando al final que tan bien pueden repetir lo que se vio en la clase.

Sí el modelo educativo es otro, entonces tanto el rol de profesor como el del alumno cambian. Para Pasut, ahora el profesor “está en la búsqueda constante y planifica la tarea, la encuadra, elige las técnicas adecuadas con las que trabajará cada contenido para hacer realidad las potencialidades del grupo, observa y evalúa procesos individuales y grupales”.⁷³

El profesor necesita saber en que contexto resulta más pertinente una estrategia de aprendizaje. Primero tiene que conocer los temas de su disciplina, después solucionar el cómo los alumnos van a aprender esos temas, dando retroalimentación constante al trabajo de los jóvenes. Todo lo anterior con la finalidad de crear un aprendizaje activo y significativo, pues “un buen tutor se convierte en la conciencia del alumno”.⁷⁴

Es necesario que el profesor comprenda que el alumno no puede pensar exactamente como él; construye por sí mismo su pensamiento y para ello, “es preciso que el docente empiece a construir su coherencia, que disminuya la distancia entre su discurso y acción”.⁷⁵ Por ello se tienen que fomentar relaciones de trabajo en el aula de tipo horizontal, para que así el alumno tenga la confianza de arriesgarse a explorar y proponer diferentes respuestas sin temor a una sanción.

De esta manera, los jóvenes se volverán más responsables de su proceso de aprendizaje, desarrollarán una mayor autoestima y finalmente podrán ir comprendiendo que el mundo no les está ya dado, que pueden decidir sobre su vida. Cuando el aprendizaje de los alumnos está centrado en ellos se

⁷² Howard, Gardner, “Aproximaciones múltiples a la comprensión”, en Ch. Reigeluth, *op. cit.*, p. 91.

⁷³ M. Pasut, *op. cit.*, p. 2.

⁷⁴ D. Jonassen, *op. cit.*, p. 243.

⁷⁵ P. Freire, *op. cit.*, p. 52.

incrementa la posibilidad de que el conocimiento pueda ser transferido a otras situaciones (académicas o no).

Conocimientos significativos

Al hablar de aprendizajes activos no puede dejarse de lado una de sus implicaciones: el conocimiento significativo. A diferencia del aprendizaje meramente memorístico, que consiste en aprender la información literalmente, el aprendizaje significativo⁷⁶ relaciona lo aprendido con lo que ya se sabía. El conocimiento nuevo no se asimila de forma arbitraria sino que se incorpora al esquema referencial previo, se hace significativo pues el sujeto le da un sentido personal.

Aprender conocimientos significativos lleva a la necesidad de desarrollar habilidades cognitivas tales como el análisis, creatividad, juicio crítico, así como los conocimientos actitudinales y valores. Es decir, “se intenta proporcionar elementos metodológicos e instrumentales que, aunados a las habilidades intelectuales y al desarrollo de actividades consideradas valiosas, permita a los sujetos una actuación relativamente autónoma en su contexto propio”.⁷⁷

Como se ve, el conocimiento significativo tiene una doble peculiaridad pues se aprende a través de la experiencia, es decir, “el sujeto, en su actividad sobre la realidad, aprende la actividad misma así como aprehende el objeto de conocimiento”.⁷⁸

Este aprendizaje hace que el alumno no acepte ya los estereotipos establecidos ni conocimientos inarticulados; sabe que puede transformar el objeto de conocimiento, entiende que él mismo se está formando en tanto ser humano durante el proceso de aprendizaje, “un aprendizaje significativo está ligado a la posibilidad de asumir nuevos papeles y de realizar una adaptación activa a la realidad”.⁷⁹

⁷⁶ Ausubel nació en Nueva York en 1918 y escribió varios libros acerca de la psicología de la educación, valorando la manera en que se vinculan la experiencia y el aprendizaje en la mente. Fue el primero en proponer el concepto de aprendizaje significativo y la recuperación de conocimientos previos a través de organizadores previos, todo lo cual ayuda al alumno a que vaya construyendo sus propios esquemas de conocimiento.

⁷⁷ Martiniano, *op. cit.*, p. 21.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 34.

⁷⁹ C. De Lella, *op. cit.*, p. 47.

Cuando los alumnos no saben para qué les va a servir un conocimiento lo aprenden para utilizarlo en un objetivo a corto plazo, por ejemplo, para un examen; pero al paso del tiempo ya no pueden recordar esa información. Esto se debe a que los alumnos asimilan la información de manera descontextualizada, sin ninguna relación con otros conceptos o con la realidad.

El problema, sin embargo, no resulta tan fácil de resolver en el aula, pues tal y cómo lo señala James Voss, “¿en qué medida puede utilizarse el conocimiento escolar para facilitar el aprendizaje fuera de la escuela y en qué medida el aprendizaje que se produce fuera del aula puede construirse en el aula?”.⁸⁰ La transferencia de conocimientos no es automática, no es fácil de conseguir y requiere de un esfuerzo conjunto de profesores e institución, pues un intento aislado difícilmente ofrece resultados satisfactorios.

Lo que el profesor puede hacer es flexibilizar su currículo y procurar dentro de sus circunstancias que lo limitan, fomentar en los alumnos esa actitud de vincular lo aprendido con la vida cotidiana, de darles las bases para que desarrollen un pensamiento crítico, es decir, darles herramientas cognitivas para enfrentar su realidad. Como dice Gardner, “quiero que mis hijos entiendan el mundo, pero no sólo porque el mundo sea muy interesante y la mente humana sea curiosa. Quiero que lo comprendan para que estén en condiciones de hacer del mundo un lugar mejor”.⁸¹

Mientras que en la escuela se insista en ponderar un método de enseñanza centrado en escuchar y repetir la información que el profesor ofrece y ejercitarse en la resolución de preguntas de exámenes, habrá un desfase importante con la realidad que se vive, en donde el alumno se enfrenta a una desbordante cantidad de información que es necesario se piense y se discuta para poderla estructurar en el esquema cognitivo de manera significativa. Se trata de “atender al proceso de construcción de la información y a exigencias psicológicas de apoyar estos procesos en una experiencia”.⁸²

⁸⁰ J. Voss, *op. cit.*, p. 27.

⁸¹ H. Gardner, *op. cit.*, p. 96.

⁸² A. Díaz-Barriga, *op. cit.*, p. 127.

Los profesores no pueden seguir transmitiendo información para que ésta sea mecánicamente repetida, hay que buscar la manera en que los alumnos puedan recrear los contenidos e ir más allá de lo que el profesor les ofrece, ya que como dice Edith Chehaybar, “no debemos olvidar que la realidad no tiene compiladores, no tiene sintetizadores, de ahí que hay que pensarla más que saberla”.⁸³

Modificación de los esquemas cognitivos

El aprendizaje constructivista tiene como una de sus bases que el alumno modifique sus esquemas de conocimiento que le permitan dar un nuevo sentido a su realidad. De acuerdo con este modelo educativo, la realidad se comprende a partir de dichos esquemas⁸⁴, por esta razón se le debe enseñar al alumno a partir de ellos para enfrentarse a nuevas situaciones, de tal forma que su pensamiento se vuelva flexible, crítico y propositivo, y así evitar las estereotipias⁸⁵ que aunque protegen contra la ansiedad que representa enfrentar la realidad tampoco son muy eficientes y suelen causar frustración pues se alcanza una meta con gran dificultad.

Tampoco hay que pensar que todo conocimiento debe modificar el esquema cognitivo del alumno de forma cualitativa. Hay diferentes niveles en los cuales se da, lo importante es no perder el equilibrio y enfocarse solamente al cambio cuantitativo.

Los tres niveles de aprendizaje que se reconocen son:

⁸³ E. Chehaybar, *op. cit.*, p. 45.

⁸⁴ Los esquemas de conocimiento se refieren a las abstracciones o generalizaciones que los individuos hacen a partir de objetos, hechos y conceptos, así como su interrelación y jerarquización. Vid. F. Díaz-Barriga, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, p. 39.

⁸⁵ Entendiendo estereotipias como las conductas rígidas, fijas, con las que los sujetos enfrentan una tarea, haciendo caso omiso de la originalidad de la nueva situación. Vid. C. De Lella, *op. cit.*, p. 46.

- 1.- por agregación: se acumula nueva información al esquema preexistente; no hay modificación cualitativa de este
- 2.- por ajuste: se ajustan los valores de los esquemas ya existentes debido al influjo de la información nueva que se va a aprender
- 3.- por reestructuración: el influjo de la nueva información es tal que exige la modificación de los esquemas que posee el sujeto o se crean otros esquemas nuevos.⁸⁶

Al hablar de la necesidad de modificar el esquema cognitivo del alumno, lo que se busca es su ampliación y profundización. Hay que “promover la emergencia de nuevos intereses y expectativas, los intereses emergen en una cierta dialéctica, es decir, surgen en la medida en que se desarrollan actividades que resultan interesantes, para lo cual los estudiantes deben tener y darse a sí mismos la oportunidad de buscar y ensayar”.⁸⁷

Trabajo grupal

Una de las maneras de lograr aprendizajes constructivistas es, como ya se ha señalado, que el alumno desarrolle estrategias para abordar problemas que le requieran ciertas aptitudes y conocimientos para que realice un trabajo propio, guiado por el profesor.

Sin embargo, ese trabajo individual debe traspasarse y llevarse a otros niveles, el del trabajo en conjunto; de esa manera los aprendizajes individuales se ven enriquecidos.

No solamente se trata de que los alumnos compartan su trabajo y sus conocimientos; se trata de que la misma experiencia sea un recurso didáctico, se desarrollen conocimientos actitudinales como valores de cooperación, solidaridad y respeto.

⁸⁶ Cfr. G. Hernández, *op. cit.*, p. 142.

⁸⁷ Martiniano, *op. cit.*, p. 34.

Otro de los objetivos es que a través de una discusión razonada, el grupo de trabajo pueda alcanzar una comprensión profunda de los temas que se investigan y para ello el profesor debe buscar “ideas que desafíen sus creencias (de los alumnos), exploren diferentes opiniones y puntos de vista sobre los temas que trata, en lugar de buscar simplemente información que confirme sus creencias y opiniones”,⁸⁸ de ese modo, la experiencia va más allá de variar la rutina de trabajo.

Una de las forma de trabajo menos comprendidas ha sido la del trabajo conjunto, se le ha visto muchas veces como la oportunidad de ahorrar tiempo en el aula, de que al repartir el trabajo todos trabajan menos: profesor y alumnos, o bien, que sirve para entretener a los jóvenes. Se le utiliza con frecuencia pero pocas veces se aplica con todas sus implicaciones. Por ello y porque considero que es una forma efectiva de lograr aprendizajes constructivistas vale la pena retomar sus planteamientos generales y ver, realmente, como puede ayudar.

Ese trabajo que los alumnos realizan conjuntamente es llamado como de grupo operativo. No se trata de un trabajo individual hecho en compañía de los otros, o un trabajo individual que al final se pegará con los otros trabajos para entregar un producto final, el grupo operativo consiste en “un conjunto de personas con un objetivo común, al que intentan abordar operando como equipo”.⁸⁹

Lo primero que hay que hacer es reconocer que la mayoría de los alumnos no saben trabajar en equipo, por lo cual es necesario pensar que se les tiene que enseñar a hacerlo, es decir, el profesor, como siempre, debe preocuparse por el proceso de aprendizaje y por el producto final. Tanto el profesor como los alumnos tienen que “abordar el conocimiento desde una perspectiva grupal; valorar la importancia de aprender a interaccionar en grupo; aprender a elaborar el conocimiento, aceptando que éste no está acabado; reconocer la importancia de la comunicación y de la dialéctica sujeto-grupo”.⁹⁰

⁸⁸ K. Bielaczyc, *op. cit.*, p. 298.

⁸⁹ E. Chehaybar, *op. cit.*, p. 44.

⁹⁰ *Ibid.*

Es necesario que el profesor asuma su rol de coordinador que observa, evalúa e interviene para evitar que el proceso se desvíe y se centre en los objetivos del trabajo colaborativo, pero debe dejar que sean los mismos alumnos quienes tomen las principales decisiones. Igualmente puede servir de asesor cuando se le solicita ayuda, por ejemplo, proponiendo estrategias o materiales, pero sin olvidar que su rol es el de “conocer el proceso del grupo para entender el tipo de interacción y propiciar una dinámica de acción que permita al grupo un mejor funcionamiento y una mayor comprensión de lo que ahí sucede”.⁹¹ En suma, tiene que ayudar a vencer los obstáculos para que el proceso de aprendizaje dé buenos resultados y no sea motivo de frustración.

Los alumnos necesitan aprender a “encontrar una respuesta a partir de múltiples perspectivas, a resolver una situación con los distintos conocimientos y aptitudes de los miembros del grupo, a evaluar su progreso y resultados”,⁹² todo lo cual debe influir en el propio proceso de aprendizaje individual para que sea al mismo tiempo un conocimiento colectivo e individual.

Igualmente, el profesor necesita supervisar que el grupo esté organizado de tal forma que “los alumnos dependan en cierta medida de las contribuciones de los demás, así valoran la ayuda del compañero, lo que fomenta la autoestima de los alumnos”.⁹³ También se ha encontrado que este trabajo mejora las habilidades argumentativas en tanto que deben justificar un punto de vista personal así como el producto final del grupo.

Este trabajo colaborativo pasa por varias etapas, el docente no puede permitir al grupo quedarse demasiado tiempo en alguna de ellas, porque se tiene que buscar la manera de motivarlo. Tampoco puede reducirse demasiado el tiempo de trabajo que requiere cada etapa por lo que es necesaria una cuidadosa planificación de las actividades.

La primera etapa es el encuadre, donde “quedan establecidas las características del trabajo”,⁹⁴ aquí participan tanto los profesores como los grupos ya establecidos, igualmente debe darse lugar a las voces individuales, es importante que todos se comprometan a cumplir con lo pactado.

⁹¹ *Ibid.*, p. 47.

⁹² K. Bielaczyc, *op. cit.*, p. 284.

⁹³ *Ibid.*, p. 299.

⁹⁴ E. Chehaybar, *op. cit.*, p. 48.

Cuando los grupos inician su trabajo se presenta la etapa llamada pretarea que se caracteriza por la “resistencia del grupo a enfrentar la tarea propuesta”.⁹⁵ Se explica como el miedo de los individuos a perder en el proceso, un status o a ser atacado. Se entra a una zona desconocida y por ello se considera una amenaza esa nueva forma de trabajo. Hay pretextos –conscientes e inconscientes- para no entrar a trabajar a la tarea, también puede deberse a que no se entiende bien en que consiste ésta.

La tarea es cuando se da “el abordaje del objeto de conocimiento”,⁹⁶ se pasa de la confusión en la pretarea a una estabilidad; los individuos se reconocen como integrantes del grupo y ven la necesidad de cumplir con la tarea.

En esta etapa también debe distinguirse cuando el grupo no está funcionando como tal, en el caso que se presente esa disfunción, el profesor debe tomar una acción directa y tomar temporalmente el control de la situación. Esto se reconoce cuando, por ejemplo, se presentan situaciones como:

- los individuos se apartan del grupo
- realizan individualmente su trabajo e ignoran a los demás
- no se comparten respuestas ni materiales
- se manifiestan luchas de poder, segregaciones o divisiones
- una sola persona acapara el trabajo y la atención.⁹⁷

El proyecto o síntesis se logra cuando el grupo está identificado como tal entre sus miembros, ya hay un sentido de pertenencia, el grupo entrará en un estadio de productividad y hay una planificación de lo que el grupo puede hacer cuando esa tarea se concrete.⁹⁸

⁹⁵ *Ibid.*, p. 49,

⁹⁶ *Ibid.*, p. 50.

⁹⁷ Cfr. F. Díaz-Barriga, *Constructivismo y enseñanza de la Historia*, p. 36.

⁹⁸ Vid. E. Chehaybar, *op. cit.*, p. 50,

Cuando el grupo comprende que es trabajando juntos como se avanzará en el proceso de aprendizaje, cuando se comparten los conocimientos, las dudas, los temores, cuando se resuelven los conflictos, se ha logrado el objetivo. El grupo no es tal al inicio del proceso, se va constituyendo a través del mismo.

Para el trabajo colaborativo, el tipo de contenidos más adecuados son los que no tienen pautas establecidas de antemano, “son más apropiados los contenidos que nos pueden dar más de una respuesta, al mismo tiempo que sean reales y pertinentes”.⁹⁹ Algo importante es que el grupo debe aceptar tomar riesgos y pensar que habrá errores, pero deben tomarse como otra experiencia de aprendizaje.

Igualmente, hay que procurar que los roles no sean fijos y estereotipados, sino que deben rotarse para que cada uno de los individuos pueda “ensayar diferentes papeles y extender sus conocimientos”.¹⁰⁰ Otro elemento importante es que los grupos deben tener cierto grado de heterogeneidad para enriquecer más la experiencia pero no tanto como para que no se guarde algo en común que permita trabajar conjuntamente.

Se recomienda que al final del trabajo se presenten los resultados ante otras personas como los compañeros del grupo o de la escuela, los padres, o incluso la comunidad, para que así se pueda recibir la retroalimentación adecuada. El propio grupo operativo debe hacer una autoevaluación, lo anterior no solamente tiene que hacerse respecto de los contenidos sino también sobre la forma en que se ha trabajado.

El profesor debe estar atento a que se de importancia al trabajo que se ha hecho y se reconozcan los logros alcanzados, de esa forma se estimula a los alumnos y se hace del aprendizaje una experiencia positiva.

⁹⁹ Laurie Millar, “La resolución de problemas en colaboración”, en Ch. Reigeluth, *op. cit.*, p. 269.

¹⁰⁰ *Ibid.*

Evaluación

Tradicionalmente la educación ha estado enfocada a pensar en los resultados, se ha dicho que un alumno aprendió o no determinados conocimientos cuando estos pueden medirse a través de pruebas “objetivas”, y la meta, tanto de profesores como de alumnos, ha sido la de llegar a una calificación numérica que se otorga al final de un ciclo.

Sin embargo, aquí se ha señalado que un proceso de aprendizaje donde el alumno participa de forma activa y construye sus conocimientos de forma significativa, el esfuerzo y la atención deben darse tanto al proceso como al producto final y no tanto a la cantidad de información memorizada. Es verdad que sigue existiendo una calificación numérica, pero no tendría que ser la motivación principal en el proceso de aprendizaje.¹⁰¹

Aunque también es cierto que la evaluación tiene dos finalidades, por un lado está la función pedagógica que se relaciona directamente con la “comprensión, regulación y mejora de la situación enseñanza-aprendizaje”¹⁰² y por otro lado la función social donde el uso que se le da tiene que ver con la acreditación, selección y certificación; lo importante es no confundirlas y darle a cada una su momento y uso correcto. Aquí se hablará de la primera puesto que lo que nos interesa comprender es cómo se lleva a cabo un proceso de aprendizaje.

La evaluación ofrece información sobre la manera en que se ha desarrollado el proceso educativo y en ese sentido ayuda a su comprensión. Evaluar implica un procedimiento que consiste en:

- identificar los objetos de evaluación
- el uso de determinados criterios para llevarla a cabo
- una sistematización para la obtención de información
- construir una representación del objeto de evaluación
- emisión de un juicio

¹⁰¹ Para ver la diferencia entre evaluar, calificar y acreditar Vid. P. 72.

¹⁰² F. Díaz-Barriga, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, p. 354.

- toma de decisiones.¹⁰³

La evaluación no se centra únicamente en la actividad de los alumnos, también le sirve al profesor para valorar su desempeño y en determinado momento modificarlo.

Hay que partir de que entre el modelo educativo y la evaluación tiene que haber coherencia; de otro modo la evaluación perderá su sentido, por ello, el profesor debe tener muy claro lo que espera de un proceso de aprendizaje, para saber cómo evaluar, cuándo hacerlo y qué hacer con los resultados, considerando los objetivos, las estrategias y materiales que utilizará en su curso.

Si la evaluación trata de que los individuos conozcan los avances que se han tenido en un proceso de aprendizaje, esta debe ser clara y explícita, no puede ser exclusivamente cuantitativa, en ese sentido debe recordarse que:

- el profesor tiene que crear las condiciones adecuadas para que las evaluaciones se perciban como oportunidades de aprender mejor los contenidos escolares
- evitar las comparaciones con el resto de los alumnos y centrarse en el avance individual
- no solo informar de los avances sino dar información sobre los problemas que se tengan y sus posibles soluciones.¹⁰⁴

Así, la evaluación debe servir de orientación para el alumno y para el profesor; especialmente cuando no se ha tenido todo el éxito deseado, se pueden saber las razones y reorientar de nuevo el plan de trabajo.

La evaluación no puede ser de la misma manera durante todo el ciclo de aprendizaje y por eso se le ha dividido en diagnóstica, formativa y sumativa; cada una corresponde a un momento del aprendizaje y sus características son las siguientes:

¹⁰³ *Ibid.*, pp. 353-355.

¹⁰⁴ Cfr. F. Díaz-Barriga, *Constructivismo y enseñanza de la Historia*, p. 28.

- diagnóstica: se lleva a cabo al inicio del proceso de aprendizaje y ofrece la información necesaria que permite saber cuál es “el grado de adecuación de las capacidades cognitivas generales y específicas de los estudiantes, en relación con el programa pedagógico al que se van a incorporar”.¹⁰⁵ Hay que recordar que esta evaluación no es para seleccionar a los alumnos y encasillarlos, sino para saber con qué tipo de conocimientos cuentan los estudiantes. Para Coll¹⁰⁶, sería conveniente conservar esas respuestas iniciales de tal modo que en determinado momento puedan servir de reflexión sobre los avances realizados
- formativa: Se lleva a cabo durante el proceso de aprendizaje, “su finalidad es estructurante pedagógica: regula el proceso de enseñanza-aprendizaje para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas”.¹⁰⁷ Esta evaluación periódica debe darse con una retroalimentación al alumno para que él mismo vaya comprendiendo ese proceso. Por su parte el profesor puede hacer las modificaciones necesarias en forma pertinente y a tiempo. Se debe dar confianza al alumno y no ser motivo de sanciones para que en lugar de generar frustraciones y temores se aliente a continuar con el aprendizaje
- sumativa: Se lleva a cabo al término del proceso educativo, “su fin principal consiste en verificar el grado en que las intenciones educativas han sido alcanzadas”,¹⁰⁸ es el momento de hacer un balance general.

Por su parte, el profesor tiene que fomentar en cada una de esas etapas la autoevaluación con el fin de “volver la mirada hacia uno mismo para ver cómo se está y compararlo con el cómo se quería estar”.¹⁰⁹ De acuerdo a Pasut, la autoevaluación debe ser una actitud frente a la vida que debe trascender el aula.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 397.

¹⁰⁶ *Vid. C. Coll, op. cit.*, p. 2.

¹⁰⁷ G. Hernández, *op. cit.*, p. 158.

¹⁰⁸ F. Díaz-Barriga, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, p. 413.

¹⁰⁹ M. Pasut, *op. cit.*, p. 4.

No todos los tipos de conocimiento pueden evaluarse de la misma manera; Gerardo Hernández propone:

- evaluación de contenidos declarativos: la factual es de tipo reproductivo y cuantitativo, pueden usarse pruebas objetivas. La conceptual debe basarse en la definición o exposición de temas que impliquen interpretaciones y no en la recuperación de información literal. Se tiene que ver cómo se usan los conceptos y cómo se recuperan, es más bien cualitativa. Se pueden usar, por ejemplo, resúmenes, ensayos o mapas conceptuales.
- evaluación de contenidos procedimentales: no deben ser evaluados como si fueran conocimientos memorísticos. Es necesario evaluar la forma en que se ejecuta la habilidad, es de tipo cualitativo y se enfoca a un uso funcional y flexible, viendo si hay transferencia de conocimientos
- evaluación de actitudes: no puede enfocarse en una evaluación de tipo verbal, más bien se hace a partir de la observación de la conducta de los alumnos sin que estos se percaten de ello.¹¹⁰

Ahora bien, cuando se solicita una autoevaluación a los alumnos para que el profesor la revise hay que tener cuidado, pues los alumnos pueden falsear la respuesta en busca de un beneficio; eliminar la ansiedad por obtener altas calificaciones es un hábito difícil de vencer.

La forma en que se lleva a cabo la evaluación (y que a veces se confunde con la acreditación) en nuestro sistema educativo, fomenta la individualización y la competitividad. El estudiante se concentra más en obtener una calificación que en su autoconocimiento mediante la observación y reflexión de su proceso cognitivo, lo cual tiene graves consecuencias ya que de esa manera se tiende a “definir la percepción que del yo hace el sujeto, propiciando que no sólo intente engañar a los demás en relación con su aprendizaje sino que, incluso por mecanismos no conscientes para el mismo sujeto, se engañen en cuanto a su mismo aprendizaje, creyendo que ya aprendió”.¹¹¹

¹¹⁰ Cfr. G. Hernández, *op. cit.*, pp. 162-64.

¹¹¹ A. Díaz-Barriga, *op. cit.*, p. 169.

A partir de lo visto en este capítulo se podrá entender mejor la propuesta que hace el programa de estudios acerca de la enseñanza de la historia de México. Aunque no se indica de manera explícita que está enfocado de acuerdo al constructivismo puede verse señala algunos de los postulados de este modelo educativo.

Sin embargo, conocer dichos postulados y proponerlos en el programa de estudios no quiere decir que se deba (o pueda) aplicarlos tal cual en los cursos. Cada grupo tiene una serie de características que no pueden soslayarse y forzar la realidad para que esta se adecuara a nuestra teoría.

El conocimiento teórico permitirá, por el contrario, contar con las herramientas necesarias para que el trabajo docente pueda llevarse a cabo de la manera más eficiente posible, y no me refiero eficiente con la obsesión que últimamente hay por alcanzar la llamada “excelencia académica”, sino a lograr que los estudiantes logren aprendizajes que les permitan ser mejores seres humanos, que puedan desarrollar de manera plena sus facultades.

El conocimiento teórico puede ayudar a los profesores a tomar las condiciones reales de sus cursos y obtener el mayor provecho posible de ellas. Tal vez no sean las condiciones ideales en que se trabaja, lo importante es buscar alternativas, hacer del aula un taller de trabajo y de investigación en donde alumnos y docentes sean conscientes de lo que están haciendo y evalúen cotidianamente para mejorar tanto el trabajo individual como el colectivo.

Lo importante es tener claras las metas y procurar alcanzarlas; por ello no se puede hablar de teorías educativas como si fueran recetas. Estas son el punto de partida de cada individuo, no un fin en sí mismas. Conocerlas ofrece más posibilidades de mejorar el desempeño profesional.

IV: Aspectos didácticos de la disciplina

Enseñanza de la historia

La didáctica de una disciplina orienta los procesos de aprendizaje, pero se vuelve tecnicista y mecánica cuando no analiza los fundamentos conceptuales de sus propuestas. Por ello, un programa de estudios debe articular las propuestas didácticas y su currículum pues “de los curricular se destaca la búsqueda de un contenido que se va a enseñar, lo didáctico apunta a redefinir una situación global en la que el contenido se enseña”.¹

En este apartado se verán los postulados conceptuales que la enseñanza de la historia debe contemplar para acercarse a los objetivos que plantea el programa de historia de México.

Detrás de la enseñanza de la historia tiene que haber la pregunta del cómo hacerlo, pero también del para qué. Es esta última la que hace que como profesores definamos nuestra postura, es decir, ¿qué hay detrás de la enseñanza de la historia que nos hace ejercerla? La respuesta no puede ser otra que nuestra propia concepción del ser humano.

Para algunos profesores, la enseñanza de la historia tiene como finalidad el dotar a los alumnos de ciertas herramientas cognitivas que les permitan entender su realidad y en algún momento intervenir en ella para hacerla mejor. Esta idea lleva detrás de sí la noción de que el hombre no es un ser inconcluso, que el hombre puede hacerse a sí mismo y que es consciente de ello, el hombre no solamente vive, “en cierto sentido, inventamos lo que llamamos la existencia humana”.²

Al sabernos inacabados, los hombres buscamos respuestas a las interrogantes que surgen del querer comprender el mundo y nuestro lugar en él. A través de la historia es como hemos intentado explicarnos lo que es el hombre.

Para otros, la enseñanza de la historia permite justificar ideas o legitimar actitudes de tipo político y también es cierto que estas formas se reproducen, a

¹ A. Díaz-Barriga, *op. cit.*, p. 14.

² P. Freire, *op. cit.*, p. 26.

veces, sin que los mismos profesores lo sepan. El hecho de presentar una historia con las respuestas dadas de antemano indica que debemos aceptar lo que se dice, sin poder hacer nada por cambiar las cosas.

Por ello, aquí pretendo señalar algunos aspectos que deben considerarse en la enseñanza de la historia, para que al puntualizarlas y hacerlas conscientes, podamos como profesores, pensar para qué queremos enseñar historia a nuestros alumnos y cómo lo vamos a hacer.

Si partimos de la idea de que vamos a explicar el presente a partir del conocimiento histórico, no podemos quedarnos en la mera descripción de las cosas; hay que preguntarnos también por qué fueron así. No es sólo el saber cómo ocurrió todo, es tomar conciencia de ello para que el alumno pueda formarse un juicio propio sobre el pasado, a final de cuentas “la historia busca comprender el género humano”.³

El conocimiento histórico es parte del bagaje cultural que el alumno trae como marco de referencia cognitivo; aún de forma inconsciente, tiene una visión de la historia. Lo que debemos hacer los profesores, más que imponer “nuestra visión correcta de la historia” es que el alumno sea consciente de su propio juicio y lo pueda reevaluar a través de los nuevos conocimientos que aprenderá, es decir, “dada la gran influencia en los contenidos históricos de las informaciones y valores extra docentes procedentes del medio social, la acción didáctica no debe actuar de espalda a ellos sino conocerlos y aprovecharlos”.⁴

El problema es que hay un prejuicio muy arraigado a nivel social y es el que identifica el conocimiento histórico con un conocimiento erudito. Como dice Joaquín Prats, “nadie reclama al que dice saber historia una explicación general del pasado ni que contextualice lo singular en un proceso general dinámico que, por fuerza, resulta complejo y requiere estar dotado de método y teoría”.⁵ De ahí que seguramente al plantear no una historia erudita, sino una crítica a los alumnos, se encuentra desconcierto y hasta rechazo.

Los alumnos tendrían que entender que detrás de una historia siempre hay valores y actitudes implícitas; que ésta es portadora de un mensaje, el cual

³ Henry Pluckrose, *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*, p. 19.

⁴ C. González, *op. cit.*, p. 122.

⁵ J. Prats, *op. cit.*, p. 38.

puede ser claro o estar oculto, de ese modo no será tan sencillo que alguien nos imponga su propio juicio de valor histórico. Así, “las escuelas deberían proporcionar a los alumnos la oportunidad de descubrir qué mensajes se envían en la Historia”.⁶

Sin negar que otra dificultad para llegar a este nivel de comprensión es que se requiere un alto nivel de abstracción que no siempre se ha desarrollado en el estudiante. Por ello en lugar de pedir la memorización de fechas, nombres y conceptos, habría que intentar el análisis y explicación de un todo social pasado, “se trata del conocimiento de un entramado complejo, dinámico, en el que los fenómenos están entrelazados dialécticamente”.⁷

El problema con un programa de estudios que tiende más a la erudición que a la comprensión es que motiva muy poco a los alumnos, pues éstos no le ven ninguna utilidad ni relevancia a ese conocimiento; del otro lado, el conocimiento si bien será más significativo también implicará romper con muchas inercias, temores y tendencias a un conocimiento fácilmente obtenido.

Uno de los objetivos en la enseñanza de la historia debe ser ofrecer un espacio de reflexión y desarrollo del pensamiento crítico⁸ en donde, primero, los alumnos puedan comprender que en el análisis del pasado hay puntos de vista diferentes y “reconocer que las descripciones del pasado a menudo son diferentes, por razones igualmente válidas en una versión o en otra y posteriormente entender las razones que explican la diversidad de las versiones sobre el pasado”.⁹

Al pensar en la enseñanza de la historia no como una verdad acabada frente a la cual no queda más que memorizarla, es necesario que los alumnos comprendan que hay una metodología propia de la disciplina que permite saber lo que pasó con un mayor rigor de pensamiento y así como aprenden el proceso de elaboración en otras ciencias (como la física o la química) también deben hacerlo para la historia.

⁶ H. Pluckrose, *op. cit.*, p. 17.

⁷ J. Prats, *op. cit.*, p. 43.

⁸ *Vid. Infra.* P. 19.

⁹ J. Prats, *op. cit.*, p. 17.

Solamente acercando al alumno a la metodología histórica, la disciplina perderá su sentido dogmático. No se pretende que los alumnos se vuelvan historiadores, sino que esa metodología les sirva de herramienta para comprender a la historia de una manera más auténtica, más apegada a lo que es. El estudio de la historia como ciencia tiene gran valor formativo pues enseña al alumno a “comprender cuáles son las claves que están detrás de los hechos, de los fenómenos históricos y de los acontecimientos”.¹⁰

Así, cuando se seleccionan los contenidos históricos y las estrategias de aprendizaje, hay que pensar en estos de tal forma que la historia sea percibida como una ciencia y que por ello “está en continuo proceso de generación de conocimientos y no como un saber acabado de corte erudito”,¹¹ lo que además le permitirá entender al alumno la complejidad de los acontecimientos históricos, cuando está acostumbrado a verlo de una manera unidimensional y lineal.

Esto implica, aprender a situar a los hechos históricos en un contexto, no solo en una secuencia temporal de tipo cronológico, sino en relación a hechos históricos que le anteceden y saber que hay una consecuencia para lo que el hombre hace. Se debe contextualizar comprendiendo que hay motivaciones humanas así como una complejidad en la interrelación de las diferentes expresiones de la vida humana (económica, política, cultural, etc.), y tal vez, algo más difícil de entender, “comprender que los valores de la época, de la clase, nacionalidad o creencias, afectan a los historiadores en sus juicios sobre el pasado”.¹²

Otro problema que se le presenta al profesor es lograr en sus estudiantes el aprendizaje de conceptos históricos. Estos son difíciles de comprender para los alumnos además de que son polisémicos, de ahí la importancia de contextualizarlos; para Prats esta dificultad de comprensión, “radica en la complejidad que supone delimitar su carga descriptiva y sobre todo interpretativa”.¹³

¹⁰ *Ibid.*, p. 101.

¹¹ *Ibid.*, p. 104.

¹² *Ibid.*, p. 18.

¹³ *Ibid.*, p. 46.

Lo importante no es que sólo se pueda definir un concepto, pues daría una falsa seguridad al alumno y lo llevaría a la memorización mecánica, sino que se pueda emplear el concepto en una explicación histórica. Por ejemplo, cuando en el estudio del siglo XIX nos referimos al pueblo, hay que indicar si hablamos del sector de la población que tenía carta de ciudadanía y era minoritario dentro de la sociedad mexicana o si lo hacemos en un sentido más universal como lo tratamos hoy en día al referirnos a los mexicanos.

Si se entiende la enseñanza de la historia como una ciencia que muestra de forma abierta su metodología, habría que pensar de igual manera en hacer planteamientos históricos donde las problemáticas se resuelvan no solamente con relación al contexto u ofreciendo perspectivas diferentes, sino utilizando una capacidad argumentativa en donde existan suposiciones lógicas y razonadas y no meras ocurrencias.

Los planteamientos históricos no deben tener una única solución válida, de tal forma que se de al alumno la oportunidad de interactuar y proponer las que considere pertinentes. Carretero señala que la tarea del historiador consistente en reconstruir el pasado a partir de la búsqueda de indicios, su interpretación e integración dentro de una explicación, nunca se logra total y definitivamente, por ello es una labor abierta, siempre modificable.¹⁴

En todo caso, en la enseñanza de la historia hay que tener un cuerpo vivo de contenidos, es decir, la historia debe dejar de ser esa interminable, simple e inerte lista de cosas por memorizar y hacer que los alumnos la vean como un conocimiento dinámico y complejo, vinculado a sus vidas, un conocimiento del hombre que los va a enriquecer y a cuestionar.¹⁵

En suma, la enseñanza de la Historia debe servir para:

- facilitar la comprensión del presente ya que “no hay nada en el presente que no pueda ser comprendido mejor conociendo los antecedentes... y no sólo es el relato del pasado, sino el análisis de éste”.¹⁶ El pasado nos da una perspectiva que ayuda a comprender la actualidad

¹⁴ Cfr. M Carretero, *Enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, pp. 122-125.

¹⁵ P. Torres, *op. cit.*, p. 309.

¹⁶ J. Prats, *op. cit.*, p. 14.

- preparar a los alumnos para la vida adulta, pues les da un marco de referencia que no sólo les permite entender los problemas que viven, sino usar de forma crítica cualquier información
- dar un sentido de identidad que les permite colocar “nuestra herencia en su justo contexto y rescatando la herencia humana común”,¹⁷ lo que fomentará valores de tolerancia y respeto por los otros
- enseñar “la capacidad de razonamiento... entrenar a los alumnos en habilidades para la interpretación crítica de los fenómenos sociales y culturales a través del tiempo”.¹⁸

Historia e identidad

El ser humano tiene la necesidad de establecer para sí mismo una identidad individual y una colectiva. La enseñanza de la historia tiene que hacer que el alumno piense en esa doble identidad que le constituye de una forma crítica, no sólo para que la asuma sino para que al reflexionarla pueda también incidir en su constitución.

Es necesario que la enseñanza de la historia muestre de manera abierta cómo se va conformando la identidad colectiva que permite entender a su vez la individual, porque sólo así podrá sostenerse que “por una parte, las identidades son construcciones que de manera frecuente instrumentalizan la historia para crear determinadas solidaridades grupales y, por otra, que existen construcciones alternativas”.¹⁹

Para Huizinga, la historia es “una rendición de cuentas hecha ante uno mismo, donde, cada cual se rinde cuentas del pasado con arreglo a las pautas que le señala su cultura y su concepción del mundo...cada cultura crea y tiene necesariamente que crear su propia forma de Historia”.²⁰ De ahí que cada cultura determina cuáles son los temas que le preocupa conocer del pasado y en la medida que los comprenda podrá entenderse así misma.

¹⁷ *Ibid.*, p. 15.

¹⁸ Alberto Rosa, “Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía”, en M. Carretero, *Aprender y pensar la historia*, p. 66.

¹⁹ R. Valls, *op. cit.*, p. 8.

²⁰ Johan Huizinga, *El concepto de la Historia*, p. 93.

Junto al reconocimiento de una identidad próxima y concreta como es la propia, a nivel individual y colectivo, el alumno necesita entender los cambios de identidades sociales que se dan a través del tiempo y llegar a un nivel de comprensión histórica más compleja y abstracta: esa memoria es la base para constituir el yo, pues permite “captar el modo en que las instituciones locales y nacionales han crecido y se han desarrollado; y apreciar las creencias que sustentan los valores y costumbres de la sociedad en cuyo seno hemos crecido”.²¹

Sin esa identidad propia (pensada a través de sus múltiples facetas: la individual, la colectiva y la histórica) no se puede “interpretar nuestra vida, ni, por supuesto, tener proyectos profesionales o intelectuales”,²² es pues, ese yo, esa identidad, la que da significación y sentido al ser humano. Cuando el alumno desarrolla una identidad en un sentido crítico tiene la posibilidad de rechazar las definiciones impuestas.

La identidad histórica del alumno nos lleva finalmente al gran objetivo de los programas de historia, el que el alumno desarrolle una conciencia histórica²³. Esta conciencia no sólo se da a partir de lo aprendido en un contexto educativo formal, sino también en uno informal, por ejemplo, el cine, la televisión, la literatura, que no necesariamente se rigen por una metodología de investigación propia de la historia y que en ese sentido puede generar en el alumno las llamadas misconceptions²⁴.

²¹ H. Pulckrose, *op. cit.*, p. 21.

²² A. Rosa, *op. cit.*, p. 50.

²³ “La conciencia histórica produce en quien la percibe, un conjunto de nociones sobre sí mismo y el mundo en que se desenvuelve, condicionando en buena medida, su actuación social. La conciencia histórica se constituye con los siguientes elementos: 1.- la noción de que todo presente tiene su origen en el pasado, 2.- la certeza de que las sociedades no son estáticas, sino mutables y, por tanto, cambian, se transforman constante y permanentemente, por mecanismo intrínsecos, 3.- la noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente, 4.- la convicción de que yo –cada quien- como parte de la sociedad, formo parte del proceso de transformación y por tanto, el pasado me constituye, forma parte de mí, hace que yo –mi ser social- sea como es, 6.- la certeza de que participo del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto de éste; es decir, puedo participar en la transformación de la sociedad de manera consciente”. *Vid. A. Sánchez Quintanar, Reencuentro con la historia: teoría y praxis de su enseñanza en México*, pp. 36-37.

²⁴ *Vid. Infra. P. 101.*

Lo importante es que “la relación con el presente no debe establecerse instrumentalizando el pasado... sino sirviéndonos de esa otredad para motivar el aprendizaje histórico”²⁵ y en ese sentido, el desarrollar una conciencia histórica va a permitir encontrar esa instrumentación del pasado hecha en la educación informal y con bastante frecuencia en la educación formal.

Por ello, hay que buscar un conocimiento histórico crítico y propositivo que le permita al alumno integrar “tanto la enseñanza escolar de la historia como los rituales conmemorativos oficiales y le resto de los ‘lugares de la memoria’ con sus elementos cognitivos imaginarios y emocionales”.²⁶

El desarrollo de esta conciencia histórica es muy importante sobre todo en nuestro contexto educativo tan lleno de dogmas y mitos, de informaciones descontextualizadas que no impulsan la reflexión, el pensamiento alternativo y las sociedades democráticas.

Sólo así se podrá lograr el otro gran objetivo del programa de historia: formar ciudadanos conscientes y participativos, porque así el alumno tendrá una orientación con respeto a sus ámbitos de participación, es decir, “que sea capaz de articular su identidad en el seno de una estructura sociopolítica que está en proceso de transformación”.²⁷ La enseñanza de la historia, en ese sentido, debe dar a los jóvenes la capacidad de análisis e incidencia sobre su sociedad.

Es importante que la visión de la historia que tienen los alumnos cambie, que sepan que la realidad no está fatalmente determinada, que se puede cambiar de algún modo. El hacer de cada uno siempre incide en la historia colectiva. Freire señala: “si conseguimos convencer a los jóvenes de que la realidad, por difícil que sea, puede ser transformada, estaremos cumpliendo una de las tareas históricas del momento”.²⁸

²⁵ R. Valls, *op. cit.*, p. 7.

²⁶ *Ibid.*, p. 8.

²⁷ A. Rosa, *op. cit.*, p. 48.

²⁸ *Ibid.*, p. 49.

Verdad histórica

En la enseñanza de la historia ha sido común la noción de que hay una verdad histórica, sin embargo y de acuerdo con lo planteado, hay que pensar en una concepción de la historia en donde no hay tal verdad única e inmutable, sino que el hombre va construyendo el sentido de la historia a partir de su propia realidad. Es decir, no hay una verdad fuera del hombre esperando por ser descubierta, “la historia, entendida como acontecimientos, no habla por sí sola, necesita de alguien que la haga hablar”.²⁹

Del positivismo heredamos la creencia de que la historia estudia hechos pasados que se pueden comprobar de forma empírica; se considera que esos “hechos” le son dados como tales al historiador, sin embargo, hoy en día se sabe que ese pasado no es algo dado, no existe por sí solo, es algo producido por el propio hombre. Mendiola lo explica así: “ La realidad del pasado no se nos da inmediatamente sino mediatamente a través de la escritura, en el sentido de que nuestra reconstrucción situada del pasado se hace a partir de vestigios –de todo tipo- a los cuales adjudicamos un significado”.³⁰

Aunque se debe considerar que al referirse a lo anterior, se está planteando una operación historiográfica a partir de una regulación propia de la disciplina histórica, no se trata de meras percepciones, hay una metodología para hacer el estudio de esas evidencias del pasado. Se trata, al final de cuentas, de que “el historiador no describe el pasado, sino que describe observaciones del pasado”,³¹ lo cual da como resultado el que ya no hay una verdad histórica sino diferentes posturas sobre un acontecimiento.

O’Gorman lo señalaba al decir que los entes históricos no tienen una esencia o sustancia que los hacen ser de tal manera; no tienen un ser inherente sino un “sentido que les concede el historiador en una circunstancia dada, o más

²⁹ Alfonso Mendiola, “El impacto de los medios de comunicación en el discurso de la historia”, en *Historia y Grafía*, número 5, p. 219.

³⁰ *Ibid.*, p. 204.

³¹ *Ibid.*, p. 191.

claramente dicho, en el contexto del sistema de ideas y creencias en que vive”.³²

Como se ve, ese ser del ente histórico responde a la idea que el hombre va teniendo de sí mismo a lo largo de la historia, ya que “lo que cambia no es el tiempo ni la historia, lo que cambia es el hombre, extraña criatura que tiene la capacidad de inventarse diversos estilos de vida, diversas maneras de ser”.³³

Así, la historia es sobre todo interpretación, basada en una metodología científica a partir de la evidencia encontrada; pero también con esa otra parte que la humaniza, con los problemas, preocupaciones e intereses que la realidad nos imprime, que no es otra cosa que “la experiencia vital del historiador”.³⁴

Para que el alumno pueda entender lo anterior y ejercitarse en la valoración de las interpretaciones históricas con base en los argumentos y evidencias que se le presentan, es necesario que contraste versiones diferentes sobre un acontecimiento histórico, lo cual es además parte del desarrollo del pensamiento formal

El desarrollo de la capacidad de comprensión del relativismo histórico pasa por varias etapas, por lo que el profesor tiene que ir guiando al alumno a través de ellas y no tratar de forzar ese proceso. Estas etapas son las siguientes:

- la posición de los sujetos es absolutista, sólo existe una verdad única y no son capaces de distinguir entre los hechos como tales y la interpretación que se hace de ellos
- se manifiesta un relativismo radical: toda persona tiene derecho a su propia versión de los hechos y todas las versiones son igualmente aceptables, por lo tanto la verdad no existe: “todo se vale”
- se considera que el proceso de construcción del conocimiento histórico se relaciona con la elaboración de una determinada interpretación sobre

³² Edmundo O’Gorman, “Fantasmas en la narrativa historiográfica”, en *Historia y Grafía*, número 5, p. 269.

³³ *Ibid.*, p. 270.

³⁴ *Ibid.*, p. 271.

un acontecimiento histórico e implica la emisión de juicios, la evaluación de evidencias a favor y en contra y la construcción de argumentos.³⁵

Lo que se ha sugerido para llegar al último nivel es enfrentar al estudiante a las fuentes de información, no como las dispensadoras de una verdad absoluta, sino como un ejercicio que le permita evaluarlas y al mismo tiempo, superar la idea de que la historia es lineal y que va en una única vía.

Si el conocimiento histórico tiene como uno de sus fundamentos el uso de fuentes de información, el alumno debe aprender que una fuente no tiene por sí misma la verdad histórica y que hay que acercarse a ella con una actitud crítica y “‘leer’ con una mentalidad indagativa para obtener noticias directas o indirectas de la época”.³⁶

También deben aprender que el valor de una fuente igualmente se determina por las preguntas que se hacen y que estas han sido manipuladas de diferentes maneras por los historiadores; en fin, “frente a una fuente es necesario plantearse y averiguar las condiciones en que puede elaborarse la fuente, qué intenta conseguir y qué relación tiene el emisor con el hecho y la forma en que hace el relato”.³⁷ El profesor no puede limitarse a seleccionar fuentes de información sino a confrontar al alumno a esas diferentes posturas para que entienda la complejidad de los hechos históricos y de la realidad presente.

Este enfoque resulta valioso, no solamente para lograr la comprensión histórica sino como parte de la formación personal del alumno: esa pluralidad de puntos de vista del otro pasado pueden constituir una primera experiencia de alteridad en la medida en que los ‘sujetos-aprendices’ tengan la posibilidad de pensar la situación y vivan ellos mismos la experiencia de confrontación entre su propio punto de vista y el de al menos uno de los agentes históricos.³⁸

Todo lo anterior ayuda a que los alumnos comprendan los hechos pasados, es decir, el saber “por qué ocurrieron las cosas de una determinada forma en el

³⁵ Cfr. F. Díaz-Barriga, *Constructivismo y enseñanza de la Historia*, p. 16.

³⁶ J. Prats, *op. cit.*, p. 26.

³⁷ *Ibid.*, p. 29.

³⁸ Alain Dalongeville, “Desafíos en didáctica de la historia: aportes europeos y nuevas perspectivas” en <http://situationsproblemes.free.fr/espagnol>, p 9.

pasado”.³⁹ Esa comprensión será un marco de referencia, permite contextualizar no solo temporalmente al hecho sino también aspectos como los valores y las motivaciones de los hombres que vivieron en el pasado, así como las consecuencias de sus actos, a partir de lo cual se debe “dar significación a los hechos y no dejarlos en sí mismos”.⁴⁰

No se trata de negar que el estudiante tenga una información fáctica, sino de que él mismo evalúe esa información y le dé un sentido propio.

La narración histórica

La enseñanza de la historia tradicional se ha centrado en el hecho de que es suficiente con que los alumnos memoricen la información que les presenta el profesor, por ejemplo, a través de un libro de texto, lo cual ha llevado a que el alumno a veces no atribuya ningún sentido a eso que ha memorizado.

Si se quiere cambiar esa situación es necesario que el estudiante dé un sentido personal al aprendizaje de la historia y para ello tiene que partir de lo básico: la propia representación que hace de sí misma la historia a través del lenguaje, principalmente el escrito.

Dalongeville plantea la disyuntiva, “¿es suficiente con reescribir los relatos históricos o hay que crear otra relación didáctica con los documentos históricos?”.⁴¹ A partir del tipo de enseñanza de la historia que aquí se ha planteado es conveniente pensar en la segunda opción del autor, a menos que, nuestro fin último sea mostrar con precisión un nombre, una fecha o un concepto.

Lo que interesa es que el estudiante sea capaz de desarrollar un pensamiento indagatorio, curioso y creativo a través del uso de los lineamientos básicos de la metodología de investigación histórica, como ya se ha señalado anteriormente. Como parte de este proceso debe estar el reconocimiento de la forma de expresión básica de la historia: la narración.

³⁹ *Ibid.*, p. 20.

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ Dalongeville, *op. cit.*, p. 8.

Por ello, es importante que los alumnos aprendan a identificar dentro de un texto histórico los elementos que lo conforman, de tal manera que asuman una postura crítica respecto a la información ahí vertida y a la manera en que ésta se presenta, de ese modo, ellos podrán ir estableciendo una postura propia respecto de los hechos pasados.

En este apartado se hará una revisión general de esos elementos que el profesor debe tomar en cuenta para acercar a sus alumnos a la comprensión de la historia a través de la narración.

Lo primero que se debe tener en cuenta es que en cualquier relato se encuentran “unos agentes, una acción, una secuencia en el tiempo y un desenlace”,⁴² es decir, la narración histórica nos da un hilo episódico coherente. Ese relato es una versión sobre algún acontecimiento histórico que está, a su vez, fundamentada en ciertos datos empíricos.

Acostumbrados como están los alumnos a que el texto de historia al cual se enfrentan es la “verdad histórica” de un acontecimiento, primero tendrán que comprender que, el conocimiento histórico “tiene mucho de narración que puede ser contado de maneras muy diferentes igualmente válidas”.⁴³ Lo que realmente hace a una narración un texto histórico tiene que ver más con el dar un significado a los hechos consignados en un documento que la mera recopilación de información sobre lo acontecido.

Por ello, Paul Ricoeur señala que en la construcción de la trama interviene el juicio del historiador, no puede desligarse a la narración del narrador: es éste quien comprende el actuar de los agentes históricos y da las razones por las que considera a un factor y otro, es decir, da argumentos puesto que “el historiador no se reduce al recurso metodológico, sino que implica una inteligibilidad propia que se puede explicar reflexivamente”.⁴⁴

Así, la explicación de los hechos históricos y la aplicación de los conceptos históricos no siempre es igual frente a un acontecimiento, todo depende de la postura que se tome en el relato de los hechos, tal y como sucede en la vida cotidiana al explicarnos cualquier situación, es decir, “toda realidad sólo es tal

⁴² M. Carretero, *Enseñar y construir las Ciencias Sociales y la Historia*, op. cit., p. 29.

⁴³ *Ibid.*, p. 30.

⁴⁴ Paul Ricoeur, *Tiempo y narración*, p. 321.

para un observador. Siempre que hablamos de la realidad, hablamos de un observador que construye esa realidad”.⁴⁵

Los alumnos tienen que entender que una narración histórica no es una replica del pasado, sino una explicación que da una perspectiva sobre un hecho pasado. Cuando realizan la lectura de un texto histórico, encuentran una primera dificultad que es la de “no poder distinguir entre el hecho histórico y los argumentos que lo expliquen”.⁴⁶

Los estudiantes creen que lo que leen es lo que pasó, en ese sentido un buen ejercicio para distinguir ambos sería localizar la información histórica factual y conceptual a la que se refiere el texto y ver qué argumentación se da en torno a ella.

Si la realidad es un presente continuo, un devenir que no se detiene, la narración permite acotar un espacio de tiempo y elaborar categorías abstractas que “estabilizan el flujo de experiencia, estableciendo como significantes algunos aspectos de los objetos del mundo”,⁴⁷ lo cual permite dar sentido a lo que el hombre hace y comunicarlo. La narración “hace posible la construcción de sentidos compartidos de significados culturales y con ello, la aparición de la historicidad”,⁴⁸ así, el pasado siempre tiene significación dentro de un presente particular.

La narración histórica permite al individuo apropiarse de ciertos elementos del pasado para incorporarlos a su memoria semántica⁴⁹, y a partir de ellos valorar y conducirse frente a las situaciones cotidianas, aunque esos saberes no son estáticos sino que deben entenderse en su devenir.

El contenido de la historia no se constituye solamente por los hechos que relata sino por la forma en que se explica, lo cual está mediado por la experiencia del hombre que hace la narración y por lo tanto, queda en el relato una carga

⁴⁵ Alfonso Mendiola, “El giro historiográfico: la observación de observaciones del pasado” en *Historia y Grafía*, número 15, p. 207.

⁴⁶ F. Díaz-Barriga, *Constructivismo y enseñanza de la historia*, op. cit., p. 29.

⁴⁷ A. Rosa, op. cit., p. 49.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 50.

⁴⁹ Entendiendo memoria semántica como “la base de conocimientos que han de construirse para apropiarse de los saberes sociales acumulados por la cultura”. A. Rosa, op. cit., p. 50.

ideológica, “en este sentido se llega a decir que la forma es ella misma contenido”.⁵⁰

Por otro lado, la narrativa histórica, entendida como el producto final de la historia tiene ciertas características. Ya se decía que su forma es su contenido, esto implica que junto a los hechos que relata se encuentra una trama narrativa que ejerce influencia moral sobre el consumidor de esa historia.

Para Ricoeur, toda narración debe tener una dimensión cronológica y otra configurativa. La primera muestra la secuencia en que se presentaron los acontecimientos, en la segunda hay una integración de las distintas situaciones y acciones a través de una trama, así, “este acto configurante consiste en ‘tomar juntas’ las acciones individuales o lo que hemos llamado los incidentes de la historia; de esta variedad de acontecimientos se consigue la unidad de la totalidad temporal”.⁵¹

Es decir, para lograr la comprensión histórica, no basta con que los hechos se nos presenten con una ordenación espacio-temporal, hay que tener una captación conjunta de los hechos a través de la trama. Así, la trama es mediadora en la narración ya que:

- media entre acontecimientos o incidentes individuales y una historia tomada como un todo
- extrae una historia sensata de una serie de acontecimientos o incidentes
- transforma estos acontecimientos o incidentes en una historia⁵²

La narración histórica tiene varios componentes que debe atender el historiador, en ese sentido, la narrativa histórica debe analizarse de acuerdo a sus tres niveles que son: el nivel superficial o informativo (lógico y gramatical); el nivel persuasivo o retórico; el nivel teórico-ideológico o de control (timón del discurso).

Nivel informativo: Consta de secuencias de oraciones históricas, de carácter declarativo principalmente (las condicionales, interrogativas e imperativas son

⁵⁰ *Ibid.*, p. 57.

⁵¹ P. Ricoeur, *op. cit.*, p. 137.

⁵² *Ibid.*, p. 136.

auxiliares). Son factuales o explicativas. El tiempo y el espacio son su marco básico. Tiene una estructura coherente a nivel lógico y gramatical.⁵³

Nivel retórico: Comunica al lector las creencias del historiador. Es persuasivo. Tiene dos aspectos:

1. la convicción de que se transmite la verdad o al menos que sus datos factuales y explicativos están suficientemente corroborados.
2. convicciones ideológicas, en relación con la realidad actual y la pasada, al mismo tiempo que con la actividad científica.

Aquí, la estructura lógica y gramatical sólo tiene un significado formal, es un ladrillo para distintas construcciones.

El primer paso en la construcción narrativa es la selección y jerarquización de la información y esta se hace de acuerdo con nuestra visión del pasado.

En la redacción se elige:

- la posición del narrador en relación con los acontecimientos, los procesos y las personas que son objeto de la narración
- la división de la narrativa, cronológicamente hablando y de su estructura
- la elección del vocabulario apropiado para transmitir la información del pasado y las creencias del historiador.

Refleja la actitud del autor hacia el sujeto en seis tipos: irónico, apologético, panegírico, afirmativo, desaprobación, tendiente a la neutralidad. Es persuasivo y utiliza la metáfora para transmitir un contenido que le ayude a reemplazar o interpretar nociones o formulaciones en cierto grado teórico.⁵⁴

Nivel teórico: Es el contexto de creencia que inducen al historiador a luchar por alcanzar algunas metas. En él se encuentran los conocimientos e ideologías conscientes, así como todos los mecanismos inconscientes que influyen en la visión del historiador. Este nivel determina los anteriores, es el cristal y el timón del estudio del pasado.

⁵³ Jeretz Topolski, "La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia", en Mario Carretero, *Aprender y pensar la historia*, pp. 106-107.

⁵⁴ *Ibid.*, pp. 108-113.

Como se ve, la narración histórica no sólo ordena y da coherencia al dato fáctico que puede encontrarse en una fuente documental, le da un sentido, lo cual nos permite comprender el pasado y a través de él, comprender el presente, sin embargo, esa narración histórica se convertirá a su vez, en un testimonio del pensamiento humano en determinado momento histórico. Puede decirse que la narración histórica expresa una manera de estar en el mundo.⁵⁵

Tiempo histórico

Uno de los conceptos⁵⁶ básicos en el aprendizaje de la historia es el de tiempo histórico, pues lo que se intenta comprender es el devenir humano ya que solo así sabremos lo que somos y podremos pensar en lo que queremos ser, “la comprensión de la dimensión histórica de la realidad implica establecer una adecuada relación dialéctica entre pasado, presente y futuro, lo que, sin duda debe servir como finalidad de la enseñanza de la historia”.⁵⁷

Al tomar conciencia del tiempo, también se hace del cambio, lo importante es que se tenga la capacidad de integrar y entender como se va dando ese cambio.⁵⁸ Sin embargo los alumnos no aprenden esto de manera sistemática y mucho menos consciente, de ahí que no se pueda dar por sentado que comprenden el tiempo histórico.

⁵⁵ Cfr. R.M. Palazón, *op. cit.*, pp. 41-42.

⁵⁶ Entendiendo por concepto un instrumento de clasificación que permite a la mente estructurar y organizar la realidad vivida y conocida de una manera simple y eficaz, centrándonos en los atributos esenciales de una idea, proceso o hecho. Vid. P. Torres, *op. cit.*, pp. 333-334.

⁵⁷ C. González, *op. cit.*, p. 102.

⁵⁸ Cfr. Miguel León Portilla, “El tiempo y la historia” en *El historiador frente a la historia*, pp. 51-62.

El tiempo histórico⁵⁹ requiere de un nivel de abstracción desarrollado en el alumno para su comprensión, de no darse dicha conceptualización la historia se seguirá entendiendo como algo fijo, algo que queda estático en el pasado y que es lineal y simple. El sentido del tiempo no es algo natural en el hombre, es cultural. Prats dice al respecto: la concepción temporal vive condicionada por la consecución del pensamiento formal y su aprendizaje tiene un carácter constructivo. Ello quiere decir que el mero desarrollo psicológico no asegura que el individuo logre un nivel adecuado de comprensión de las diferentes nociones temporales.⁶⁰

Si el simple paso de los años no trae consigo la maduración de la persona y por lo tanto, no garantiza que se desarrolle en ella de forma natural el concepto de tiempo, necesario para comprender lo que es el tiempo histórico, debe pensarse que el desarrollo de este concepto es también una cuestión de formación en el alumno, por lo que debe atenderse con cuidado.

No se trata de pensar en si deben enseñarse o no cronologías, si ejercitar al alumno o no en diferentes nociones temporales; es pensar en el verdadero tema de fondo: “los adolescentes no comprenden determinadas nociones por qué no han adquirido el pensamiento formal debido precisamente a que la estimulación intelectual que reciben en la escuela es insuficiente y escasamente favorecedora de sus posibilidades cognitivas”.⁶¹

Por otro lado, la enseñanza sobre el tiempo histórico debe permitir al alumno entenderlo como algo objetivado, es decir, “separado de la experiencia personal y conectado con otras experiencias, de tal manera que haya

⁵⁹ De acuerdo al *Diccionario de la lengua española*, el tiempo es la duración de las cosas sujetas a mudanza, es decir, el tiempo nos habla de un cambio de las cosas. En ese sentido, el tiempo histórico se refiere a las cosas que ya ocurrieron pero que fueron transformándose en su devenir. Por otra parte también se nos dice que el tiempo es la magnitud física que permite ordenar la secuencia de los sucesos, es decir, cuando hablamos de tiempo histórico también debemos referirnos a la forma en que medimos y ordenamos los hechos pasados, lo cual no puede estar determinado en sí mismo, el hombre, de forma arbitraria, determina la manera en que va a medir tales sucesos.

⁶⁰ J. Prats, *op. cit.*, p. 48.

⁶¹ P. Torres, *op. cit.*, p. 283.

constantes referencias entre los acontecimientos cotidianos interiores y la cotidiana actividad vuelta hacia el mundo”.⁶²

El tiempo histórico debe entenderse no solamente como instrumento de medida, se trata de un concepto plural y complejo en donde “se yuxtaponen fenómenos sociales que evolucionan con ritmos diferentes y con distinta duración “. ⁶³ Su comprensión implica entender nociones como cambio, continuidad, ritmos de duración, para lo cual deben tenerse en cuenta tres aspectos:

1.- la secuencia de acontecimientos: involucra el cambio y el ordenamiento de un hecho histórico y sobre todo, no perder de vista la contextualización “de modo que no parezca que estamos comparando de en forma desventajosa el pasado con el presente”⁶⁴

2.- ritmos de cambio: donde se debe ver la distinta duración de los hechos dentro de una sociedad, deben entenderse sus diferentes niveles:

- la coyuntura no es un acto de generación espontáneo, tuvo una gestación.
- el cambio histórico en algunos casos es gradual y muy lento, pero siempre hay un cambio

3.- en la sociedad vivimos ambos tipos de ritmo, sin embargo, para estudiar los hechos históricos nos enfocamos más en los cambios que destacan o en los momentos históricos que parecen ser de una actividad más intensa.

Aunque la cronología es muy socorrida en la enseñanza de la historia, no puede olvidarse su carácter de guía, dice cuándo sucedieron los hechos pero que no los explica, el problema es que “se tiende a identificar el tiempo con la cronología, pensando en términos de fechas, años, etc., asociando automáticamente la medida del tiempo con la materia mismo del tiempo”.⁶⁵

⁶² *Ibid.*, p. 305.

⁶³ C. González, *op. cit.*, p. 106.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 107.

⁶⁵ P. Torres, *op. cit.*, p. 347.

El uso de diversas medidas de tiempo tales como A.C, D.C. o los siglos (S. XVI para 1500) son parte del aprendizaje del tiempo histórico; igualmente, la periodización sirve de referencia para ordenar hechos. Lo que se debe entender es que son medidas arbitrarias que el hombre hace para identificar los cambios que se dan a lo largo del tiempo.

Es común encontrar que los alumnos conciben un hecho histórico como algo estático, no como un devenir, por ejemplo, en clase no se explica por qué se da una periodización determinada de la historia, tal vez en un afán de ahorrar tiempo didáctico se asume que no es importante.

Para el aprendizaje de las nociones temporales, se ha dicho que la mejor manera de hacerlo es comenzando por lo más cercano y concreto al alumno hasta llegar a lo más lejano y abstracto, pues para comprender el significado de ese tiempo histórico primero “se debe desarrollar la comprensión del tiempo personal, el tiempo físico y la comprensión de los instrumentos de medición”.⁶⁶

Sin olvidar que en general los conceptos históricos son cambiantes y que de no comprenderse esta dimensión temporal no se podrá entender que esos conceptos no han tenido un significado único a lo largo de la historia.

No basta con contextualizar, es necesario entender la noción de cambio histórico. Al respecto, Carretero ha hecho estudios que indican lo anterior y concluye: “conseguir elaborar un contexto en el que interpretar la nueva información es uno de los aspectos que parece presentar más dificultad a los estudiantes”.⁶⁷

En suma, el aprendizaje del tiempo histórico de manera guiada en el aula permite una maduración psicológica y una mayor comprensión de esa dimensión histórica a nivel personal y mejorará el entendimiento de los conceptos históricos.

⁶⁶ M. Carretero, *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, p. 42.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 38.

Espacialidad

Todo hecho histórico tiene dos coordenadas: tiempo y espacio⁶⁸. En el caso del espacio, se refiere a realidades concretas en determinadas épocas y lugares que no dejan de tener una carga ideológica detrás, por ejemplo, conceptos como historia universal o historia de México.

Si el estudiante no entiende cómo es que el espacio se modifica a través del tiempo, no solamente en cambios de la propia naturaleza, sino en los cambios que el hombre hace de forma voluntaria (o involuntaria) sobre dicho espacio, de los cambios en las fronteras políticas, en las denominaciones que asumen esas regiones geográficas, etc., entonces se dará en él una visión deformada de la realidad.

Igualmente, como parte de la comprensión del espacio se encuentran ciertos conceptos necesarios para entender la historia, por ejemplo, federalismo, centralismo, globalización. Esos conceptos son formas de percepción espacial que conllevan ciertas características políticas o ideológicas y que deben hacerse notar al alumno. Así, la comprensión del espacio histórico, permitirá a los jóvenes entender “los fenómenos históricos más profundos –como los procesos de producción, las constantes culturales, etc.- a partir de las formas de vida continuas”.⁶⁹

⁶⁸ Entendiendo por espacio al ámbito socialmente construido por el hombre a través del tiempo en donde naturaleza y sociedad no son dos opuestos excluyentes entre sí. *Cfr.* A. Sánchez Quintanar, *op. cit.*, p. 69.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 73.

La multicausalidad

Si la historia trata de comprender lo que el hombre ha hecho, es necesario que se aborde dentro de su contexto multideterminado. Sin embargo, uno de los problemas a los que se enfrentan los profesores de historia es el que los jóvenes piensan en ella en términos personalistas y anecdóticos, dando gran peso al aspecto intencional del personaje que se habla. Los jóvenes tienen dificultades para entender factores como los políticos, económicos y sociales que implican un mayor nivel de abstracción y cuando lo hacen no hay diferenciación en la importancia que puedan tener esos diferentes factores.⁷⁰

Para que el alumno comprenda la historia en una forma más integral es necesario que se consideren los diversos factores que han intervenido en ella (como los económicos, políticos o sociales), de otra manera, la historia seguirá entendiéndose de una forma simple y mecánica.

Desde luego, dependiendo del hecho histórico, cada una de esas causas tendrá un peso diferente, es decir, se seleccionarán los aspectos que en ese momento son predominantes, teniendo cuidado de integrar ese aspecto con una visión de conjunto mediante referencia a la totalidad del hecho histórico.⁷¹

En el aula tendría que hacerse conscientes a los alumnos del carácter multicausal y por lo tanto complejo de un hecho histórico, pero también de la imposibilidad de tratar en su particularidad cada uno de estos factores y que la separación de los diferentes aspectos que lo conforman obedecen a razones metodológicas y no porque, en efecto, la realidad se presente fragmentada.

En México, existe además una tendencia muy marcada por explicar la historia dando gran peso a los individuos, sobre todo tratándolos como héroes o antihéroes, lo cual es una herencia de la historiografía del siglo XIX. Cuando se destaca a un individuo en la historia se corre el riesgo de que el alumno entienda que un solo hombre puede conducir todo un proceso histórico, por

⁷⁰ M. Carretero, *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, p. 100.

⁷¹ Vid. A. Sánchez Quintanar, *Reencuentro con la historia: teoría y praxis de su enseñanza en México*, p. 87.

ejemplo cuando se dice que Hidalgo inicia la independencia de México el 16 de septiembre de 1810.

Por ello que los profesores tendrían que enfocarse a trabajar los siguientes aspectos didácticos que incluyen:

- que los alumnos aprendan la naturaleza de las explicaciones históricas, su cualidad interpretativa y multicausal
- analizar las condiciones particulares y el contexto en que ocurren los hechos históricos
- contextualizar el papel de los agentes históricos
- clarificar la postura historiográfica desde la cual se aborda la explicación
- construir y criticar posibles hipótesis explicativas de los hechos.⁷²

Relación pasado-presente

La historia es la manera que el hombre tiene de responder a una pregunta primaria: ¿de dónde venimos?, ¿quiénes somos?, ¿qué vamos a hacer? Así, “no sólo nuestra identidad personal, sino la propia permanencia de nuestros grupos de pertenencia y la del mundo mismo, dependen de nuestra capacidad de trascender el presente inmediato, imaginando el pasado, no sólo el vivido, sino el no vivido, además de futuros posibles”.⁷³

El conocer el pasado es un acto presente y responde a las inquietudes que nuestra realidad actual nos demanda, no es exclusivamente el amor al conocimiento por sí mismo.

El historiador se acerca al pasado a partir de su propio contexto mediante un conocimiento inferencial, es decir, a través del pensamiento razonado, en ese sentido, Collingwood afirmaba: “el pensamiento histórico lo es de algo que nunca puede ser un estar porque nunca está aquí y ahora. Sus objetos son acontecimientos que han dejado de ocurrir y condiciones que ya no existen”.⁷⁴

⁷² Cfr. F. Díaz-Barriga, *Constructivismo y enseñanza de la Historia*, p. 14.

⁷³ A. Rosa, *op. cit.*, p. 49.

⁷⁴ Robin Collingwood, *Idea de la historia*, p. 315.

El pasado no está muerto ya que tratamos de comprenderlo históricamente, de esa manera se incorpora al pensamiento actual y puede utilizarse para entender la realidad presente. Por ello es necesaria una relación del pasado con el presente ya que “la relación del pasado con nuestro punto de vista es su esencia misma, y cualquier cosa que esté necesariamente implicada en nuestro punto de vista es un elemento auténtico y legítimo en su propia naturaleza”.⁷⁵

Así, la enseñanza de la historia debe contemplar, de forma contemporánea esa relación pasado-presente, si bien es cierto que dicha relación no puede ser “automática y lineal, ni continua y permanente”,⁷⁶ es decir, hay muchas formas de relación entre los hechos a lo largo del tiempo y del espacio.

Se trata de que el aprendizaje de la historia se haga desde preguntas sobre el pasado, a partir de una inquietud actual, de que este conocimiento adquiera mayor sentido pues dará una perspectiva de la realidad, es decir, no solamente como un ejercicio intelectual que permita comprender el pasado sino “desde herramientas conceptuales que tienen sentido en el mundo presente”.⁷⁷

El profesor debe alentar a sus alumnos a que desafíen los dogmas establecidos, a que sean capaces de “ensayar hipótesis que sean coherentes y procuren acercarse a una respuesta”,⁷⁸ porque así será su vida en adelante, un preguntarse constante sobre lo que es el hombre y por tanto sobre lo que ellos son.

Las explicaciones que se dan en el aula no pueden tampoco, remitirse a simples pareceres, deben ser verificables para que sean razonamientos bien contruidos, para que se formen habilidades cognitivas sólidas y sobre todo, los alumnos deben aceptar posteriormente “la confrontación con otras explicaciones y estar dispuestos al debate”,⁷⁹ porque hay que aprender a convivir con otras posturas para enfrentar la vida cotidiana.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 505.

⁷⁶ A. Sánchez Quintanar, *Reencuentro con la historia: teoría y praxis de su enseñanza en México*, p 89.

⁷⁷ M. Carretero, *Enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, p. 18.

⁷⁸ G. de Amézola, *op. cit.*, p 7.

⁷⁹ *Ibid.*

Estudio de caso

Al hablar de la enseñanza de la historia en el bachillerato tiene que pensarse en un obstáculo: los programas de estudio son muy extensos en sus contenidos temáticos. Este hecho lleva al planteamiento de la dificultad que esto representa cuando se planean cursos de tipo constructivista, que tienen la ventaja de promover conocimientos históricos significativos para el alumno, permitiendo comprender su realidad a partir del estudio del pasado. Su desventaja es que requieren de más tiempo didáctico pues no buscan ampliar la cantidad de información que se revisa sino la calidad y profundidad en el proceso de aprendizaje.

No siempre pueden estudiarse todos los contenidos del programa tan a fondo; no es que se sugiera tratar algunos temas de forma tradicional (básicamente memorización) y otros de forma constructivista. Hay que conservar el enfoque de un aprendizaje activo y significativo a lo largo del curso en donde se programen tiempos didácticos en donde el trabajo de un tema sea más a profundidad. Es decir, tener momentos en donde los contenidos y las estrategias se trabajan de tal forma que se llegue a una comprensión más específica, con todas sus implicaciones y otros momentos donde el aprendizaje sea más general.

Este proceso de aprendizaje da la descripción, análisis e interpretación de un objeto de estudio histórico concreto en una mayor complejidad. Esto permite que el alumno pueda dar mayor significación a su aprendizaje, además de que los alumnos se motivan al ver el grado de comprensión que logran. A partir de él se puede “construir una visión general (de la historia), conceptos sociales y dotarse (al alumno) de instrumentos metodológicos para acercarse con rigor a otros casos”.⁸⁰

⁸⁰ J. Prats, *op. cit.*, p. 54.

El estudio de caso debe contemplar:

- descripción de los hechos históricos
- hacer el planteamiento de la problemática que se busca resolver
- contextualizar el caso que se va a estudiar.⁸¹

Ya que el estudio de caso va a lograr un mayor nivel de complejidad es necesario que se incluyan diversos puntos de vista, de tal forma que la complejidad de la metodología implique un mayor nivel de abstracción para su comprensión, así, “en una situación-problema esta pluralidad es al mismo tiempo el motor y el obstáculo a superar”.⁸²

Para no hacer una mera yuxtaposición en las diferentes posiciones que se encuentren, o una mera recopilación de subtemas que se estudian, el profesor debe dejar en claro cuál es la problemática principal y cuáles pueden ser las secundarias de tal forma que la jerarquización e interrelación de contenidos sea la más adecuada.

Un aspecto que debe tomarse en cuenta al trabajar con un caso específico es que no puede dejarse aislado del resto de los contenidos del programa de estudios, siendo su carácter más bien de tipo formativo, debe ser un soporte que permita una mejor comprensión de los demás contenidos temáticos. Es decir, no es otra cosa que “aplicar una lupa sobre algún período del pasado, para observar, desde otra perspectiva, lo que se vio y se verá con coordenadas mucho más extensas”.⁸³ El estudio de caso tiene que permitir ir de lo general a lo particular y de ahí volver a lo general.

Al encontrarse en esta estrategia una mayor vinculación con la metodología de investigación histórica se trata de buscar “un procedimiento más coherente con lo que la ciencia histórica piensa de la historia, así como de procesos cognitivos más ricos”.⁸⁴

⁸¹ *Ibid.*, p. 55.

⁸² Dalongeville, *op. cit.*, p. 10.

⁸³ J. Prats, *op. cit.*, p. 79.

⁸⁴ Dalongeville, *op. cit.*, p. 10.

Las ventajas del estudio de caso son las siguientes:

- establece un puente entre la teoría y lo concreto
- potencia la enseñanza activa ya que permite trabajar aspectos técnicos y metodológicos
- fomenta el desarrollo del juicio crítico
- facilita la comprensión de la causalidad e intencionalidad
- permite la comprensión de posiciones diferentes ante un conflicto o problema
- favorece la sistematización de los procedimientos
- permite tener un modelo curricular flexible y adaptado.⁸⁵

Desde luego, también hay inconvenientes que deben tenerse en cuenta para tratar de minimizarlos, así, se encuentra que:

- es difícil que un microcosmos suministre por sí solo un escenario general o una explicación estructural
- puede confundirse si refuerza lo anecdótico o singular
- aborda aspectos parecidos de la realidad que deben ser completados con otras unidades
- en juegos de simulaciones puede tener más potencia lo lúdico que lo instructivo.⁸⁶

⁸⁵ Cfr. J. Prats, *op. cit.*, p. 57.

⁸⁶ *Ibid.*

V: Propuesta didáctica para la Unidad VIII del programa de estudios de Historia de México II de la ENP

La importancia de la enseñanza del México contemporáneo

A lo largo de este trabajo se ha visto cómo la historia es el conocimiento que permite tomar conciencia del pasado y, a través de ello del presente. De esa manera la historia tiene un gran valor como disciplina puesto que no ofrece conocimientos muertos, sino que es sustentada por la vida del hombre: “en toda cultura viven ciertas imágenes de la realidad de otro tiempo que afectan a la comunidad cultural de hoy y le llega al corazón”.¹

Así, la enseñanza de la historia no puede limitarse a mostrar una lista de acontecimientos aislados, sin relación alguna; estos deben mostrarse como parte de una totalidad que es el devenir de la historia, en donde siempre esté presente la reflexión sobre esos procesos históricos.

A veces se piensa que el conocimiento histórico del bachillerato, al estar orientado más a la síntesis, debe ser simple y acrítico, y esto no tiene que ser así. El profesor debe buscar momentos en su curso para que se dé el análisis histórico, abarcando como fuentes de información no solamente a los libros de texto sino lo que los especialistas han investigado.

Una historia acrítica se presta más para ser asumida como mitológica u objeto de entretenimiento, que como espacio de reflexión sobre lo que hemos sido y lo que somos hoy. Gonzalo de Amézola describe esta situación y aunque habla de Argentina puede verse que hay una gran similitud con nuestro país. El autor dice: “(hay) decenas de óptimos libros de historia producidos en estos cincuenta años. Pero es materia para un par de miles de personas, no para millones. Por lo cual tenemos, de un lado, la reflexión científica (para pocos), del otro, el espectáculo (para todos). Lo que nos faltó precisamente es un espacio de reflexión no especializada”.²

¹ J. Huizinga, *op. cit.*, p. 38.

² G. de Amézola, *op. cit.*, p. 13.

¿Qué sucede en nuestros cursos? Cuando los jóvenes no encuentran respuestas a todas sus inquietudes, cuando en lugar de que el profesor les ayude a entender un hecho les obliga a memorizar el libro de texto, entonces buscan por su cuenta las explicaciones y terminan recurriendo a libros que les muestran acontecimientos extraordinarios, pero que no están apegados a una metodología histórica bien fundamentada. El profesor debe alentar a los jóvenes a buscar sus respuestas, fundamentadas en un conocimiento, en donde confronten interpretaciones y documentos divergentes.

Respecto a la enseñanza de la historia reciente, en este caso del México contemporáneo³, pueden hacerse algunas consideraciones sobre la pertinencia o no de su presencia en el programa de estudios.

Por un lado, conforme se hace más reciente la historia que estudiamos, se depende más de fuentes de información surgidas en el momento que de libros donde se hagan estudios profundos sobre el tema. Es más fácil quedarse en la mera crónica o compilación de información.

Por otra parte, una de las características del estudio del México contemporáneo es que hemos vivido parte de esos procesos o incluso, aún los estamos viviendo ya que estos no han concluido, de ahí que en realidad no sabemos qué impacto tendrán sobre la historia. Hobsbawm nos dice sobre el estudio del siglo XX: “lo que dificulta la comprensión no son sólo nuestras apasionadas convicciones, sino la experiencia histórica que les ha dado forma”.⁴

³ De acuerdo con la Real Academia Española, contemporáneo se refiere a lo existente en el mismo tiempo que otra persona; es relativo al tiempo en que se vive. Es decir, se trata de lo coetáneo, lo que ha sucedido en nuestra época. De acuerdo con Andrea Sánchez, no debemos pensar de una manera individualista y limitada al corto espacio de nuestra vida personal sino ir al nivel de nuestra sociedad. Cfr. A. Sánchez. Quintanar, “La historiografía mexicana de izquierda”, en Conrado Hernández (coord), *Tendencias y corrientes de la historiografía mexicana del siglo XX*, p. 94.

⁴ Eric Hobsbawm, *Historia del siglo XX, 1914-1991*, p. 14.

Hay quienes señalan que el estudio del México contemporáneo no es factible ya que no se tiene una perspectiva suficientemente amplia que asegure cierta objetividad, en ese sentido, creo que la historia nunca nos será ajena pues como humanos nos atañe y siempre tendremos una postura al respecto. El hecho de que algo hubiera ocurrido hace un millón o cien años no nos pone a salvo de nada. Lo que sucede es que, a decir de Amézola, “el pasado cercano suele ser molesto y si se puede, es prudente eludirlo”.⁵

Y en este caso, los profesores tenemos muchas maneras de eludir la enseñanza del México contemporáneo ya que sus temas, ubicados al final del programa lo facilita y permite, por lo que a veces ni siquiera los propósitos más tradicionales de la enseñanza se cumplan (por ejemplo, una recitación de todos los presidentes de esta época).

Y sin embargo, el que ésta unidad de aprendizaje sea la última del programa puede dar otra ventaja a los alumnos. El profesor puede ir formándolos durante el ciclo escolar y hacerlos ejercitar un sentido crítico hacia los hechos pasados y las fuentes de información, al mismo tiempo que adquieren conocimientos fácticos. A fin de curso, los jóvenes podrían afrontar con mejores herramientas los temas de estudio al aplicar sus conocimientos acerca de lo que ha sido la historia del país y tomar una postura, de forma más fundamentada, hacia lo contemporáneo.

La enseñanza de la historia reciente, al igual que la historia más lejana, permite a los alumnos comprender mejor el mundo en el que viven, con la ventaja que desde el aspecto pedagógico “se supone que una temática vinculada más estrechamente con la vida cotidiana de los jóvenes permitiría que hubiera un mayor interés de su parte en el estudio de una materia en la que lograr al menos atención resulta cada vez más difícil”.⁶

⁵ G. de Amézola, *op. cit.*, p. 1.

⁶ *Ibid.*

La importancia de esta unidad de aprendizaje reside precisamente en que al tratar temas más cercanos, con un conocimiento que el alumno ha obtenido a lo largo del curso, el compromiso que se siente respecto a lo estudiado, lejos de incomodar y eludir, permite afrontar con mayores herramientas lo cercano y más vívido para tomar una postura respecto al México contemporáneo a través de la valoración y análisis de esos hechos históricos.

En suma, el profesor puede tomar esta unidad de aprendizaje para acercar al estudiante al conocimiento histórico desde la metodología de la disciplina, con un sentido crítico y vinculándolo a la experiencia de vida personal. Para ello, no solamente puede retomar las experiencias de aprendizaje logradas a lo largo del curso, también, durante el ciclo escolar, buscar la vinculación de los temas de las unidades anteriores, en el momento que se estudien, con el México contemporáneo que se abordará de forma más específica posteriormente. De este modo, se irá vinculando al pasado con el presente, planteando problemáticas al respecto.

Valoración de la Unidad VIII del programa de estudios de Historia de México (México contemporáneo)

Valoración del programa de estudios (síntesis)

Tal y como se señaló en el capítulo II, la valoración del programa de estudios es fundamental para la investigación de la enseñanza de la historia ya que es la plataforma a partir de la cual se plantea el trabajo docente.

La valoración del programa de estudios permite identificar sus fortalezas y debilidades, lo que ayuda a los profesores a asumir una postura crítica frente al trabajo docente y por lo tanto a tener un fundamento más claro al momento de hacer una planeación didáctica.

Así, el programa de estudios es un punto de partida para el trabajo en el aula y por ello no es una cuestión que atañe solo a la administración escolar, es el espacio que permite a los profesores revisar el proyecto de trabajo planteado, contrastarlo con su realidad docente cotidiana y hacer las adecuaciones pertinentes. El profesor no puede aplicar mecánicamente la propuesta de la institución, debe hacerla operativa.

En el caso del programa de historia de México II, se retomarán los supuestos de valoración general del programa para tener con ello una panorámica del mismo que ayudará a entender mejor la valoración en particular de la unidad VIII. Esta unidad, entonces, se presenta como parte de un todo y no como un asunto independiente.

Propósitos generales del curso: el programa de estudios cubre dos vertientes: es informativo y formativo, pues no sólo pretende que el alumno adquiera la información sobre los hechos ocurridos en México sino que espera que el estudiante retome esa información, la comprenda y la pueda explicar vinculándola a su propia realidad y entienda cómo el pasado repercute en el presente. Como parte de este proceso formativo también se inculcan valores como son la responsabilidad, disciplina y respeto.

El curso de historia es de tipo general, no se espera que el alumno adquiriera conocimientos especializados sino que se atienda más bien a los procesos de la historia de México. Al acercar al estudiante al conocimiento histórico se pretende que pueda comprender su situación en tanto sujeto histórico y logre tomar una postura al respecto.

Para ello, los objetivos generales del curso proponen centrarse en un trabajo de aprendizaje del alumno, en donde el profesor no sea ya el que determine verdades absolutas, que deban memorizarse, sino que sea un orientador, copartícipe y motivador, cuidándose la retroalimentación en el trabajo de ambos.

Propósitos particulares del curso: uno de los problemas que presenta el programa de estudios es que no en todas las unidades de aprendizaje existe una correlación entre sus objetivos generales y los propósitos particulares de cada unidad.

A veces, estas unidades de aprendizaje siguen orientando al estudiante hacia el aspecto informativo, dejando de lado la formación cognitiva y actitudinal, o bien dicha relación no establece ambos aspectos de manera clara. Es necesario que los ámbitos informativo y formativo se trabajen a la par y de manera sistemática.

Igualmente, en cada unidad, debe tenerse cuidado con la complejidad del contenido temático; por ejemplo, no se puede comenzar a estudiar un contenido pretendiendo en primer lugar que éste se comprenda cuando todavía no se conocen los principales hechos que lo conforman. Por otro lado, tampoco se puede limitar el curso a conocimientos superficiales, como el revisar o identificar, hay que llegar al conocimiento que incluya procesos cognitivos de mayor complejidad, que permitan lograr habilidades, actitudes y valores como el juicio crítico, autoaprendizaje, tolerancia, respeto y responsabilidad.

En suma, es necesario cuidar que entre los propósitos particulares del curso se encuentren también los elementos que permitan al profesor a contribuir con la formación integral del estudiante tal y como lo proponen los objetivos generales.

Contenidos temáticos: respecto a estos, no se encuentra un criterio unificado en su selección y organización; sin dar una explicación, se utilizan varios criterios. En la unidad I los contenidos se proponen como temas generales: económico, político, social y militar. En las unidades II, IV, VI, VIII se proponen siguiendo una secuencia cronológica, y en las unidades III, V, VII se establecen ambos criterios.

Por otro lado, si bien el programa señala en su presentación general que el eje temático es el político, también indica la necesidad de estudiar los demás aspectos de la realidad histórico-social del país.

Sin embargo, no todas las unidades tratan los aspectos económicos o sociales. Los aspectos militar y político, son los más recurrentes. En ese sentido, el estudiante refuerza su visión tradicional de la historia y no alcanza a entender que pueda ser multideterminada. Al final se conserva la noción de historia como sucesión cronológica en una historia lineal y progresiva.

Otro aspecto que hay que atender en el programa es la repetición de contenidos. Esa reiteración hace pensar en unidades de aprendizaje autónomas y no como parte de un todo: la historia de México. Los hechos no pueden fragmentarse y repetirse, sino proponerse de forma articulada.

De este modo se evitará la noción de una historia en donde el pasado no tiene repercusión y cada hecho resulta coyuntural, pero al mismo tiempo desaparece en el momento en que cumplió su misión histórica. No hay continuidad y nuevamente se fortalece la historia tradicional.

Se privilegia una historia de personajes, batallas y planes políticos de tipo anecdótica y ejemplar, que no permite la comprensión de los procesos históricos. Esto contradice el propósito inicial de atender más a los procesos históricos que permitan comprender el devenir de México. Ahí se identifica un nuevo problema: la falta de concordancia entre contenidos temáticos y objetivos del curso.

En otras ocasiones se trata de la historia triunfalista de la élite política y militar, lo que dificulta el cumplimiento de otro objetivo: que los estudiantes comprendan su realidad a partir del conocimiento histórico y su experiencia cotidiana para en algún momento ser propositivos en la solución de los problemas del país en tanto ciudadanos y universitarios. Esa historia hecha “desde arriba” no tiene para los jóvenes mayor significado y siguen siendo espectadores.

Actividades didácticas: en la presentación del programa se muestra una postura psicopedagógica-didáctica clara. El alumno toma un papel activo en la construcción del conocimiento que partirá de la experiencia propia, de los aspectos informativo y formativo en que se ha pensado el curso.

Sin embargo, a lo largo de las unidades esto no sucede así. Para que realmente hubiera un proceso cognitivo como el que se propone, es necesario que se haga un planteamiento sistemático de las actividades de aprendizaje a lo largo de todo el curso.

En cambio, se encuentra en el programa una mayoría de actividades que reproducen el modelo de enseñanza memorístico y pasivo, en donde el estudiante repite los mismos contenidos de diferente manera y los repite textualmente. No hay cuestionamiento de los conceptos, de los hechos, de las implicaciones de los sucesos, es decir, no hay una reinterpretación propia que le permita explicar su realidad.

Las actividades dan la apariencia de utilizarse aleatoriamente en donde es indistinto el trabajo individual o por equipo, sin actividades grupales. Se plantean estrategias que son muy laboriosas para el tiempo que se dispone (como se vio en el primer capítulo), o bien son casi imposibles de llevar a cabo por las condiciones reales de trabajo.

Lo más grave es que tampoco se abarca siempre la totalidad de los contenidos propuestos en la unidad, con lo cual se encuentra otro problema: no hay concordancia entre las estrategias didácticas y los contenidos temáticos.

Bibliografía: contiene títulos que van desde libros de texto, obras generales de la historia de México hasta trabajos monográficos. En todo caso, es importante que el profesor ofrezca una clara orientación bibliográfica que permita a los alumnos abordar los contenidos temáticos sin dificultad. Las referencias bibliográficas tienen que ser de fácil acceso y manejo para el estudiante.

Por ello, la elección de la bibliografía necesita manejarse con flexibilidad, ya sea porque el docente esté de acuerdo o no con la postura historiográfica de los autores, por las circunstancias propias de cada curso, por la disponibilidad que se tenga de las fuentes o bien por la actualización se haga de la bibliografía.

Igualmente, en los momentos que se considere pertinente, el profesor puede ampliar la información a la consulta de fuentes que no se mencionan en la bibliografía, pero que sí se indican en el programa como las hemerográficas, medios electrónicos e incluso Internet.

Sea cual fuere el tipo de fuentes que se utilicen en el curso, el profesor tiene que fomentar en los estudiantes la visión crítica con la que se acerquen a ellas y así valorar correctamente la información a la que acceden.

Evaluación y acreditación: la evaluación consiste en emitir un juicio acerca de un acontecer, mientras que la acreditación implica la verificación de resultados a través de ciertos productos de aprendizaje que corresponden a lineamientos establecidos de antemano.

En el caso del programa de estudios se proponen ambos: la evaluación individual y grupal, así como la autoevaluación para que se pueda traducir a un número con fines de acreditación, para los cuales se proponen rubros de calificación.

Sin embargo, la idea de evaluación formativa está ausente. Esta evaluación se centra más en la regulación del proceso de aprendizaje que en los resultados. Es un proceso en donde participan profesores y alumnos que les permite lograr y consolidar aprendizajes.

Aquí, la evaluación es posterior al proceso de aprendizaje, lo que no permite revisar el avance del proceso cognitivo y corregirlo si es el caso. Se encamina

a calificar al alumno, no a ayudarlo, lo cual se contradice con los postulados pedagógicos que se plantean desde el plan de estudios y se encuentra en la presentación del programa. Nuevamente, esa contradicción refuerza la idea de una práctica educativa que se limita a medir la cantidad de información aprendida.

Sumado a ello, se encuentran los rubros y porcentajes de calificación que se proponen. El examen tiene un peso del 60% de la calificación total. Si bien un examen puede abarcar diferentes tipos de aprendizaje, la práctica docente tradicional los ha utilizado únicamente para calificar conocimientos de tipo fáctico y acaso conceptual. La propuesta del programa da un peso menor a las actividades cotidianas que es donde se podría evaluar, de manera más cercana, el proceso cognitivo que auxiliaría a los estudiantes a tener un proceso de aprendizaje más eficiente.

En caso de optar por dejarse en el programa el cuadro con los rubros y porcentajes de calificación, tiene que hacerse de una manera diferente, en donde no se reproduzca lo que se pretende superar en los objetivos de enseñanza: una historia memorística y sin ningún sentido.

Lo que hace falta presentar en este apartado es establecer un criterio claro para la evaluación y acreditación que permita establecer en el curso un proceso de construcción del aprendizaje histórico y al mismo tiempo que se cumpla con el requisito administrativo de acreditación de otro modo, la meta de muchos profesores y alumnos seguirá siendo la misma: la calificación.

Valoración de la unidad VIII del programa de estudios

Como se dijo en el capítulo II, el programa de estudios es la plataforma de la institución a partir de la cual se construye el trabajo cotidiano de los profesores. El programa muestra la postura de la institución en relación al aprendizaje de los alumnos y de la disciplina, en este caso, de la histórica.

Sin embargo, el programa no puede ser tomado al pie de la letra por los docentes; estos sabrán adecuarlo a las circunstancias específicas en las que

se lleve a cabo cada curso, desarrollando los elementos básicos que en él se establecen a través de un plan de clase⁷.

Así, el programa de estudios se convierte en una guía que orienta el trabajo en el aula, donde “la experiencia que los docentes obtienen en su trabajo en el aula, al ser objeto de reflexión –mejor aún de un documento-, ofrece elementos fundamentales para la elaboración del programa institucional o de la academia”⁸.

En tanto guía, es indudable que el programa debe mostrar coherencia con el plan de estudios de la institución así como una coherencia interna de los elementos que lo conforman: propósitos, contenidos temáticos, estrategias didácticas, bibliografía y evaluación.

A continuación se hará una valoración específica para la unidad VIII del programa de estudios⁹, con el fin de establecer en qué medida son pertinentes sus planteamientos en relación con las circunstancias del espacio socioeducativo de la preparatoria, mismas que se señalaron en el capítulo I. A partir de lo anterior se podrá hacer una nueva propuesta didáctica para dicha unidad.

La siguiente valoración se hará siguiendo el orden en que aparecen los diferentes elementos en la carta descriptiva del programa: nombre de la unidad, propósitos de la unidad, tiempo didáctico, descripción del contenido, estrategias didácticas, bibliografía.

Nombre de la unidad: México contemporáneo (a partir de 1940). Se estudian los acontecimientos de la historia reciente de nuestro país. Da a entender que es un proceso que aún continúa, a diferencia de las unidades anteriores donde los temas de cada unidad quedan cerrados en determinadas fechas.

⁷ A diferencia de la ENP, en el CCH se organizan talleres para que antes de iniciar sus cursos los profesores elaboren un programa operativo en donde se implementa de manera concreta el programa de estudios de cada asignatura. Este programa operativo responde a las circunstancias reales y particulares de cada curso de historia

⁸ A. Díaz-Barriga, *op. cit.*, p. 50.

⁹ La valoración general del programa de estudios se hizo en el capítulo II de este trabajo.

El problema aquí es definir la forma de abordar los contenidos temáticos; desde luego, no es adecuado hacerlo de manera cronológica puesto que, como se ha señalado antes, no se trata de que con el paso de los años se sumen los acontecimientos más recientes puesto que el programa indica “hasta nuestros días”. Si bien la historia puede estudiar acontecimientos recientes, su objeto de estudio no es el presente. La historia se estudia desde el presente.

Lo más conveniente es estudiar la unidad tal y como se indica en el programa: a partir de procesos, lo cual permitiría estudiar la etapa más reciente de la historia de México, señalando sus principales características sin necesidad de puntualizar los hechos de manera cronológica.

Propósitos de la unidad: Se mencionan aquí los objetivos específicos de la unidad, que en principio deberían corresponder a los objetivos generales del curso¹⁰ y a su vez, derivar de ellos los objetivos específicos de cada subtema.

De acuerdo al programa de estudios, los propósitos de la unidad son: “que el alumno comprenda el proceso histórico del México actual, atendiendo a la política, economía, sociedad y cultura”¹¹. Un segundo objetivo es “conocer los aspectos del sistema que se consideraron y los que entraron en crisis”.¹²

A partir de estos enunciados no queda claro si el objetivo es que el alumno *comprenda* o *conozca* los aspectos del sistema que “se consideraron”, ambos son procesos cognitivos de diferente nivel de abstracción. Comprender significa el entendimiento y reflexión de los elementos particulares que se interrelacionan para conformar una unidad temática, en este caso esa unidad temática es el México actual, lo cual lleva implícito el conocer los aspectos del

¹⁰ El programa señala como propósitos generales del curso los siguientes: 1) que el alumno comprenda los procesos formativos de su realidad histórico-social; 2) que se forme como individuo consciente, comprometido y participativo en la vida política y social del país; 3) que el estudiante desarrolle sus capacidades de reflexión y análisis, sus inquietudes intelectuales, sus hábitos de estudio y trabajo, así como sus actitudes de responsabilidad como universitario y como ciudadano. Por su parte, el enfoque disciplinario es el tomar como eje temático el proceso político, específicamente la consolidación y desarrollo del Estado nacional y en torno al cual se integran otros procesos de la realidad histórico social (económico, social, etc.).

¹¹ *Programa de Historia de México*, p.24.

¹² *Ibid.*

proceso histórico del México actual que se van a estudiar y que entraron en crisis.

Así, el segundo objetivo de la unidad (conocer los aspectos del sistema que se consideraron y los que entraron en crisis) es redundante y está mal planteado pues no precisa qué se entiende por “sistema” ni a qué tipo de crisis se refiere con exactitud. De esa manera, el enfoque psicopedagógico queda confuso y no permite al profesor determinar de forma precisa su plan de clase.

A continuación se presenta la carta descriptiva con columnas que tratan de describir cómo se va a trabajar la unidad, la cual contiene los siguientes elementos: tiempo didáctico, contenido, descripción del contenido, estrategias didácticas y bibliografía.¹³

Tiempo didáctico: En la primera columna se indica un total de 12 horas, que es el tiempo didáctico que se da en promedio al resto de las unidades de aprendizaje, por ello, es necesario ajustar el plan de clase y hacer una selección de contenidos cuidadosa, no se puede hacer el estudio de contenidos demasiado específicos; ante todo, hay que buscar temas generales, incluyentes.

En segundo lugar, los objetivos no pueden involucrar procesos de aprendizaje complejos para todas sus actividades, como son el analizar o explicar, esto implicaría un tiempo didáctico mayor del que se dispone. Las estrategias didácticas deben ser planeadas, de tal forma que se adecuen al escaso tiempo de clase, pensando en actividades extraclase que puedan ayudar.

Contenido: La segunda columna se refiere a los contenidos específicos a estudiar. Aquí se menciona el tema y el período que abarca. Una de las cosas positivas que tiene es que no divide la unidad en sexenios, como sucede en algunos libros de texto, lo cual indica la incongruencia que puede encontrarse entre lo que el programa pide que se estudie y la oferta de material didáctico que hay en el mercado. Esto puede provocar en el estudiante una confusión pues no entenderá si es mejor aprender los contenidos con la tradicional recitación sexenal o la comprensión de los procesos históricos que se vivieron.

¹³ Ver anexo. P 24.

Se sugieren cuatro temas. Hay que recordar que se trata de generalizar, no se puede entrar a estudiar en detalle el desarrollo de cada etapa, por lo que si bien hay aspectos que al especialista le puedan resultar interesantes, al estudiante de bachillerato le parecerán agobiantes y difíciles de entender. Los temas que presenta el programa son: 1: la política de la Unidad Nacional (1940-1946); 2: El desarrollo estabilizador (1946-1970); 3: el desarrollo compartido (1970-1982); 4: de la “renovación moral” a la modernización neoliberal (1982 a la fecha).

Este último tema presenta un problema grave de enunciación. En primer lugar se destaca sólo un aspecto que no necesariamente resulta fundamental para entender el sexenio de Miguel de la Madrid: la renovación moral. Por otro lado se deja abierta la fecha de cierre, pues se estudia hasta el día de hoy, lo cual podría interpretarse de tal manera que cada año tendrían que agregarse los nuevos acontecimientos ocurridos. En el programa, los hechos que se proponen para estudiar llegan hasta el momento en que éste se redacta (1994 *circa*).

Si se sigue esta indicación al pie de la letra, a diferencia de los tres temas anteriores, no se estudiaría un proceso histórico, se privilegiaría una lista cronológica de lo ocurrido, tal y como aparece en algunos libros de texto, que lejos de hacer un esfuerzo para explicar ese pasado inmediato se limitan a hacer un listado de los hechos ocurridos que no siempre son los de mayor trascendencia, sino que hayan causado más escándalo mediático o bien que justifiquen la actuación política del presidente del cual se hable.

Descripción del contenido: La columna tres se titula descripción del contenido, lo cual no corresponde a lo ahí enunciado.

En primer lugar no hay tal descripción del contenido, es decir, una indicación general de los principales aspectos que se van a estudiar. En lugar de ello el programa parece hablar de objetivos específicos del tema, pues se encuentra la enunciación de un objetivo a través de la indicación de un verbo específico que se refiere a la forma de estudiar un tema. De lo anterior resulta que ni se describe el contenido ni hay un planteamiento claro de los objetivos a alcanzar.

Habría que hacer una diferenciación clara de ambos. La descripción del contenido puede hacerse en la columna dos y a la columna tres titularla como objetivos específicos.

Vista esta columna como descripción del contenido podría distinguirse que se trató de abarcar, tal como indican los objetivos particulares de la unidad, los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales. En los cuatro temas hay vinculación con lo que puede ser: política externa, política interna, economía y cultura, solamente un contenido específico en el cuarto tema hace referencia a la sociedad. Los temas de política interna y economía son los que más peso tienen. A continuación se hará un recuento de la forma en que cada tema aborda esos aspectos.

Política externa: este aspecto se refiere básicamente a la relación México-Estados Unidos, lo cual es pertinente debido a que la relación económica de México con éste país ha sido muy estrecha y determinada en gran medida por los acontecimientos externos.

Se tiene por ejemplo que en el tema 1 (la política de la Unidad Nacional) se hace énfasis en la influencia de la segunda guerra mundial (EU) en la política y economía. Los temas 2 (el desarrollo estabilizador) y 4 (de la “renovación moral” a la modernización neoliberal) destacan solamente la política económica. Mientras que en el tema 3 (el desarrollo compartido) se omite este aspecto, lo cual no resulta coherente con la tendencia general del programa y considerando que es un punto que fundamenta la explicación de la crisis económica mexicana de ese periodo.

Política interna: Al revisar los contenidos específicos de cada uno de los cuatro temas (etapas) que indica el programa, no se encuentra la caracterización general de cada uno de ellos. De ese modo, el estudiante no puede entender cuáles son los procesos históricos que se van a estudiar pues más bien parecería que se trata de uno solo a lo largo de más de 60 años.

En ese sentido, habría que establecer las características del modelo estatista que se conserva en el país de 1940 a 1982, dando los matices necesarios para cada una de las tres etapas que lo conforma. Tal y como queda planteado en el programa, hasta la etapa de desarrollo compartido (1970-1982) se menciona el papel interventor del Estado en la economía.

Como la historia no es tal si no hay cambio, es importante destacar cómo se modificó el modelo estatista a partir de 1982. Indicar qué proyecto de Estado propone el neoliberalismo, qué parte del mismo se ha conseguido y qué continuidades se observan.

Si bien el programa de estudios indica que es necesario estudiar procesos históricos, la descripción de contenidos se refiere más bien a destacar hechos coyunturales, lo cual vuelve a reforzar la noción de una historia tipo cronológica, que es lo que se trata de superar.

Por ello, los contenidos se tendrían que enfocar a explicaciones generales de las diferentes etapas del México contemporáneo, de tal forma que se señalen las características generales del periodo.

La mención de algunos de los hechos más importantes, deben ser a manera de ejemplo de la explicación general de cada etapa. En ese sentido, cada profesor puede decidir cuáles son los ejemplos más pertinentes para utilizarse en clase.

Por esta razón señalaré a continuación cuáles son los hechos que considero no son del todo pertinentes para el curso.

En el tema 1 (la política de la Unidad Nacional) se habla de explicar el régimen de seguridad social, lo que no creo sea representativo de esa etapa. Si bien se le podría mencionar, lo más conveniente sería dar espacio a otros temas más relevantes, como es el caso del papel de la oposición política al PRM cuando se habla de estudiar el tema del PRM y su papel en la estabilidad política.

El tema 2 (el desarrollo estabilizador) habla en un solo tema, de la política laboral de la reforma agraria (*sic*) y de los diversos movimientos sociales, tratando por separado al movimiento estudiantil del 68 y destacando el voto

femenino. Al respecto puede tratarse en un apartado la política laboral en general y en otro los diversos movimientos sociales (magisterio, ferrocarrilero, médico y estudiantil del 68). En cuanto al tema del voto femenino podría tratarse como parte del tema de los partidos políticos.

El tema 3 (desarrollo compartido) representa una dificultad en el sentido de que se trata de dos sexenios que comparten un modelo económico y que sin embargo, tradicionalmente son tratados de forma separada. Lo importante es buscar los puntos que tengan en común ambos sexenios para que se estudie esa etapa de forma general.

El tema 4 (de la “renovación moral a la modernización neoliberal), es el que mayores problemas representa ya que no tiene una fecha que cierre el tema, por ello es que en este tema deben atenderse las características generales de esa etapa y poner los ejemplos que en el momento resulten más adecuados.

Como muestra está el caso del EZLN. En el momento que se redactaba el programa de estudios, el EZLN causaba un gran impacto en la sociedad mexicana, lo que al paso de los años no es el mismo.

Igualmente, al hablar de desastres naturales como los sismos de 1985, debe cuidarse de hablar de los efectos políticos y sociales y no explotar el morbo en el cual se puede caer con facilidad.

En esta etapa, lo primero que hay que hacer es definir el concepto de neoliberalismo. Aunque los medios de comunicación y los libros de texto lo mencionan con frecuencia no quiere decir que los jóvenes entiendan en que consiste.

En suma: al hablar de la política interna de 1940 a la fecha, deberían tenerse temas básicos que sean un hilo conductor que permita dar una visión panorámica del México contemporáneo y romper con la idea de una historia fragmentada con episodios inconexos entre sí. Utilizando como ejemplos los aspectos más destacados de cada etapa.

Economía: el aspecto económico es caracterizado en cada etapa por sus principales hechos, excepto en el tema 2 (desarrollo estabilizador) donde se comienza con un análisis del modelo económico y posteriormente se propone e estudio de los hechos más relevantes.

En ese sentido, las cuatro etapas tendrían que seguir el mismo esquema: una caracterización general ilustrada con los acontecimientos más importantes. Como en el caso político, es necesario que el estudiante comprenda con claridad en qué consistió cada fase económica para establecer sus diferencias y similitudes, así como también es importante tratar el tema vinculándolo a un modelo político, destacando en cada caso con sus logros y sus problemas.

Un aspecto que debe señalarse es que en el programa se procura ver la situación económica de cada sector social lo cual en efecto puede dar una visión general del aspecto económico y su repercusión social.

Sociedad y cultura: Este aspecto es tratado de manera específica sólo en los dos primeros temas (1940-1970), se pone énfasis en las diferentes reformas educativas, lo que si bien es importante para un profesor, no lo es para un alumno y tampoco parece relevante para los objetivos del curso.

Lo más favorable para el tema social sería tratarlo de manera conjunta con los temas políticos y económicos. Estos temas no pueden abordarse como algo ajeno a la sociedad, es necesario ver cómo afectan a la población de forma directa. De ese modo se puede cumplir el objetivo de vincular la historia a la realidad del estudiante.

Respecto al tema de la cultura, puede darse una descripción general de ésta que abarcara todo el periodo del México contemporáneo a modo de cierre de la unidad. En este tema el programa propone el estudio de los medios de difusión masiva, el cine y las diferentes formas artístico-literarias y musicales. En ese sentido se cubre un panorama completo de la cultura del momento.

Objetivos específicos: en la tercera columna de la carta descriptiva del programa de estudios, se pretende describir el contenido específico de cada uno de los cuatro temas, sin embargo, hay una confusión, pues se utilizan al inicio verbos que parecen indicar objetivos particulares para el estudio de cada contenido específico. Si se toma esta columna como el indicador de los objetivos específicos de cada contenido particular puede verse cómo difícilmente conducen a la “comprensión” del México actual.

Para llegar a la comprensión de un tema hay que pasar por varias etapas anteriores de pensamiento, desde identificar elementos, lo cual significa que se

pueda distinguir uno de otro; el conocer algo, o tener un primer acercamiento general al tema, ya que no se sabía antes de su existencia; también debe haber un análisis, lo que permite poder hacer comparaciones, esto supondría un conocimiento más profundo del tema. Comprender significaría que se conocen todas las implicaciones de un hecho histórico.

Sin embargo, los verbos que se presentan inician con *explicar*, lo cual no es viable ya que para explicar algo primero hay que comprenderlo. Además hay que recordar que comprender es el objetivo final de la unidad, por lo que estaría bien si se tratara de las últimas actividades de cada una de las cuatro etapas que se estudian, por ejemplo, explicar por qué fracasó el modelo de desarrollo estabilizador.

El verbo más utilizado es el de *analizar*, aunque, analizar significa que ya se tiene un conocimiento general del tema. Con el análisis se pretende ir a un conocimiento más particular que llevaría a entender su complejidad. Analizar implica, de acuerdo a la Real Academia, distinguir y separar las partes del todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos. Si el estudiante de bachillerato va a llegar a un conocimiento global, la actividad de análisis también sería una actividad posterior al conocimiento básico que va a adquirir y no una actividad para iniciar su conocimiento.

Otro verbo es el de *reseñar*, el cual sí puede utilizarse para un conocimiento general, sin embargo, después de reseñar habría que hacerse un análisis que permita la comprensión. Verbos como *establecer* e *identificar* son utilizados aunque en menor medida y al igual que *reseñar* permiten un conocimiento general.

El verbo indicado en el programa que con dificultad puede comprenderse, didácticamente hablando, es el de *estudiar*; es tan ambiguo que no indica nada.

En suma, estos verbos dan la impresión de ser utilizados de forma aleatoria, como si fueran sinónimos. No hay un orden para utilizarlos, es muy común encontrar en el programa que antes de *identificar* se pida el *analizar* un hecho histórico, o bien primero se dice que se va a *estudiar*, luego *explicar* y después *reseñar*.

Estrategias didácticas: En la cuarta columna del programa, están las estrategias didácticas que se refieren a las actividades de aprendizaje.

El primer problema que se encuentra es que no siempre hay correspondencia entre la descripción del contenido y las estrategias didácticas, se supone que primero se describe el contenido y luego se indica cómo trabajarlo. En este caso, se señala el objetivo de un contenido y después en las estrategias didácticas se dicen a veces otros contenidos, o bien no hay actividades para algún contenido.

Si bien en el programa se indica que se trata de “sugerencias”, éstas deben tener coherencia entre el contenido temático, el objetivo y la actividad.

En tanto actividades de aprendizaje, el programa indica que deben centrarse en actividades que los alumnos realizarán con orientación del profesor, aunque de acuerdo con el capítulo III de este trabajo, esto no es lo único que caracteriza a una actividad de aprendizaje.

Como ya se ha indicado, es necesario planear las diferentes actividades de aprendizaje para que la estrategia didáctica (lograr un conocimiento significativo) se cumpla exitosamente. Para ello, es necesario que estas actividades sean variadas, así, se logra manipular las fuentes de información de diferentes maneras, lo cual permitirá el desarrollo de varias habilidades y evitar la rutina que lleva al tedio y la falta de atención en lo que se estudia.

De igual manera, las fuentes de información también deben variarse para ejercitar mejor la valoración crítica que de ella hagan los alumnos, especialmente si éstas se contrastan. Esto también permite acercarse a la información de diferentes maneras, lo cual incrementa el interés del estudiante.

Por otra parte, las actividades deben tener varios niveles de complejidad, lo cual dependerá del aprendizaje específico que se busque. Así, habrá actividades más sencillas que otras y también actividades individuales, por equipo o grupales. Deben planearse tareas que apoyen el aprendizaje pero que no resulten agobiantes para el joven pues ya se vio en el capítulo I como no disponen de demasiado tiempo para el estudio de cada asignatura.

De las actividades que el programa de estudio propone pueden hacerse varias observaciones respecto a los problemas que presentan.

Una de las actividades es la investigación hemerográfica. El problema es que proponen siete de ellas. Ésta es una de las actividades que implican para el estudiante una inversión significativa de tiempo, por ello es importante no tomar a la ligera su planteamiento. Si bien es un ejercicio que permite practicar múltiples habilidades (por ejemplo, el sentido crítico, expresión de las ideas, reflexión), lo pertinente sería realizar una sola investigación de este tipo.

Otra actividad que se solicita en varias ocasiones es la del mapa conceptual. El mapa conceptual es adecuado para cerrar un tema porque permite entender al estudiante cómo se relacionan los diferentes aspectos del mismo. No debe confundirse con un organizador previo, que puede ser tipo esquema, pero que se enfoca a recuperar los conocimientos previos que el alumno tenga del tema¹⁴. Así, debe pensarse cuál es el mejor momento para solicitar su elaboración.

En el programa, los mapas conceptuales son utilizados como el medio que pueda abarcar el estudio de un tema de forma sintética. No puede utilizarse este recurso como un medio que ahorra tiempo. Para elaborarse se necesita tener un conocimiento básico de lo que se estudia (adquirido con otra actividad), pues implica una percepción más compleja del tema.

Por ejemplo, en el tema 2 (el desarrollo estabilizador) se pide elaborar un mapa conceptual sobre política laboral y agraria para identificar sus elementos. Para la identificación de los elementos de un tema habría que seleccionar otra actividad y posteriormente hacer el mapa que permite conceptualizarlos.

También se solicita en varias ocasiones la lectura de artículos de revistas, lo cual está bien, pues acerca a los jóvenes al manejo de la hemerografía de la época. Ese primer acercamiento los puede ayudar para realizar más adelante su investigación hemerográfica, la cual sería de mayor complejidad.

La lectura de artículos de revistas o periódicos tiene que hacerse con un sentido crítico acerca de lo que se informa, quién y cómo informa, de otra manera se corre el riesgo de tomar como verdad lo que ahí se dice. El alumno identificará que si bien se adquiere información fáctica, también encuentra la postura del autor respecto al tema.

¹⁴ Vid. *Infra*. P. 100.

Otro tipo de lectura que se solicita es la de libros, cómo son *Las batallas en el desierto* y *La noche de Tlatelolco*. Estos dos libros son adecuados para el nivel de bachillerato, sin ser complejos muestran sus respectivos temas de manera completa e interesante. En ambos casos, la estrategia de su lectura permite acercarse a diferentes fuentes de información no usuales para lo que los alumnos han utilizado.

Sin embargo, hay muchas actividades didácticas que se refieren básicamente a la lectura. Es cierto que ésta es la base del conocimiento histórico pero no es el único recurso de aprendizaje que existe. La lectura por sí sola no permite aprender nada, lo importante es buscar diferentes maneras de trabajar esas lecturas.

Hay otras actividades que no resultan pertinentes porque implican un trabajo muy laborioso para estudiar un aspecto muy pequeño del temario, o bien porque el recurso es de difícil acceso.

Por ejemplo, hacer lecturas para apreciar los cambios en la narrativa. Al tratar el tema del arte y la literatura es para ver en que medida la situación histórica se ve reflejada en ellos. El estudio de la narrativa corresponde a la asignatura de español.

Se pide investigar sobre organismos estatales para valorar su eficiencia. Este tema no se menciona en los contenidos de manera específica. Habría que buscar otra manera más sencilla para explicar lo que pudiera ser la ineficiencia del sector administrativo. Además no se indica con exactitud lo que se va a investigar, y encontrar la información puede resultar algo complicado para los alumnos.

Otro ejemplo es el de comparar libros de texto anteriores y actuales. El primer problema sería pensar cómo conseguirían los alumnos todos los libros y el tiempo que invertirían en hacer la comparación; además de ello, los alumnos no tienen los conocimientos históricos ni sobre pedagogía necesarios para entender la política educativa de un gobierno.

De los cuatro temas a estudiar, sólo el 2 (desarrollo estabilizador) y el 4 (de la “renovación moral” a la modernización neoliberal) hablan de un primer acercamiento al conocimiento que permita tener nociones generales de los temas. En ningún caso se dice cómo llegar a una comprensión de ellos; no hay graduación del conocimiento.

Ahora bien, las actividades didácticas que propone el programa no siempre indican si son de tipo individual, por equipo o donde todo el grupo se involucre. Es necesario que se haga la señalización, porque la interacción entre los miembros de un grupo es un factor que influye en el proceso de aprendizaje tal y cómo se vio en el capítulo III. No basta con que se indique el tipo de actividad que se va a llevar a cabo sino que también es importante hacer la indicación en la manera que se puede implementar.

La sugerencia de determinadas actividades didácticas no debe tomarse por parte del profesor al pie de la letra. Las condiciones de trabajo en cada grupo obligan a hacer las adecuaciones pertinentes, es por ello que el programa de estudios debe transformarse en un plan de clase del profesor en donde este programa se haga operativo. Sin embargo, el programa de estudios tiene que ser claro, coherente y pertinente para convertirse en una guía efectiva del trabajo docente cotidiano.

Bibliografía: En la quinta columna se habla de la bibliografía. En esta columna no se señala cuál es el título más adecuado para cada uno de los cuatro temas, simplemente se hace una lista del 1 al 12 que corresponde a los 12 títulos que se señalan en la bibliografía básica y la complementaria, es decir, no sirve de ayuda.

Al final de las columnas vienen los listados de la bibliografía que se considera es la más pertinente. La bibliografía básica debería proporcionar la información general sobre la mayoría de los temas, y la complementaria referirse a los títulos que ofrezcan información más específica y que resulta necesaria para algunas de las actividades que se sugieren.

En la bibliografía básica se encuentran cuatro títulos (algunos de los cuales se han sugerido para el resto de las unidades), sin embargo, tres de ellos no proporcionan la información que se necesita para cubrir todos los temas que se mencionan en el programa. *Historia general de México* llega hasta 1970; *México, un pueblo en la historia*, cubre hasta 1987, es decir, no proporciona mucha información para el estudio del tema cuatro; *Historia de México II* abarca hasta 1976, por lo que tampoco cubre el tema 4, sin mencionar que utiliza el “sistema métrico sexenal”, lo que se contrapone al enfoque del programa.

En cuanto a la bibliografía complementaria, de los ocho títulos restantes, sólo dos se ocupan de temas económicos, el resto de temas políticos y ninguno para temas socio-culturales, sin mencionar que por la misma logística del contenido temático de esta unidad (estudiar hasta la fecha, cualquiera que esta sea), no se incorporan títulos que lleguen a tiempos más recientes.

A pesar de que en el programa se indica la utilización de hemerografía y algunas novelas (estas últimas, incluso con títulos específicos), no se hace ninguna sugerencia de lo podría consultarse.

Como se ve, la bibliografía no sirve de forma adecuada al profesor como una guía efectiva para preparar sus clases.

Caracterización del periodo

México contemporáneo: 1940 a nuestros días

Para los fines del curso de historia en la ENP es conveniente plantear cuáles son los aspectos más importantes del México contemporáneo, de tal forma que al mismo tiempo que se ofrece al alumno un panorama general de la época, se puedan también señalar los conceptos pertinentes.

En este caso, a partir de la caracterización que se hace del período, más adelante se da una propuesta de trabajo para el mismo, en el entendido que se trata de un ejercicio que debería hacerse para todo el curso por parte de cada docente. Es conveniente que el profesor establezca, en primer lugar, cuáles son los aspectos más importantes del tiempo que estudia, de tal forma que se pueda tener un panorama general, y al mismo tiempo, reconocer los conceptos básicos.

A partir de lo anterior se estará en condiciones de elaborar el plan de clase de la unidad temática, en donde se propondrá la forma en que podrían abordarse los contenidos temáticos a partir de ciertas actividades didácticas que sigan los lineamientos expuestos en los capítulos II y III.

El objetivo del siguiente texto es dar las características del México contemporáneo a modo de referente que muestra lo complejo que resulta para el profesor abordar una etapa histórica en el aula. Los problemas que hay que enfrentar implican: la selección de contenidos generales que caractericen el período; incorporar ejemplos que ayuden a entender las diversas problemáticas, así como los momentos coyunturales; utilizar conceptos aprendidos en unidades anteriores y otros nuevos que se incorporaran al conocimiento histórico.

El periodo que abarca de 1940 a nuestros días se ha llamado “México contemporáneo”, y se le divide en cuatro tramos¹⁵:

1. 1940-1952: caracterizado por un crecimiento económico con inflación. Los presidentes que gobernaron fueron: 1940-1946, Manuel Ávila Camacho; 1946-1952, Miguel Alemán Valdés
2. 1952-1970: hay un crecimiento con estabilidad en los precios. Los presidentes que gobernaron fueron: 1952-1958, Adolfo Ruiz Cortines; 1958-1964, Adolfo López Mateos; 1964-1970, Gustavo Díaz Ordaz
3. 1970-1982: hay una disminución de la tasa de crecimiento, acompañada por inflación económica para el país. Los presidentes que gobernaron fueron: 1970-1976, Luis Echeverría Álvarez; 1976-1982, José López Portillo
4. 1982 a la fecha: se busca un nuevo modelo económico para el país, es la modernización neoliberal o “neoliberalismo”. Los presidentes que han gobernado son: 1982-1988, Miguel de la Madrid Hurtado; 1988-1994, Carlos Salinas de Gortari; 1994-2000, Ernesto Zedillo Ponce de León; 2000-2006, Vicente Fox Quezada.

Las tres primeras etapas también han sido llamadas como “modelo estatista” de crecimiento económico¹⁶ ya que dentro de sus principales características se encuentra una importante presencia e intervención del Estado en la economía, así como un destacado papel social del Estado, mientras que en la última etapa se ha buscado un adelgazamiento de éste que lo ha llevado a ir modificando la estructura política y económica del país.

1940-1952

El Estado interventor: Los años que van de 1940 a 1970 son llamados por Aguilar Camín¹⁷ como de construcción de la base industrial moderna del país,

¹⁵ Las fechas de inicio y término de cada etapa pueden variar en los diferentes autores que han estudiado ésta época, de manera convencional se les ha hecho coincidir con los periodos presidenciales, tal y como se encuentra planteado en el programa de estudios.

¹⁶ Las tasas de crecimiento miden los cambios en el producto físico; el desarrollo económico mide la institucionalización del proceso de crecimiento en sí. El desarrollo implica una mejor utilización de los recursos naturales y humanos, modificaciones en la estructura de la economía y una mayor capacidad para incrementar la producción por medio del proceso ahorro-inversión. Vid. Roger D. Hansen, *La política del desarrollo mexicano*, p. 60.

¹⁷ Héctor Aguilar Camín, *A la sombra de la Revolución Mexicana*, p. 240.

para lo cual resultó básica la intervención directa del Estado en la economía. El gobierno mexicano había iniciado un proceso de reactivación económica tras el triunfo del movimiento revolucionario, mismo que se incrementó con el inicio de la segunda guerra mundial.

En un principio, la intervención en la economía se justificó argumentando que se trataba de acciones excepcionales y pasajeras. Posteriormente hubo la convicción de que era necesario que el Estado creara y mantuviera la infraestructura, así como el fortalecimiento en las áreas de producción directa, estratégicas para el desarrollo económico. En ese sentido, el pacto que se realizó entre el Estado y la iniciativa privada funcionó “al extremo de que observadores y analistas hablaron durante un tiempo, sin rubor, del ‘milagro mexicano’”.¹⁸

Ya desde antes de los años treinta, el Estado había intervenido en ciertas áreas como lo eran ferrocarriles, el sistema bancario y posteriormente el petróleo, sin embargo, después de los años cuarenta esa tendencia fue aumentando de manera sustancial.

Así, el sector público se convirtió en el motor de la producción y lo hizo a través de la regulación económica del país, lo que tuvo como consecuencia una relación del Estado con la sociedad a modo de “pacto social”. Esta relación de empresarios y trabajadores con el Estado se dio a manera de “tutelaje” y fue aceptado por los primeros ya que las políticas que se instituyeron estimularon el crecimiento de sus empresas y los segundos porque se crearon una serie de instituciones que prestaban ciertos servicios sociales y asistenciales. Esta posición del Estado tiene que ver con la transformación de la mentalidad de las élites política y económica mexicana, pues “se buscaba no ya al México rural y tradicional sino un país moderno e industrial”.¹⁹

Sin embargo, en ese pacto social, fueron los empresarios los que más se beneficiaron, no fue un acuerdo entre iguales. La burguesía se fortaleció gracias a las condiciones que el Estado generó, tales como la construcción de infraestructura, exención de impuestos, servicios subsidiados, mano de obra barata y controlada, así como protección arancelaria, de tal forma que “en

¹⁸ *Ibid.*, p. 193.

¹⁹ Luis Medina Peña, *Hacia el nuevo Estado. México, 1920-140*, p. 137.

nombre del progreso y la búsqueda del bienestar general se consolidó la élite económica produciéndose una sociedad extremadamente desigual”.²⁰

Por otra parte, el estado asumió un papel central en la promoción del desarrollo industrial mediante una política de gasto público, ya fuera mediante subsidios a la inversión o financiando programas del sector público. Durante el periodo de Ávila Camacho, 40% del gasto público se destinó al fomento económico, el 16% se destinó al gasto social y se redujo el gasto administrativo.²¹ Es decir, se alentó el crecimiento económico gracias a una activa participación del gasto público.

Como parte de la política comercial que alentaba la inversión, estuvieron las exenciones del pago de impuestos que se hacían a las empresas nuevas y a las necesarias para el desarrollo industrial; para proteger el mercado interno se redujeron los gravámenes para la importación de materias primas y equipos para la industria. Como puede verse, el proceso de industrialización no se fincó en un programa fiscal, se temía que “el aumento de los impuestos tan sólo serviría para contrarrestar todos los incentivos a la inversión”.²²

Política económica: La industrialización en México tuvo un crecimiento mayor después de la segunda guerra mundial ya que era necesario satisfacer la demanda interna de bienes ante la contracción de la oferta internacional debido a que los países en lucha convirtieron su economía en economía de guerra, lo cual a su vez originó un incremento de la demanda de ciertos productos como textiles, productos químicos, alimentos y diversas materias primas por parte de Estados Unidos y sus aliados.

México salió de la guerra con “un sector industrial acostumbrado a trabajar a plena capacidad y con cierta experiencia del mercado estadounidense y latinoamericano, de ahí el convencimiento de alentar el crecimiento de la demanda interna y ampliar los mercados externos”.²³

²⁰ Andrea Revueltas, “Reflexiones en torno a la reforma del Estado”, en Pedro López Díaz (coord), *México: reforma y Estado*, p. 93.

²¹ L. Medina, *op. cit.*, p. 130.

²² R. Hansen, *op. cit.*, p. 69.

²³ L. Medina, *op. cit.*, p. 124

La falta de competitividad de las manufacturas mexicanas hizo que éstas se destinaran de forma básica a satisfacer el mercado interno, el Estado las protegió de la competencia externa con barreras arancelarias. La naciente industria se consolidó y expandió, pero no necesariamente era más eficiente. “A la larga, esta falta de exigencia, haría de la mexicana una economía volcada sobre sí misma e impediría a los productores nacionales ampliar sus mercados más allá de las fronteras, condición que frenaría el surgimiento de una verdadera industrialización moderna e independiente”.²⁴

Entre 1940 y 1960 la producción nacional aumentó 3.2 veces y entre 1960 y 1978 2.7, hubo un crecimiento anual promedio de 6%. No sólo hubo crecimiento sino una modificación estructural, pues en 1940 la agricultura representaba el 10% de la producción nacional y en 1977 el 5%, mientras que las manufacturas pasaron del 19 al 23 %.²⁵

Aunque la economía se mexicanizó al ir reduciéndose la inversión extranjera directa, los sectores en donde se mostraban las innovaciones tecnológicas siguieron siendo dominadas por el capital extranjero, en especial del estadounidense. Así, la industrialización comenzó por la vía de sustitución de importaciones de bienes finales de consumo no durable debido a que la técnica empleada en su fabricación es menos compleja y porque el mercado era más amplio para este tipo de bienes.

El desarrollo industrial se concentró en industrias tradicionales: alimentos, bebidas, tabaco, textiles, zapatos y ropa. En 1950 representaban un poco más de la mitad del Producto Interno Bruto (PIB). Entre 1929 y 1950 hay una disminución importante del coeficiente de importación de bienes de consumo no durable que fue de 0.35 en 1929 a 0.06 en 1950.²⁶

²⁴ H. Aguilar, *op. cit.*, p. 197.

²⁵ *Ibid.*, p. 193.

²⁶ Héctor Guillén Romo, *Orígenes de la crisis en México*, p.86.

Sin embargo, a partir de 1950 las ramas productoras de bienes de consumo no durable empezaron a perder importancia cuando el proceso de sustitución de importaciones no pudo responder a la creciente demanda. La industria comenzó a importar cada vez más materias primas y bienes de producción para satisfacer a la industria manufacturera interna.

En ese momento, el proceso de industrialización dependía más de la acción del Estado que hacía inversiones en los sectores de base e introducción de capitales y tecnología extranjera. El crecimiento de las importaciones fue más rápido que el crecimiento de las exportaciones (básicamente de productos agrícolas y mineros, provocándose un déficit creciente de la balanza comercial).

Por su parte, el sector agrícola también contribuyó al desarrollo económico de México, entre 1942 y 1961 los ahorros de este sector no solamente financiaron su propio crecimiento, sino que también representaban una fuente importante de fondos de inversión para el resto de la economía. En 1940 el sector agrícola empleaba al 65% de la fuerza de trabajo y constituía el 23% del PIB.²⁷

La importancia de este sector radicaba en que pudo llegarse a una autosuficiencia alimentaria y tuvo un crecimiento en la producción de insumos necesarios para el sector manufacturero. Es decir, el campo mexicano fue la plataforma del desarrollo nacional. Produjo alimentos baratos y materias primas para la industria. A pesar de que los precios rurales se sacrificaron a favor del sector industrial, la agricultura tuvo una tasa de crecimiento de 4% promedio anual.

El incremento de la producción de alimentos se hizo necesario con la segunda guerra mundial debido a que estos no se podían importar. De acuerdo con Medina, “la carga del financiamiento la asumió casi por completo el Estado y continuó monopolizando la apertura de nuevos distritos de riego”.²⁸ Para crear condiciones de confianza se les dieron seguridades jurídicas y políticas a los

²⁷ R. Hansen, *op. cit.*, p. 57.

²⁸ L. Medina, *op. cit.*, p. 131.

pequeños propietarios, por ejemplo, se aumentaron los límites de inafectabilidad para ciertos tipos de cultivo de exportación.

Para aumentar la producción agrícola (de alimentos y de productos de exportación) se disminuyó el número de hectáreas dedicadas al cultivo de maíz y se mejoraron las técnicas de cultivo para aumentar la producción por hectárea. Los distritos de riego se enfocaron a la exportación y se concentraron en el norte y noroeste del país, igualmente se favorecieron las pequeñas propiedades pues se les consideraba más productivas que los ejidos. La reforma agraria no se detuvo, aunque, “las tierras de mejor calidad se destinaban al comercio y no a la subsistencia”.²⁹

Se continuó con la apertura de nuevas tierras al riego aprovechando las obras hidráulicas para el abastecimiento de agua potable y la producción de energía eléctrica, de ahí que hubo un incremento de inversión en proyectos de irrigación, mecanización e investigación agrícola.

A partir de 1940 México tuvo un incremento considerable en su población, esta pasó de 19.6 millones de habitantes a 67 millones en 1977. Además de ello hubo un cambio en la ubicación geográfica de los mexicanos: en 1940 el 20% vivía en centros urbanos, para 1977 lo hacía el 50 % de la población.³⁰

Esta migración interna obedece a que el campo no ofrecía a sus habitantes lo necesario para subsistir, sin embargo, ese éxodo tampoco ayudaría a los trabajadores ya que permitía “disponer de una oferta de trabajo abundante que empuja hacia la baja el nivel de los salarios, de tal suerte que la obtención de beneficios a través del aumento de la productividad del trabajo se combina con una fuerte explotación del mismo trabajo”.³¹

La distribución del ingreso en México se caracterizó por entradas rápidamente crecientes de las empresas y una reducción de las tasas del salario real. En ese momento se decía que era necesario crear primero la riqueza para repartirla después, aunque lo segundo no llegó nunca y sin embargo, la idea se

²⁹ R. Hansen, *op. cit.*, p. 85.

³⁰ H. Aguilar, *op. cit.*, p. 193

³¹ H. Guillén, *op. cit.*, p. 91.

“mantuvo teóricamente como verdadera y legítima meta de los ‘gobiernos de la revolución’”.³²

Hubo un aumento de los precios que hasta 1955 crecieron en 10% promedio anual, a la inflación le acompañaba la escasez y la especulación de los acaparadores. Mientras que entre 1940-1950 los salarios reales descendieron, el ingreso real de los empresarios se elevó.

En 1948 empezó una recesión estadounidense y como consecuencia de ello las exportaciones mexicanas disminuyeron. Ante esta situación se dio una devaluación del peso con respecto al dólar de un 40%, se pasó de 5.74 a 8.01 pesos por dólar entre 1948-1949. Fue una solución temporal que se reforzó con la guerra de Corea que permitió el incremento de las exportaciones.

Aunque en 1951, el déficit de la cuenta corriente volvió a aparecer y se hizo una nueva devaluación del peso con respecto al dólar que pasó de 8.65 a 12.50.

Relación con Estados Unidos: El inicio de la Segunda Guerra Mundial facilitó la solución a muchos de los problemas entre México y Estados Unidos, entre ellos la forma de pago de la deuda, reclamaciones hechas por las expropiaciones del petróleo, ferrocarriles y agraria, así como de la deuda externa. El vecino del norte facilitó a nuestro país una serie de préstamos que le permitirían incrementar su producción de materias primas tan necesarias para la economía de guerra estadounidense. Igualmente se firmaron tratados de comercio, de braceros e incluso de cooperación militar.

Los mercados europeos se cerraron y México quedó como proveedor privilegiado de materias primas estratégicas para Estados Unidos. Las exportaciones mexicanas a este país fueron del 87.8 % entre 1941-1945 y las importaciones de 86.4% en este mismo tiempo.³³ Al terminar la guerra, México quedó integrado a la zona de influencia norteamericana.

³² H. Aguilar, *op. cit.*, p. 194.

³³ L. Medina, *op. cit.*, p 123.

El partido oficial y la oposición política: En 1940, a través del PRM y su organización en cuatro sectores (campesino, obrero, popular y militar), se consolidaba una etapa de estabilidad política tan necesaria para el crecimiento económico, siendo el presidente de la República la máxima figura del Estado mexicano. Cárdenas logró fortalecer y legitimar la figura presidencial al fundir “el mando administrativo presidencial del Maximato con la primacía política arbitral del Jefe Máximo”.³⁴

Sin embargo, se siguieron haciendo una serie de reformas que perfeccionaron el sistema de gobierno. Una de las primeras medidas de Ávila Camacho fue ordenar la desaparición del sector militar del PRM con el argumento de que podría darse una nueva politización de las fuerzas armadas. El civilismo sería el nuevo camino.

Por otro lado, era necesaria la inclusión al sistema de los sectores sociales que habían quedado excluidos, como eran algunos de la clase media. Para ello se creó la Confederación Nacional de Organizaciones Populares (CNOP) en 1943 y que resultaría exitosa pues se convirtió en “el semillero de una nueva clase política”.³⁵

Al terminar la guerra mundial el partido de la Revolución nuevamente se transformó. Las dos divisas fueron civilismo y democracia. El 18 de enero de 1946 se declaró disuelto el PRM por considerarse cumplida su misión histórica al mismo tiempo que se aprobó la creación del PRI. El nuevo candidato era Miguel Alemán³⁶.

³⁴ *Ibid.*, p. 153.

³⁵ *Ibid.*, p. 156.

³⁶ A partir de los años cuarenta hubo un predominio de la clase media universitaria en los altos puestos federales y estatales. Había abogados, ingenieros y médicos. Fue la generación que no solamente rediseñó el partido de la revolución sino que creían firmemente en el progreso del país. *Vid. L. Medina, op. cit.*, p. 157.

Hasta ese momento se había concebido a la revolución como un proceso vivo y actuante, pero a partir de 1946 esta quedó como algo que se había logrado y por ende se institucionalizaba, era “la idea ferviente de la nación como depositaria moderna de un legado histórico sin fisuras, se inició quizás con Ávila Camacho”,³⁷ siendo el PRI el legítimo heredero y continuador.

De acuerdo con Aguilar Camín, el PRI, en tanto partido del estado tuvo cuatro funciones:

- 1.- instrumento reclutador de una buena parte de los cuadros políticos primarios
- 2.- instrumento de control de las organizaciones de masas
- 3.- gran aparato de gestión del bienestar y las demandas sociales
- 4.- maquinaria de legitimación electoral.

El PRI logró controlar las demandas de los sectores del partido (principalmente el campesino y el obrero) de acuerdo con sus intereses. Así, “por medio del PRI, el sistema político mexicano estableció su autonomía y su autoridad frente a los diversos grupos sociales de México. Los conflictos entre varios segmentos de la sociedad, ahora tenían que resolverse dentro del marco del partido y bajo la autoridad del presidente y la dirección central del partido”.³⁸

De esta manera, la estabilidad del sistema político no se basaba solamente en el uso de la fuerza sino en la capacidad de controlar las fuerzas sociales.

La llamada Familia Revolucionaria es la que había logrado controlar la política mexicana: habían gobernado y establecido los lineamientos políticos que debería seguir la revolución³⁹. El jefe de la Familia desde 1934 era el presidente y tenía la última palabra. Se pueden identificar tres niveles jerárquicos.

³⁷ H. Aguilar, *op. cit.*, p. 191.

³⁸ R. Hansen, *op. cit.*, p. 132.

³⁹ Para Roger Hansen estos hombres se comprenden mejor en términos de la herencia política del mestizo del siglo XIX. Esa herencia convirtió a la política en un medio para lograr la movilidad socioeconómica y para obtener poder personal. *Ibid.*, p. 16.

En el primer nivel había 20 hijos favoritos que conocían del poder respecto a los principales intereses creados: orden económico, religioso, educativo y militar.

El segundo nivel se conformaba de 200 voceros de las finanzas, comercio, industria, agricultura, de secretarías y dependencias del gobierno, de las fuerzas armadas, sindicatos obreros, ligas agrarias y otros grupos políticos. De aquí saldrían los nuevos directivos admitidos en la Familia Revolucionaria.

El tercer nivel lo conformaban la burocracia nacional, las fuerzas armadas, el PRI y los partidos de oposición subordinados, así como las administraciones públicas estatales y locales. Su lealtad era con el jefe del Estado y la orientación y distribución en el tiempo de las políticas y programas a su cargo.⁴⁰

Así, el presidente ocupaba la cúspide de la pirámide política, designando a algunos funcionarios de elección popular, quien a su vez, designaba al resto, por lo que la lealtad de estos se debía a la élite política. Es un sistema en donde la mayoría de la población tenía un acceso muy limitado a la cúspide política.

No existían sindicatos obreros fuertes e independientes. Los líderes obreros intervenían activamente en la política colaborando estrechamente con el gobierno. En el caso de una disidencia la respuesta era la represión, “el sector obrero del partido puede describirse como un mecanismo para que la élite controle el movimiento obrero, más que como un representante efectivo de los intereses obreros”.⁴¹

Lo mismo puede decirse del sector agrario. Las ligas campesinas se convirtieron en el núcleo del sector agrario y los dirigentes se imponían “desde arriba”. Se podía notar una constante interferencia de las autoridades en los niveles más bajos de este sector, sobre todo en las elecciones ejidales.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 140.

⁴¹ *Ibid.*, p. 150.

La Familia Revolucionaria utilizaba al partido oficial para controlar la política mexicana en dos niveles:

1. el PRI como un mecanismo para obtener la mayoría en las elecciones municipales, estatales y nacionales
2. para controlar los diversos sectores del partido mismo. Estos sectores daban las mayorías electorales sin que se les concediera una representación efectiva.⁴²

La democracia funcional del partido oficial establecía mecanismos para la distribución de candidatos entre los sectores mediante cuotas de poder. De esa manera se reconocían los pesos específicos regionales y nacionales de las diferentes fuerzas y agrupaciones sociales y se obraba con “espíritu de equidad y armonía”.⁴³

Cuando se inicia un periodo de crecimiento económico en 1940, la élite política estaba lista para ello. Poseían gran parte de la tierra cultivable beneficiada por los sistemas de irrigación. Otros prosperaron con los contratos para la obras del gobierno. Lo cierto es que “el uso de los puestos públicos para lograr el enriquecimiento personal había sido en México, una de las normas del comportamiento de la élite”.⁴⁴

Cada administración había establecido una serie de intereses creados que cada sucesor respetaba y que al terminar su gestión apoyaba a las políticas gubernamentales que les daban acceso a las ganancias del crecimiento económico del país.

⁴² *Ibid.*, p. 161.

⁴³ L. Medina, *op. cit.*, p. 151.

⁴⁴ R. Hansen, *op. cit.*, p. 186.

Por su parte, las demandas de la sociedad mexicana le implicaban al gobierno un mínimo de reclamos para ser satisfechos, ya que éstas se cumplían “transmitiendo su costo en recursos al resto de la sociedad mexicana en una forma más o menos oculta”.⁴⁵

Al comprometerse el PRM con las causas proletarias y progresistas se dejó un espacio para que la derecha mexicana se organizara políticamente en un nivel popular y radical y en otro de élite y moderado.

La derecha radical se conformaba de una clase media rural tradicional y católica, con contingentes campesinos que eran residuos de los cristeros. En 1937 constituyó la Unión Nacional Sinarquista (UNS), “configurada muy de cerca de las líneas organizadas de las fascios italianos aunque con un aparato ideológico fincado en un catolicismo elemental y fanatizante”.⁴⁶ Esta derecha no solamente era radical, también era xenófoba, antiparlamentaria y antimarxista.

Por su parte, la derecha moderada fundó en 1939 el Partido Acción Nacional (PAN), apareció como un partido demócrata, moderadamente católico y nacionalista.

La élite política del partido oficial permitió un pluralismo en la política mexicana, siempre y cuando ésta no representara una competencia efectiva y en cambio le sirviera de legitimación democrática. En realidad estos partidos de oposición tuvieron propósitos electorales de coyuntura. Las leyes electorales de esa época que aunque trataron de regular el proceso electoral en realidad no modificaron el panorama participativo de la oposición.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 267.

⁴⁶ L. Medina, *op. cit.*, p. 154.

La Ley electoral de 1946 se hizo con la intención de establecer un sistema nacional de partidos en donde se establecieron los requisitos indispensables para que una organización fuera reconocida y registrada como partido político nacional. Se creó la Comisión Federal de Vigilancia Electoral que ubicó por primera vez la organización y supervisión del proceso en una instancia electoral.

La federalización del empadronamiento quedó a cargo de un Consejo del Padrón Electoral, transfiriéndole las facultades que en la materia tenían las autoridades estatales y municipales. Esta ley creó, de esa manera, “dos salvaguardas institucionales para garantizar el buen desempeño de los comicios, eliminando las injerencias locales que hasta entonces estaban permeadas por intereses personales de grupo”.⁴⁷

Por su parte, una nueva Ley electoral, esta vez del 4 de diciembre de 1951 prohibía a los partidos políticos establecer sistemas de selección interna de candidatos, lo que alegró a varios sectores del PRI que veían mal esas elecciones primarias pues iban en contra de las cuotas de poder.

Se transformó el Consejo del Padrón Electoral en el Registro Nacional de Electores, dándole a éste facultades de supervisión y ejecutivas en la integración del padrón nacional.

1952-1970

Características generales: A esta etapa se le conoce como de desarrollo estabilizador porque se alcanzó una tasa de crecimiento promedio de 6% anual, junto con una estabilidad de los precios y del tipo de cambio. La política económica que se aplicó para lograr lo que se consideraba como un gran éxito también se vio inmersa en varios problemas que a la larga conducirían al país a una terrible crisis.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 163.

A finales de 1952 el Estado enfrentaba serios problemas económicos: había recesión, estrangulamiento financiero, cierre de los mercados monetarios y comerciales a nivel internacional, desempleo con castigo salarial, caída del gasto público y un decrecimiento económico.

Por ello se diseñó una nueva estrategia económica que evitaría el deterioro económico y recuperaría el crecimiento. Se hicieron aumentos al gasto público y se controló la inflación, lo que alentaría la producción nacional. Igualmente, se dieron créditos agrícolas e industriales, así como subsidios a la producción.

En un afán de alentar a los empresarios a continuar con la producción, no se hizo una reforma fiscal a fondo. La tributación era baja y desigual. Tres sectores se encontraban tributando por debajo de su nivel de valor agregado: la agricultura, la construcción y los servicios. En cambio, la industria extractiva, las manufacturas, el comercio, la energía eléctrica y los transportes tributaban muy por encima de su nivel de valor agregado. El Estado captaba por concepto de tributación un 10% del PIB, uno de los más bajos niveles en América Latina.⁴⁸

En 1954 se pensó que la única forma de mejorar la competitividad de los productos mexicanos en el extranjero, era mediante la devaluación del peso mexicano, aunque se cuidó tanto el margen de seguridad que éste se subvaluó. La cotización se estableció en 12.50 pesos por dólar.

Esta medida permitió aumentar las exportaciones pero fue negativa para la población con ingresos fijos. Se desató de nuevo la inflación en 30% durante los 20 meses siguientes, provocándose movimientos de protesta que tuvieron efectos políticos.⁴⁹

Lo que no llevó a que estas protestas desequilibraran el sistema político fue “la disciplina política impuesta por sus líderes y el gobierno al movimiento obrero y a la mejora en la balanza de pagos”,⁵⁰ en efecto, el resultado buscado se consiguió eventualmente: estabilidad cambiaria, salarial y de precios.

⁴⁸ Vid. L. medina, *op. cit.*, p. 174.

⁴⁹ R. Hansen, *op. cit.*, p. 70.

⁵⁰ H. Aguilar, *op. cit.*, p. 200.

La estabilidad no sólo se logró con el control de los instrumentos monetarios y financieros sino también con una creciente dependencia del financiamiento externo para cubrir el déficit del sector público. La deuda externa fue concebida como un medio que permitiría al gobierno obtener recursos para financiar sus programas de inversiones públicas en infraestructura⁵¹, actividades productivas y sociales, todo ello sin necesidad de alterar la tasa de inflación ni el tipo de cambio. Igualmente, los recursos provenientes del exterior permitieron que no se recurriera a la expansión monetaria. La masa monetaria sólo aumentó entre 1956-1970 en 10.5% tasa promedio anual contra 17.7% durante el periodo de 1940-1955.⁵²

Entre 1959-1967 el déficit del gobierno se financiaba en un 60% con ahorros corrientes vía bancaria, el 26% con deuda interna y el 14% con créditos externos.⁵³ Para 1965-1970, el 32% de la inversión pública se financió con recursos externos.⁵⁴

La deuda externa era considerada una vía menos peligrosa que la reforma fiscal, el control de cambios, el aumento en la emisión de moneda o la disminución del gasto público, pues así se mantenía el equilibrio de las fuerzas sociales y políticas del país.

Política económica: Una medida que se tomó para impulsar el crecimiento económico fue la protección del mercado interno. La protección arancelaria permitiría impulsar a los inversionistas nacionales para iniciar empresas que sustituyeran a las importaciones, además de que conservaba las divisas que se utilizarían al importar. Para ello, en los cincuenta se inició un sistema de licencias de importación, que regularían éstas.

⁵¹ En esta etapa se dio un crecimiento del sector paraestatal no solamente con la nacionalización de la industria eléctrica en 1959, sino con la compra de empresas en problemas económicos, lo que permitiría conservar y aún aumentar el nivel de productividad y las fuentes de empleo.

⁵² H. Guillén, *op. cit.*, p. 37.

⁵³ L. Medina, *op. cit.*, p. 142.

⁵⁴ H. Aguilar, *op. cit.*, p. 223.

A la larga, el proteccionismo crearía una serie de vicios que obstaculizarían en lugar de beneficiar a la producción. Las oligarquías “pusieron todo lo que estuvo a su alcance, por vía de las muy diversas formas de corrupción, para que el aparato económico del Estado los protegiera de la competencia, mantuviera cautivo y limitado el mercado y les garantizara permanencia y rentabilidad en exclusiva”.⁵⁵

Fue con el modelo de desarrollo estabilizador que se dio prioridad a la producción industrial. A la producción agrícola se le asignó la tarea de proveer materias primas, divisas y alimentos baratos para el consumo interno, es decir, la producción agrícola fue subsidiaria de la expansión industrial y de servicios.

Por otro lado, no se consideraba a este sector como un generador de empleos, la mano de obra excedente se canalizaba a la industria y los servicios. La oferta abundante de mano de obra permitía mantener la producción sin necesidad de incorporar innovaciones técnicas. Sin embargo, éstos no fueron eficientes para absorber la fuerza de trabajo. Entre 1940-1950 esos sectores incorporaron el 36% del incremento natural de la población agrícola; en 1950-1960 la proporción bajó a 28%.⁵⁶

El sector agrícola había tenido un crecimiento sostenido, pero en los sesenta inicia una disminución. Entre 1950-1960 la inversión federal disminuyó de 19.2 % a 6.9%⁵⁷. Así, la producción agrícola tuvo un crecimiento de 5.8% entre 1945-1965; 4% de 1955-1965 y de un 2% en 1965-1970.⁵⁸

La baja en la producción agrícola tuvo como consecuencia el dejar de satisfacer la demanda de alimentos interna, sobre todo si se considera que las tasas de crecimiento demográfico se iban incrementando. De tal forma que las antiguas exportaciones agrícolas se volvieron importaciones, además de que también hubo reducción en las divisas que generaba el campo y que se transferían a la industria. Por otra parte, la producción agraria se reorientó a

⁵⁵ Manuel Villa, “La crisis del estatismo y la reforma del Estado”, en P. López, *op. cit.*, p. 69.

⁵⁶ L. Medina, *op. cit.*, p. 271.

⁵⁷ H. Guillén, *op. cit.*, p. 101.

⁵⁸ L. Medina, *op. cit.*, p. 143.

los precios de garantía⁵⁹ ante la caída de la demanda y de los precios de los productos agrícolas mexicanos en el mercado internacional.

Las tierras que en esta etapa resultaron más beneficiadas con la inversión federal (por ejemplo en obras de irrigación o carreteras) y de los créditos, no fueron las ejidales, sino las de propiedad privada que pertenecían de forma “indirecta o indirecta a prominentes políticos mexicanos, sus amigos y parientes”.⁶⁰ Estas tierras (muchas veces de mejor calidad) recibían esos beneficios porque se decía que eran más eficientes.

Así, los campesinos quedaron “sujetos a indicaciones precisas por parte del Estado de lo que debían de producir, a qué precios y con cuáles alicientes crediticios de la banca oficial”,⁶¹ es decir, cumplieron a la perfección con el papel que se les asignó en este modelo económico.

Otra de las características de la política económica llevada a cabo durante el desarrollo estabilizador fue la de regular la distribución del ingreso a través de la política fiscal y de salarios.

En este caso el monto en los precios dejó atrás a los salarios por dos razones:

1.- la emigración de las áreas rurales a las urbanas implicó para los sectores industrial y de servicios una mano de obra barata y abundante. La población urbana se elevó de 20% en 1940 a 44.9 % en 1970⁶². Igualmente, se pudo obtener abundante fuerza de trabajo a consecuencia de la explosión demográfica. Entre 1920-1970 se alcanzaron tasas de crecimiento de 3.0 % y 3.5 % promedio anual.⁶³

2.- El movimiento obrero estaba firmemente controlado por el PRI. Los dirigentes obreros que exigían mejores salarios y condiciones de trabajo eran remplazados por otros que acataran la política laboral. Los sindicatos obreros quedaron subordinados a los dictados del Estado.

⁵⁹ Son precios que establece el gobierno y protege a los campesinos de los cambios en el mercado. Este subsidio se otorgaba a través de la CONASUPO. Actualmente hay programas similares como el Procampo.

⁶⁰ R. Hansen, *op. cit.*, p. 110.

⁶¹ L. Medina, *op. cit.*, p. 270.

⁶² *Ibid.*, p. 145.

⁶³ *Ibid.*, p. 175.

Es decir, la acumulación de capital se hizo sobre “una base ampliada de una masa campesina al borde de la ruina (dispuesta a vender sus productos y su fuerza de trabajo baratos), de controlar y neutralizar cuando es necesario a la clase obrera, con el fin de disminuir el salario real y disminuir también los costos para los capitalistas”.⁶⁴

Era claro que los beneficios del crecimiento económico no eran para la mayoría de la población. Entre 1950-1963, el 70% de las familias de estratos más bajo vieron deteriorarse su ingreso. El siguiente 20% de la población sí se beneficio pues en ese lapso duplicaron su ingreso. El restante 10% de los mexicanos mejoraron ligeramente su ingreso pues pasó a detentar el 49.5 del ingreso nacional de un 49% que tenían anteriormente.⁶⁵

Con respecto al crecimiento económico mexicano, es el incremento de la clase media el que hace surgir un mercado efectivo para la producción nacional. El poder de compra de los estratos bajos se transfirió al de los estratos medios. En suma, los beneficios del desarrollo estabilizador se concentraron en el 30% superior de la sociedad dejando una distribución del ingreso más inequitativo de lo que estaba en 1940.

El PRI y los partidos políticos de oposición: Tras las elecciones de 1952 destacaron los siguientes partidos: PRI, PAN, PPS, PARM, PCM.

El Partido Popular Socialista (PPS) se fundó en 1948 por Vicente Lombardo Toledano. Se limitó a hacer una crítica constructiva de la revolución institucionalizada y de denuncia al imperialismo norteamericano, en realidad fue un partido de oposición leal, hasta 1982 apoyó al candidato del PRI.

El Partido Auténtico de la Revolución Mexicana (PARM), fundado en 1954, también fue un partido de oposición leal. Después de suprimirse el sector militar en el partido oficial, los viejos militares encontraron acomodo en este partido, que, en 1954 tomó esa denominación.

⁶⁴ H. Guillén, *op. cit.*, p. 100.

⁶⁵ L. Medina, *op. cit.*, p. 170.

El Partido Comunista Mexicano (PCM) surgió en 1919 y se mantuvo en crisis permanente, salvo algunos movimientos sociales como el ferrocarrilero (1958-1959), tenía poca influencia.

Sin embargo, bajo el influjo de la Revolución cubana una nueva izquierda apareció en México, era de inspiración soviética o maoísta, procubana, prodemocrática, antipriísta y antiimperialista. Además de que “importó a México el arquetipo del intelectual cosmopolita y renovó el arsenal retórico de este tramo del abanico político, superando el estrecho dogmatismo en que había caído el Partido Comunista Mexicano”.⁶⁶ En 1979 logró por primera vez su registro oficial al obtener representación en la cámara de diputados, sin embargo, desapareció en 1981.

Estos partidos no tuvieron una existencia coyuntural, sin embargo tuvieron pocos éxitos electorales. De ellos, solamente el PRI acudía a los comicios en todos los niveles y en todo el país, los demás partidos concentraban sus recursos y postulaban candidatos sólo en los lugares en que tenían posibilidades de triunfo.

A esta debilidad habría que sumar que tenían en contra la ley electoral que les limitaba su participación en el Congreso de la Unión. Entre 1955 y 1964 se eligieron tres legislaturas y la oposición en conjunto obtuvo 20 de 483 curules disponibles.⁶⁷

Ante las críticas se hizo una nueva reforma electoral en 1963, desde luego ésta reforma tampoco ponía en peligro la hegemonía del PRI. Se dispuso el derecho de los partidos minoritarios a cinco curules en caso de obtener el 2.5% de la votación total y una por cada 0.5% de votación adicional hasta un máximo de 20.

Con esta ley, la oposición aumentó su representación y entre 1964 y 1973 se obtuvieron 100 curules a lo largo de tres legislaturas. Este sistema de diputados de partido le dio estabilidad al juego partidista y a confirmar la idea que el PRI no le temía a la oposición y que incluso se le alentaba. “En realidad

⁶⁶ *Ibid.*, p. 203.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 166.

sólo tuvo posibilidades de acción en la medida en que el grupo en el poder lo permitía”.⁶⁸

Los políticos de esa generación llegaron a considerar como perfecto al sistema político, lo que “alentó una rigidez en el gobierno que le impediría desplegar la imaginación en negociaciones y formas de intermediación para lidiar con las nuevas presiones”.⁶⁹ De hecho, el haber obtenido la sede para los juegos Olímpicos fue interpretado como un reconocimiento internacional de los logros alcanzados por el país.

El que en 1964 Carlos Madrazo fuera nombrado como presidente del PRI hacía pensar que éste partido deseaba democratizarse. A mediados de los sesenta continuaba como práctica habitual la negociación de candidaturas y el reparto de las cuotas de poder, es decir, el procedimiento de repartir los puestos de poder en las cúpulas continuaba sin que se tomara en cuenta las demandas de las bases militantes quienes quedaban marginadas de la elección de sus representantes.

Madrazo planteó una elección efectiva de los candidatos, sobre todo a nivel local, es decir, llevar a cabo una serie de elecciones primarias que privilegiaran la afiliación individual y no la corporativa, de hecho, “Madrazo fue el primer dirigente que definió al PRI como partido de ciudadanos, concepto olvidado por la praxis partidista y distinto a los conceptos de obrero, campesino, proletario y pueblo y nación utilizados hasta entonces por la retórica priísta”.⁷⁰

Sus propuestas fracasaron ante el rechazo de los sectores conservadores del partido quienes las calificaron de excesivas. Este sector consideraba completa, acabada y perfecta la organización del partido. Madrazo fue relevado de su cargo.

Los movimientos sociales: quedó manifiesto que el Estado no iba a permitir un verdadero enfrentamiento al reprimir los diferentes movimientos sociales. Estos movimientos tienen en su origen la crítica que hacían del sistema, básicamente por el control estatal que mantenía dócil la mano de obra al

⁶⁸ H. Aguilar, *op. cit.*, p. 213.

⁶⁹ L. Medina, *op. cit.*, p. 161.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 209.

obligar a aceptar los salarios y condiciones de trabajo establecidos por el Estado.

Entre 1940-1968, todas las negociaciones se debían hacer “dentro del aparato estatal a través de sus canales e instrumentos, con sus organizaciones sociales y piramidales, su partido aplanadora y sus autoridades inapelables”.⁷¹ Desde el gobierno de Cárdenas no se vivía un ambiente de agitación como el que se dio a finales de los cincuenta y en los sesenta. Junto a los maestros y los ferrocarrileros, se movilizaron petroleros, telefonistas y electricistas, es decir, “el núcleo de trabajadores y empleados gubernamentales que ocupaban el centro estratégico del movimiento sindical”.⁷²

De estos movimientos cabe destacar los siguientes:

- movimiento magisterial de 1958: los maestros iniciaron este movimiento para reivindicar los salarios, pero pronto se convirtió también en una lucha contra la corrupción y el autoritarismo que se vivía en su sindicato y que era avalado por el gobierno. El movimiento se prolongó hasta 1960 y el resultado fue de despidos y encarcelamientos a los rebeldes sin que se lograra la democratización del gremio
- movimiento ferrocarrilero de 1958: al igual que el movimiento magisterial, el deterioro de los niveles de vida y la falta de democracia sindical son el eje de este movimiento, el resultado también es similar: detenidos, cesados y represiones fue la manera en que el Estado resolvió la insurrección
- movimiento de los médicos de 1964: en octubre de ese año, un nuevo movimiento ponía en evidencia el malestar, ya no del sector obrero sino del sector joven y profesional, representantes de la clase media: los médicos. Hasta entonces el Estado presumía de un importante crecimiento de los servicios de salud pública⁷³, lo cual fue posible gracias a los bajos salarios y sistema de becas que percibían los médicos.

⁷¹ H. Aguilar, *op. cit.*, p. 24.

⁷² *Ibid.*, p. 220.

⁷³ Estos eran la Secretaría de Salubridad y Asistencia, el ISSSTE e IMSS. De los 25 mil médicos titulados, 21 mil prestaban sus servicios a una de esas instituciones.

El movimiento se inició como una protesta inarticulada para pasar a la organización de sociedades médicas a nivel estatal y nacional. Como los movimientos anteriores, se inició por un problema salarial, pero conforme pasaron los meses se plantearon aspectos de democratización sindical y críticas al autoritarismo del gobierno.

En agosto de 1965 no había una salida aparente por lo que el gobierno acudió a la represión del movimiento y así zanjar el problema. Nuevamente el cese de empleados, la fuerza pública y los encarcelamientos confirmaron la actitud antidemocrática del gobierno.

- movimiento estudiantil del 68: el gobierno de Díaz Ordaz continuaba la política de favorecer a los empresarios, para mantener la situación se decidió congelar los subsidios a las universidades a pesar de que la población estudiantil se iba incrementando. Esta actitud fue considerada como una forma directa de afectar el ascenso social de los sectores medios, se decía que “el sistema se había ‘cerrado’, limitando los caminos de progreso económico y social de los universitarios”.⁷⁴

A esto se aunaba otra circunstancia: las universidades públicas estaban vigiladas por el gobierno pues se veía en esas protestas la influencia comunista. Dicha percepción se magnificó por la proximidad de los Juegos Olímpicos. “Incapaces de distinguir las diversas causalidades, tanto en Europa -descontento con la sociedad industrial y de consumo- como en Estados Unidos –la guerra de Vietnam-, las altas esferas gubernamentales vieron en las protestas estudiantiles el apéndice de una gran conspiración mundial”.⁷⁵

El movimiento estudiantil de 1968 no procedía de los sectores obreros o campesinos, sino de los sectores medios urbanos. Y era el síntoma de que la sociedad cambiaba pero no así el sistema político que se mantuvo rígido y ya resultaba inadecuado. El 2 de octubre era la fecha en que “se perdió la confianza en la bondad de su presente, que dejó de celebrar y consolidar sus logros y milagros para empezar a toparse

⁷⁴ L. Medina, *op. cit.*, p. 215.

⁷⁵ *Ibid.*

todos los días, durante más de una década con sus insuficiencias silenciadas, sus fracasos y sus miserias”.⁷⁶

Durante dos meses y medio -22 de julio a 2 de octubre- la respuesta del gobierno fue errática, con insinuaciones de apertura y negociación seguida por el endurecimiento y represión que culminó con la matanza de Tlatelolco. De todo ello quedó clara la incapacidad del gobierno para entender y desarrollar una política que contendiera con las novedades que planteaba la protesta estudiantil, no agremiada al PRI. Finalmente el movimiento no prosperó por carecer de un partido que le diera coherencia y dirección a largo plazo.

1970-1982

Características generales: a pesar de que el modelo de Estado interventor daba claras muestras de que había llegado a su límite, no hubo en el gobierno la intención de buscar un nuevo proyecto. A finales de los sesenta, la industrialización en México fue requiriendo de una mayor importación de bienes de capital e intermedios para continuar con su crecimiento.

A su vez, las divisas requeridas para la importación no se incrementaron de la misma manera. Por un lado, las exportaciones crecían a un ritmo menor que las importaciones y por otro lado, los precios de los productos mexicanos habían disminuido en el mercado internacional.

Otro problema que enfrentaba el proceso de industrialización era el no poder pasar de la etapa de sustitución de importaciones de bienes de consumo a la producción de bienes que implicaran mayor tecnología. La renovación de la planta productiva implicaba mayores inversiones que en ese momento no se podían hacer.

El modelo que en un momento era una ventaja para el crecimiento económico, en los setenta se convirtió en su obstáculo. “Las políticas de crecimiento y distribución eran cada vez más ineficaces, los supuestos del modelo estatista no se avenían con las realidades políticas y económicas internacionales”.⁷⁷ Había dos opciones: cambiar el modelo de desarrollo o bien el Estado tendría

⁷⁶ H. Aguilar, *op. cit.*, p. 241.

⁷⁷ L. Medina, *op. cit.*, p. 238.

que asumir la responsabilidad de mantener el crecimiento en la producción económica. Se optó por esto último y el crecimiento se mantuvo aunque con problemas.

A nivel político, el 68 borró gran parte del optimismo de haberse logrado la estabilidad política y el crecimiento económico perfecto. Con los setenta iniciaría una etapa de buscar restaurar la credibilidad en el sistema político y tratar de corregir las deficiencias del modelo económico, para lograr una sociedad más justa y una economía más eficiente.

En 1971, el Presidente, Luis Echeverría estableció en su segundo informe de gobierno el nuevo camino a seguir: el desarrollo compartido. Se decía que el problema del desarrollo estabilizador había sido el concentrar el ingreso en pocas manos, lo que había provocado la violencia, por ello ahora se buscaría una mejor distribución del ingreso al mismo tiempo que se ampliaría la actividad estatal en la rectoría económica.

Se pretendía sostener las altas tasas de crecimiento distribuyendo el ingreso y al mismo tiempo mantener la libertad cambiaria, esto provocó una política “espasmódica, de contracción y aceleración que lo único que alentó a la larga fue la desconfianza”.⁷⁸

Una de las medidas para lograr el crecimiento era el pasar de la sustitución de importaciones de bienes de consumo a la de bienes de capital, lo que implicaba mayores inversiones y ampliar los mercados y las exportaciones de manufacturas en busca de divisas. Hasta ese momento la producción industrial se había concentrado en el mercado interno. Se hicieron varios intentos para buscar nuevos mercados en América Latina, sin embargo, esto no se concretó y la única salida pareció ser el aumento de la participación del Estado en la producción, por lo que éste continuó con sus “actividades básicas y subsidiando a los productores privados, acentuó la práctica de asumir el control de empresas fracasadas y de crear otras en áreas donde el capital privado se había mostrado negligente”.⁷⁹

⁷⁸ *Ibid.*, p. 178.

⁷⁹ H. Aguilar, *op. cit.*, p. 201.

Desde los años treinta, México había alcanzado un alto grado de inserción y compatibilidad de su economía con la del sistema capitalista, misma que se consolidó en los cincuenta cuando éste dependió de la capacidad promotora del Estado, de la industrialización centrada en el mercado interno, de la transformación social hacia la sociedad urbana y del predominio de las organizaciones laborales para la mediación en los conflictos sociales.

En 1971 hubo una recesión mundial que llevó a los países del entonces llamado primer mundo a reactivar sus economías. Para ello, empezaron a abandonar el intervencionismo, lo que en México no sucedía. Es decir, mientras las tendencias mundiales cambiaron, México no se integró a ellas hasta los ochenta debido a que “el sistema de intereses económicos y políticos internos se fue endureciendo y se hizo muy dependiente de la dinámica previamente establecida, dejando poca flexibilidad para la transformación”.⁸⁰

Política económica: el crecimiento de 1970-1978 fue de 6.3%, un poco menor de lo que había sido en la etapa del desarrollo estabilizador, a partir de 1978, el crecimiento fue de 8%. Esto tuvo un costo elevado a través del crecimiento de la inflación con un 22 %, (mientras que en la etapa anterior había sido de 4.13%) y de las devaluaciones.

La balanza de pagos se desequilibró por la expansión del gasto público, la liberación de las importaciones, el exceso de demanda interno aunado a una política monetaria restrictiva. Por otra parte, la crisis mundial de principios de los setenta afectó a México a través de una disminución de la demanda y del precio de sus exportaciones.

Para superar el problema de la balanza de pagos no se pensó en fortalecer a las finanzas públicas por la vía fiscal, por lo que la baja tributación se conservó y no se hicieron reformas fiscales de gran importancia, el impuesto sobre la renta siguió intacto y se conservaron los impuestos indirectos.

Sin embargo, se había establecido una política de expansión del gasto público, misma que se financió con deuda externa e interna. No se pudo resolver “la contradicción entre una política monetaria y crediticia contraccionista y otra fiscal conservadora, atentos primordialmente al objetivo de la estabilidad

⁸⁰ M. Villa, *op. cit.*, p. 64.

económica y un gasto público ampliado orientado a satisfacer los fines sociales y políticos”.⁸¹ Con la agravante de que el gasto social y económico no tuvo una planeación, lo que llevó al desorden presupuestal e intensificó la corrupción.

El sexenio de Echeverría, 1970-1976, terminó en crisis. Sin poder solucionar el problema de la balanza comercial, se llevó a una devaluación del peso que se estableció en 23 pesos por dólar. Junto con esto se aplicó una política contraccionista impuesta en 1977 por el Fondo Monetario Internacional (FMI), mismo que “sólo tuvo efectos muy limitados a nivel de la disminución del déficit que subió de nuevo en 1978”.⁸²

El problema volvió a presentarse a principios de los ochenta, en ese momento el déficit público equivalía al 17% del PIB, mientras que de 1971-1976 fue de 5.6%. No había posibilidad de contar con créditos externos y se iniciaba una fuga de capitales superior a la de 1976. En febrero y agosto de 1982 se dieron dos devaluaciones que llevaron incluso a una doble paridad que cotizaba a 49.50 el peso por dólar en un carácter “preferencial” para gastos prioritarios y a 69.50 la paridad “libre” para empresas y particulares que se fue elevando de acuerdo a la oferta y la demanda. Si bien estas devaluaciones mejoraron la balanza de pagos provocaron temor y desconfianza.

Al estancamiento de la inversión privada se respondió con un aumento de la inversión pública a través de su programa de obras públicas, a la expansión de las industrias petrolera, petroquímica básica (sobre todo a partir de 1976) y eléctrica. A su vez, muchas empresas privadas dependían para su expansión y crecimiento de la deuda estatal.

Por otra parte, el Estado también ofrecía servicios e insumos inferiores a los costos de producción, lo que permitió aumentar los beneficios de los empresarios, por ejemplo, ofreciendo precios por consumo de la energía eléctrica más bajos que el promedio, así, “hay una transferencia directa de plusvalía hacia el capital privado e indirecto a través del subsidio de bien-salario como la CONASUPO o subsidios al precio de transporte como en el metro que reduce el valor de la fuerza de trabajo”.⁸³

⁸¹ L. Medina, *op. cit.*, p. 177.

⁸² H. Guillén, *op. cit.*, p. 56.

⁸³ *Ibid.*, p. 104.

La política de transferencia de plusvalía hacia el sector privado permitía el crecimiento económico que a su vez necesitaba de subsidios crecientes del gobierno federal, sin embargo, los recursos del Estado se hacían insuficientes por lo que en lugar de modificar el modelo económico se recurrió a la deuda externa.

A partir de 1976 llegaron abundantes recursos por concepto del petróleo y el endeudamiento continuó, lo que motivó a que el cambio del modelo económico se postergara nuevamente.

Durante el gobierno de José López Portillo, 1976-1982, continuó con la redistribución del ingreso a través del gasto público a través de la creación de empleos, lo que moderó las peticiones de aumentos salariales en el sector obrero. Se produjeron casi 4 millones de empleos y el gasto público aumento de 39.5% del PIB en 1977 a 47.2 % en 1981.⁸⁴

A principios de los setenta, el Estado se encontraba frente a dos opciones para financiar el déficit público: la primera era elevar el precio de bienes y servicios producidos por las empresas paraestatales, lo que disminuiría la tasa de beneficio de los empresarios; la segunda era recurrir a la deuda.

Se optó por esta última. Entre 1970 y 1975, la deuda interna representaba para el Estado el 59% de su financiamiento total, sin embargo, después de 1973 se empezó a recurrir cada vez más al endeudamiento externo, siendo los Estados Unidos el principal acreedor con un 70% de la deuda externa.⁸⁵

Ese endeudamiento se explica por la falta de dinamismo del sector privado y del creciente papel del sector público en la economía; como la reforma fiscal no se quiso modificar se pensó en la deuda externa. Así, se tenía una industria protegida y poco competitiva que exigía insumos importados sin ser capaz de autofinanciarlos. Por su parte el bajo crecimiento agrícola no sólo limitaba las exportaciones de sus productos sino que provocaba el gasto de divisas para importar alimentos.

Ante esta situación el FMI impuso al gobierno de López Portillo, condiciones para el manejo de la economía mexicana, tales como reducir el déficit

⁸⁴ L. Medina, *op. cit.*, p. 191.

⁸⁵ H. Guillén, *op. cit.*, p. 49.

presupuestal y la deuda externa, así como poner topes salariales. El descubrimiento de los yacimientos petroleros hizo que el Estado ignorara esas restricciones y continuó su modelo económico. Ahora el petróleo era su aval.

El crecimiento de la deuda externa se elevó a niveles peligrosos ya que no se pensó en posibles contingencias futuras que hicieran cambiar la situación. La deuda pasó de 4 543.8 millones en 1971 a 9 975 millones de dólares en 1974. Fueron 37 mil millones en 1978 y en 1981 se debían 71 mil millones de dólares.⁸⁶

En 1979 se dio un viraje en la política monetaria norteamericana. La administración Reagan ascendió las tasas de interés, lo que provocó reacciones en los bancos. Se exigió el pago de primas de riesgo sustanciales, mismas que se integraban a las nuevas tasas de interés, igualmente se redujo la duración de los préstamos. Así, México resintió las consecuencias de su vínculo tan estrecho con Estados Unidos y de su política indiferente a la situación internacional.

Las condiciones de la deuda externa no fueron las mejores en ese momento de reajuste. El 26% de la deuda se contrató a corto plazo y el 70% con una tasa variable, del tal forma que el aumento de un punto en la tasa de interés incrementaba notablemente el monto de los intereses a pagar: en 1981 el incremento fue de 32.3 millones de dólares. Por otro lado, los precios del petróleo disminuían, de tal forma que hubo una reducción considerable en la disponibilidad de divisas. México se encontraba ahora sobre endeudado.

Se entró en un círculo vicioso: para pagar los intereses de la deuda se necesitaban nuevos créditos que a su vez elevaban el costo de los intereses a pagar. Además, se tuvieron que aceptar las cartas de intención en los términos que el FMI estableciera. Así:

doce años de empeños por darle nuevo sentido y extensión al proyecto estatista dieron por resultado consecuencias ostensiblemente contrarias a los objetivos que aquél perseguía. La soberanía nacional, tan cara a la ideología oficial, resultó vulnerada

⁸⁶ Cfr. H. Aguilar, *op. cit.*, p. 204; L. Medina, *op. cit.*, p. 184; H. Guillén, *op. cit.*, p. 58.

pues las últimas crisis financieras hicieron al país más dependiente del extranjero, particularmente de los Estados Unidos.⁸⁷

La baja de la producción agrícola tuvo un doble impacto en la economía mexicana: hacia el interior, no se pudo mantener la autosuficiencia alimentaria, con lo que se incrementaron las importaciones de granos. Hacia el exterior, el campo tuvo más dificultades para proveer divisas a la economía como lo había hecho anteriormente. Se redujo el volumen y los precios de los productos tradicionalmente exportados, por ejemplo, algodón, ganado, tomate, café y agave.

A pesar de las divisas que se recibieron por el petróleo la industria mexicana siguió rezagada. Por un lado, los países industrializados pusieron barreras proteccionistas a causa de la crisis que se vivió en los setenta. Por otro lado, la industria mexicana fue incapaz de incrementar su volumen de exportación y de dejar de ser un país productor de bienes primarios. Era una industria que continuaba caracterizándose por su “desarticulación productiva, por su vulnerabilidad, por su dependencia externa y por su tradicional ineficiencia”.⁸⁸

Paradójicamente, a pesar de sus deficiencias, la política económica del Estado mexicano favoreció a la burguesía industrial. La gran industria vivió una etapa de acumulación y monopolización. La industria nacional creció pero a un costo de importaciones excesivas y una debilidad creciente en el mercado externo.

La burguesía industrial y financiera había alcanzado junto al poder económico, un peso político reflejado en un poder de veto de las iniciativas estatales, “aprendieron a regatear decididamente en público lo que no les era concedido amigablemente en privado”⁸⁹. Así, a través de una serie de enfrentamientos entre los empresarios y el gobierno, los primeros siempre obtenían, los beneficios que buscaban.

Junto al auge, la concentración y el monopolio de los grandes industriales, también se dio la movilización obrera que no gozaba de los mismos beneficios. La inflación hacía tambalear la base de sustentación sindical: garantía de salarios, estabilidad laboral y prestaciones compensatorias.

⁸⁷ L. Medina, *op. cit.*, p. 237.

⁸⁸ H. Aguilar, *op. cit.*, p. 296.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 243.

La petrolización de la economía: en 1976, José López Portillo recibió un gobierno en medio de la desconfianza hacia la solución de los problemas económicos, mismo que se vio reflejado en un ambiente político adverso.

La confirmación de la existencia de amplias reservas petroleras⁹⁰ hizo que la situación de México cambiara, ya que además de ello, hubo una crisis internacional del mercado petrolero que hizo subir el precio del producto de 4 dólares por barril a 38 dólares. En 1978, los países miembros de la OPEP decidieron elevar los precios del crudo, al mismo tiempo, Irán suspendió sus exportaciones de petróleo a Estados Unidos debido al apoyo que ofreció al gobernante derrocado por los revolucionarios. De esa forma, el petróleo mexicano resultó muypreciado por los norteamericanos ya que no solamente rompía con el control ejercido por la OPEP sino que era una fuente más confiable que la de Medio Oriente.

El petróleo fue llamado entonces “la palanca de desarrollo”. Era el nuevo eje para el crecimiento debido a los constantes recursos que llegaban del exterior, principalmente a través de la venta del crudo y de la deuda; así, “los primeros cuatro años del gobierno de López Portillo fueron de reformas, reconciliación y avance económico gracias a las reservas petroleras”.⁹¹ Sin embargo, no hubo una planeación adecuada para el uso de los recursos que el petróleo traía a México. La frase del presidente, “ahora el problema es ver como administramos la riqueza” no mostraba sino la falta de consenso de cómo utilizar eficientemente el dinero para un verdadero desarrollo económico del país.

Aunque por el rubro petrolero el valor de las exportaciones creció de forma acelerada, las importaciones también se duplicaron entre 1977 y 1981 para satisfacer el ritmo de crecimiento. Entre 1976-1982 el valor del petróleo exportado pasó de 560 a 14 600 millones de dólares, mientras que el total de las importaciones pasó de 9 400 millones a 32 000 millones.⁹²

Una de las medidas que se tomaron fue hacer crecer a PEMEX hasta en 2.5 veces. Fortalecer esta paraestatal era el signo más claro de la gran importancia

⁹⁰ En 1978 se declararon reservas seguras de 20 mil millones de barriles, reservas probables de 37 mil millones y potenciales de 200 mil millones.

⁹¹ L. Medina, *op. cit.*, p. 236.

⁹² H. Aguilar, *op. cit.*, p. 251.

económica y política que se le dio al petróleo. Lo que no se percibió fue que esta estrategia se convertiría en el talón de Aquiles de la economía: el crecimiento económico dependió en su mayoría de las exportaciones del petróleo y de una sola compañía petrolera.

Los ingresos del Estado por concepto de exportación de otros productos se mantuvieron estancados, de tal forma que el gasto público dependía de un solo producto. Las exportaciones petroleras representaban en 1977, el 27 % y en 1981 el 61%.⁹³

A mediados de 1981 se dio un cambio en el mercado mundial de productos energéticos: los países consumidores, ante la recesión económica acentuaron el ahorro de energía. Ante la incapacidad de la OPEP para regular la producción de sus miembros el precio del petróleo tuvo una baja.

Sin embargo, el gobierno de López Portillo siguió con su estrategia de crecimiento económico mediante la exportación masiva de hidrocarburos. Tampoco hay que olvidar que al mismo tiempo, la administración Reagan optó por la política contraccionista y elevó las tasas de interés que se reflejaron en el sistema financiero internacional.

Ante la situación de tener una economía dependiente de la exportación petrolera, con Estados Unidos prácticamente como único mercado y con una creciente deuda externa, el petróleo pasó de ser la palanca de desarrollo a garante de las deudas contraídas.

No obstante, la primera causa de esa crisis fue “la irresponsable política económica que pretendió elevar el crecimiento en el corto plazo y a niveles nunca antes vistos, comprometiendo crediticiamente los ingresos petroleros de un amplio periodo de explotación intensiva de los nuevos yacimientos”.⁹⁴ Se comprometieron las reservas petroleras para tener un fácil crecimiento económico sin hacer cuidadosas proyecciones del mercado internacional del petróleo o de las fluctuaciones de las tasas de interés.

Nacionalización de la banca: a principios de los ochenta no se habían hecho reformas de fondo en el modelo económico y se vivió un ciclo de desequilibrio

⁹³ H. Guillén, *op. cit.*, p. 56.

⁹⁴ Benito Rey Romay, “¿Crisis económica o crisis del Estado? Origen y perspectiva de salida”, en P. López, *op. cit.*, p. 76.

en la balanza de pagos, endeudamiento, inflación, corrupción y fuga de capitales. El “boom petrolero” demostró a los mexicanos “su impreparación estructural para el auge, el anacronismo y la vulnerabilidad del acuerdo fundamental que los regía”.⁹⁵

La crisis de 1982 parecía incontrolable. En un inicio las medidas se limitaron a devaluar el peso, a reducir el gasto público, a restringir créditos y elevar las tasas de interés; aunque esas medidas mejoraron el nivel de la balanza de pagos, no fueron capaces de frenar la inflación.

Ante el temor de que la crisis redujera sus beneficios económicos, el sector industrial oligárquico decidió continuar con la salida de capitales del país, por lo que las medidas tomadas no resultaban eficientes.

El Presidente, José López Portillo, consideró que la única solución para evitar la fuga de divisas era la nacionalización de la banca, hecho que ocurrió el primero de septiembre, esto fortaleció al Estado al darle el control financiero.

La nacionalización de la banca rompió la alianza política de la cúpula financiera, industrial y comercial con el Estado, estos empresarios ya no se sintieron representados por el, “ni razonablemente seguros de que su destino histórico como clase estaba de alguna manera garantizado por las decisiones del Estado nacional”.⁹⁶

En efecto, puede verse ese hecho como el reconocimiento de que había dejado de funcionar el régimen de concesiones económicas hacia los empresarios y los banqueros, estas no habían producido sino desequilibrios económicos. La consecuencia y herencia al gobierno de Miguel de la Madrid fue “una inflación de casi 100% anual, un crecimiento cercano a cero, una deuda externa de 85 mil millones de dólares (20% contratada a corto plazo), y la necesidad de reiniciar otro proceso de reconciliación con el sector privado”.⁹⁷

Movimientos de oposición: después de 1968 la legitimidad del régimen frente a un sector de la clase media (beneficiarios del sistema y base de los cuadros de la administración) había quedado erosionado, por lo que el Estado, a través de la autocrítica, quiso actualizar su discurso (que sin embargo aún se

⁹⁵ H. Aguilar, *op. cit.*, p. 257.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 296.

⁹⁷ L. Medina, *op. cit.*, p. 197.

fundamentaba en la revolución). Se siguió una política de “apertura democrática” que supuestamente habría de permitir un nuevo consenso social que revitalizaría al sistema político.

Sin embargo, en su esencia el sistema no se transformó y por ello muy pronto mostraría que al igual que el modelo económico, el proyecto político había llegado a un límite.

Echeverría inició su régimen anunciando un programa de modernización económica y renovación política que tendría al diálogo como bandera. Esta apertura política se dirigía al grupo crítico del PRI, a la izquierda, a las clases medias descontentas y especialmente a los dirigentes del 68, para lo cual emitió una amnistía, con ello “se buscó encauzar un descontento estudiantil hacia peticiones y demandas que el gobierno pudiera cumplir y hacer de ellos un aliado más que fortalecería la unidad nacional”.⁹⁸ Esta nueva alianza sería utilizada por el presidente para calmar los ánimos en contra del gobierno y del PRI sobre todo en las universidades.

A través de varios hechos se demostraría que esta política era solamente de buenas intenciones ya que, nuevamente, la crítica y oposición al sistema político se tolerarían hasta cierto límite, el suficiente para demostrar la capacidad de negociación y apertura democrática que legitimaría nuevamente al régimen revolucionario. Cuando los inconformes no aceptaran someterse a las normas del Estado priísta entonces se respondería con lo que era costumbre: la represión. Los siguientes acontecimientos sirven para ilustrar lo anterior.

El 10 de junio de 1971 (jueves de Corpus Christi) hubo una manifestación de estudiantes en las calles de la ciudad de México. Esta protesta de 10 000 estudiantes que había partido de la escuela del Instituto Politécnico Nacional en el Casco de Santo Tomás, fue reprimida por la policía y por un grupo paramilitar llamado los “halcones”. La represión fue una nueva masacre de jóvenes que cuestionaban la falta de democracia del sistema (por ejemplo, en los sindicatos, en las universidades y en la presencia de presos políticos).

⁹⁸ *Ibid.*, p. 222.

Echeverría quiso negar la existencia de los halcones pero ante la evidencia tan clara tuvo que tratar de salvar las apariencias de su “política de apertura” e hizo renunciar a Alfonso Martínez Domínguez, jefe del Departamento del Distrito Federal y a Rogelio Flores Curiel, director de Policía y Tránsito del Distrito Federal. Prometió realizar una investigación exhaustiva, aunque nunca mostró los resultados de ésta.

La represión del 2 de octubre de 1968 había desarticulado el movimiento estudiantil pero creó las condiciones para que surgiera una izquierda radical que encontró en la lucha armada su opción de acción política.

La guerrilla había estado presente en México en los sesenta a través de Genaro Vázquez y Lucio Cabañas en Guerrero, y ahora volvía a fortalecerse a través de la guerrilla urbana. Se organizaron diversos grupos entre los que destaca la Liga 23 de septiembre. Esta guerrilla llegó a tener presencia en varios estados.

Entre sus actividades se cuentan los asaltos y secuestros, estos últimos destacaron por la importancia política y económica de sus víctimas. Pueden mencionarse, al cónsul estadounidense en Guadalajara y el cónsul honorario de Gran Bretaña, el rector de la Universidad de Guerrero, el gobernador de ese estado así como empresarios, de los cuales fueron asesinados el jalisciense Fernando Aranguren y el regiomontano Eugenio Garza Sada, hecho que causaría enérgicas protestas del sector empresarial e incluso una virtual ruptura con el gobierno en 1973. También destacaron el secuestro del suegro del presidente Echeverría, José Guadalupe Zuno y el intento de secuestro de la hermana del presidente electo, José López Portillo, quien era la señora Margarita López Portillo.

A finales de 1976 esta guerrilla fue sometida, además de que no recibió apoyo de los trabajadores a quienes trataba de reivindicar.

Estos enfrentamientos entre los empresarios y el gobierno no se limitaron a lo concerniente a la guerrilla, sino a la política en general del presidente Echeverría. Los empresarios estaban cautos ante la incertidumbre económica que implicaba la “apertura política” (y con ella el populismo) y las reformas que se anunciaban.

Entre estas reformas están, la fiscal de 1970 que ante los protestas de los empresarios no se concretó; la política obrera que pretendía defender a los trabajadores, por ejemplo, implementar la jornada semanal de 40 horas; el papel del Estado en la economía que amenazaba con romper el límite que se había mantenido en la intervención estatal en la producción; el acercamiento de Echeverría a la izquierda; las medidas para combatir la inflación así como leyes para regular la inversión extranjera.

Estos enfrentamientos entre el presidente y los empresarios fueron cada vez más violentos conforme se acercaba el fin del sexenio, “los empresarios nacionales percibieron en el clima político del sexenio de Echeverría un peligro para la libertad de empresa y la propiedad privada”.⁹⁹ Así, en 1975 se funda el Consejo Coordinador Empresarial (CCE). La unidad de los empresarios constituiría un frente unido frente a la política del presidente.

José López Portillo buscó un acercamiento con los empresarios para terminar con la crisis de confianza, lo importante era no desestabilizar al sistema político. “Casi todos los convenios que propuso López Portillo desde un principio fueron bien acogidos por los empresarios, pues reflejaban el deseo de establecer una independencia de Echeverría”.¹⁰⁰

Si bien el presidente buscaba evitar conflictos con la clase empresarial tampoco quería provocar la inconformidad en el resto de los sectores sociales, especialmente los obreros ya que el corporativismo del Estado seguía siendo fundamental en su apoyo al gobierno.

La actitud de López Portillo frente a los empresarios no tuvo mayores dificultades hasta el año de 1982 con la fuga de capitales, las devaluaciones y la nacionalización de la banca que nuevamente los confrontó.

El caso del periódico *Excelsior* en 1976 es otro ejemplo de la manera en que la presidencia terminaba los asuntos que no respondían a sus intereses. Esta publicación se había caracterizado por su crítica línea editorial la cual fue tolerada en un principio porque avalaba la política de apertura del gobierno.

⁹⁹ Gloria Delgado de Cantú, *Historia de México 2. Estado moderno y crisis en el México del siglo XX*, p. 309.

¹⁰⁰ *Ibid.*, 379.

Dicha postura llegó a irritar no sólo a grupos políticos sino también a sectores empresariales, lo que llevó a Echeverría a alentar un golpe interno en contra del director Julio Scherer. Este hecho ha sido considerado como un error de Echeverría pues “acabo con su credibilidad entre el sector académico e intelectual que tan cuidadosamente había cultivado”.¹⁰¹

La política económica de los setenta que mantuvo una elevada tasa de crecimiento no impidió que numerosos sectores de la población se movilaran en protestas contra el gobierno. Las razones principales fueron que, por un lado, los beneficios económicos no siempre alcanzaron a todos los sectores de la sociedad de manera justa y por el otro el sistema político que no terminaba de democratizarse fueron los principales motivos de dichas protestas.

El PRI ya no fue el canal de expresión adecuado para encauzar la inquietud social. Algunos segmentos de la clase media se organizaron en movimientos populares que incluían el sindicalismo universitario, el feminismo, la ecología y la burocracia. Estas fueron la expresión “de la resistencia de los sectores medios a aceptar la intermediación del partido oficial y de su inclinación a alentar alternativas políticas distintas al partido en el poder”.¹⁰²

Igualmente, el sindicalismo oficial tuvo movilizaciones propias de las nuevas corrientes insurgentes. En el gobierno de Echeverría se puede encontrar esa disidencia sindical en los movimientos de electricistas, maestros, ferrocarrileros y petroleros. También está la aparición de organizaciones como el Frente Auténtico del Trabajo y la Unidad Obrera Independiente. Este sindicalismo planteaba las inconformidades que se vivían desde décadas atrás: rezago salarial, deficientes condiciones laborales y el “charrismo sindical”.¹⁰³

Partidos políticos de oposición y la Ley electoral: El pluripartidismo mexicano fue una manera de disimular el sistema político de partido oficial y de elecciones de estado y sin embargo, de algún modo era la vía que el Estado

¹⁰¹ L. Medina, *op. cit.*, p. 229.

¹⁰² *Ibid.*, p. 188.

¹⁰³ Este término proviene del régimen de Miguel Alemán y obedece a que el líder del sindicato ferrocarrilero de entonces, Jesús Díaz de León, era apodado “el charro” por su afición a la charrería. Este sindicalismo se caracteriza por el uso sistemático de la violencia, por la permanente violación de los derechos de los trabajadores, por su falta de democracia, por la malversación y robo de fondos sindicales por su corrupción y por su contubernio con el gobierno y los empresarios.

ofrecía a la sociedad “para canalizar y legitimar la participación de fuerzas que en algún momento le parecieron incontrolables”.¹⁰⁴

A los tradicionales partidos de oposición se sumaron nuevas organizaciones: las de izquierda fueron el Partido Mexicano de los Trabajadores (PMT), 1973; el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), 1978; el Partido Socialista de los Trabajadores (PST), 1979 y el Partido Demócrata Mexicano (PDM) de filiación sinarquista, 1977.

Una manera de darle cabida a estas nuevas organizaciones era hacer reformas a las leyes electorales. La reforma electoral de Echeverría en 1973 no modificó sustancialmente a la ley anterior. Destacaban las medidas de elevar de 20 a 25 el número de diputados de partido, reducir el número de afiliados necesarios para el registro de un partido (de 75 mil a 65 mil).

Por su parte, José López Portillo en su afán por relajar el clima político que Echeverría había dejado, decidió promover una nueva y más profunda reforma a la ley electoral. En 1977 se aprueba la Ley Federal de Organizaciones Políticas y Procesos Electorales (LFOPPE) cuyo énfasis estuvo orientado hacia la ampliación del sistema pluripartidista.

Esta nueva ley se acompañó de una amnistía que beneficiaba a presos políticos y a los reductos de la guerrilla urbana, aunque no abarcaba a los campesinos que luchaban por la tierra y no dio respuesta a los desaparecidos políticos.

La LFOPPE redujo el papel de la Secretaría de Gobernación en temas como el registro de los partidos políticos y permitió que los partidos minoritarios lograran representación en el poder legislativo además de que les brindaba subsidios económicos.

Entre las nuevas medidas destacaba el incrementar el número de diputados a 400, de los cuales 300 eran uninominales y 100 serían plurinominales¹⁰⁵;

¹⁰⁴ H. Aguilar, *op. cit.*, p. 306.

¹⁰⁵ Los diputados uninominales eran aquellos que habían alcanzado la mayoría de los votos en un distrito electoral. Los diputados plurinominales correspondían a las representaciones que se obtenían de acuerdo al porcentaje de votos obtenidos según el sistema de proporción variable. Si un partido obtenía más de 60 diputaciones uninominales no tendría derecho a diputaciones por elección proporcional. Si un partido obtenía 1.5% de la votación total tenía derecho a diputaciones plurinominales. *Cfr.* G. Delgado, *op. cit.*, pp. 379-382.

redujo los requisitos para el registro de los partidos; estableció necesario obtener el 1.5% de la votación para conservar el registro. El PRI conservó el control de la Cámara de Senadores y el Distrito Federal continuó sin poder elegir al regente y los delegados.

El problema fue que a partir de entonces comenzó una lucha de los partidos de oposición porque se les reconocieran los triunfos obtenidos.

1982 a la fecha

Características de la crisis económica de 1982: El régimen de Miguel de la Madrid comenzó en diciembre de 1982. El modelo económico era ya inviable, el país estaba sumido en una grave depresión y la tensión social era evidente. Es por ello que el presidente decidió subordinar la problemática política a la transformación del modelo económico.

Junto a estos nuevos objetivos de gobierno, estaba también la presión del FMI para modificar el rumbo económico. Se firmó una carta de intención con este organismo como una garantía para los acreedores, en ella se proponía reducir el déficit presupuestal, una limitación del crecimiento de la deuda externa y la flexibilización del control de cambios.

El modelo estatista no había dejado a principios de los ochenta un saldo positivo. El 46% de los mexicanos carecía de los mínimos de bienestar en materia de alimentación, empleo, educación y salud. La mayoría de ellos ubicados en zonas rurales. El 60% de la población era considerada como pobre¹⁰⁶.

La distancia ente el 10% más rico de la población y el 10% más pobre que era de 24 veces en 1963, se había hecho de 35 veces en 1977, y esta brecha siguió abriéndose pues en 1987 el salario mínimo había perdido el 40% de poder adquisitivo.¹⁰⁷ Para 1987 se decía que “la crisis mexicana había hecho más igualitaria a la sociedad en el sentido de que los mexicanos eran ahora ‘más iguales en la pobreza’”.¹⁰⁸

¹⁰⁶ Para ello se estableció que tuvieran un ingreso familiar mensual menor a dos salarios mínimos.

¹⁰⁷ H. Aguilar, *op. cit.*, p. 269.

¹⁰⁸ *Ibid.*

Los ochenta fueron una década en donde se incrementó la demanda de empleos y sin embargo la recesión había inhibido su crecimiento, por lo que la mano de obra se desviaba a la economía informal, el desempleo, el subempleo, la emigración al exterior (especialmente estados Unidos) y la delincuencia.

La delincuencia y la inseguridad crecieron, en 1982 se denunciaron 44 mil robos y en 1984 eran 74 mil. En la delincuencia juvenil hubo un aumento de 50% en delitos patrimoniales y 236% en delitos menores como ebriedad, irregularidades de conducta o vagancia.¹⁰⁹

No obstante, los ochenta fueron de un auge sin precedentes para las clases privilegiadas. En 1982 tenían el 43% de la riqueza y en 1985 el 54%, “México vivió en esos años una reconstrucción de la riqueza nacional en manos de quienes ya la concentraban por varias vías: inflación, rentas financieras, facilidades especulativas, política cambiara”.¹¹⁰

Durante casi medio siglo el modelo estatista había sido el que regía la economía mexicana, por lo que romper con él no fue fácil ya que ese proyecto “había implicado una trabazón de arreglos, acuerdos y acomodos entre su protagonista principal, el estado y los diversos sectores sociales que habían concurrido a hacerlo posible”.¹¹¹

El sector empresarial, el más beneficiado, recibía protecciones arancelarias a un mercado interno cautivo, subsidios fiscales para la producción y exportación, así como condicionantes a la inversión extranjera. El sector obrero bajo la tutela estatal había recibido derechos laborales y repartición de cuotas de poder. La burocracia se vio incrementada y se convirtió en otro grupo de interés. El sector campesino fue el menos beneficiado ya que el Estado no cumplía con él todas sus obligaciones financieras, el contubernio con los líderes agrarios permitió ese sometimiento.

Lo cierto es que Miguel de la Madrid no podía contar con un rápido crecimiento económico como lo hizo su antecesor, en cambio tuvo que tomar drásticas medidas para iniciar la recuperación económica y fue visto como el

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 271.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 272.

¹¹¹ L. Medina, *op. cit.*, p. 257.

responsable de la recesión y la austeridad. El nuevo proyecto de gobierno respondía a un proceso global propio del ciclo capitalista, mismo que se había iniciado en el resto del mundo en los setenta y por lo mismo, el país se incorporaba rezagado.

El modelo neoliberal: A partir de la escuela de Friburgo o Grupo Ordo (nombre de la revista de esta escuela), se postularon los objetivos del neoliberalismo que son: la descentralización de la economía; libertad de precios; liberación del mercado exterior; represión a las prácticas monopolistas.

El neoliberalismo es un sistema económico de carácter mundial que implica necesariamente un proceso de globalización¹¹² o bien se puede decir que es un sistema global totalmente interdependiente. En este sistema los países hegemónicos (centrales) imponen decisiones a través de estrategias a corto, mediano y largo plazo a los países subordinados (periféricos). Los primeros son sede del poder político y económico y se valen de diversos instrumentos de presión para ejercer el control de los segundos, en el caso de México, el ejemplo es el manejo que debe hacerse de la deuda externa.

La base de la producción y comercio en el modelo neoliberal tiene como fundamento el adelgazamiento del Estado, es decir, reducir su intervención en la economía y el gasto público. A pesar de ello, aún no se ha llegado al punto de la privatización absoluta de las economías, e incluso ese intervencionismo ha servido para medidas proteccionistas.

Otra característica de esta etapa es el avance tecnológico acelerado, siendo los países hegemónicos los innovadores e iniciando una dura competencia por controlar los nuevos mercados. Entre los avances, que son eje de las actividades productivas, están la informática, la robótica, la electrónica y las telecomunicaciones. La manera de manejar la producción es a través de corporaciones multinacionales y de la transnacionalización de los capitales por medio del sistema financiero.

¹¹² El fin de la bipolaridad mundial (con la caída del socialismo) contribuyó a la formación de un nuevo fenómeno geopolítico y económico sin precedentes, caracterizado por la existencia de una red de relaciones comerciales ya no entre naciones aisladas, sino entre regiones formadas por bloques de países colindantes, en el marco de una fuerte competencia global. Se trata de un fenómeno que aunque es característico del fin del siglo XX, es resultado de un proceso iniciado en Europa después de la segunda guerra mundial y que se concretó con la caída del socialismo.

Los países subordinados son utilizados para la producción industrial más contaminante, así como para la industria maquiladora, pues estos países son fuente de mano de obra barata y abundante, materias primas, energía e infraestructura. A cambio, los inversionistas reciben toda clase de facilidades por parte de los gobiernos, como exención de impuestos o reducción de aranceles.

Esta nueva etapa también se caracterizó por que sus funcionarios son planificadores tecnócratas, incluso con estudios en el extranjero relacionados con la economía. No obstante, esta élite tecnócrata que pretende modernizar al país no ha atendido de igual manera la apertura democrática de todas las instituciones ni a las carencias de la sociedad e incluso las ha recrudecido, es decir, “se da la ilusión del cambio sin desechar las estructuras de control”.¹¹³

Las ideas neoliberales adoptadas por las agencias internacionales como el Banco Mundial o el FMI fueron incorporadas a los países subordinados que presentaban un excesivo crecimiento del aparato estatal y con ello una enorme burocratización; gastos deficitarios, corrupción, ineficiencia y derroche de las cúpulas políticas.

Política económica neoliberal en México: Si bien Miguel de la Madrid fue el que inició el cambio en el rumbo económico, es con el gobierno de Carlos Salinas de Gortari que el proyecto neoliberal y de globalización se consolidaría. A partir de 1982 hay más presión del exterior para introducir cambios en sus sistemas económicos y reacomodarse respecto a las fuerzas económicas externas. Se trataba de “buscar la contemporaneidad con la economía internacional y el ajuste de la relación del sector público-mercado y renovar los instrumentos de política pública”.¹¹⁴

Respecto a la relación de México con Estados Unidos, se ha acentuado la relación de dependencia y explotación de nuestro país. Los síntomas más notables son:

¹¹³ *Ibid.*, p. 96.

¹¹⁴ M. Villa, *op. cit.* p. 56.

los flujos migratorios (como mano de obra barata y completamente desprotegida que emigra hacia el norte), la implantación creciente de empresas maquiladoras, el establecimiento de transnacionales del turismo en las costas, y penetración cada vez más importante de ideologías consumistas que impone el modelo de vida estadounidense, educación que decae inquietantemente, abandonada financieramente por el Estado y corrompida por el control que los líderes sindicales oficialistas ejercen sobre los educadores.¹¹⁵

Para nuestro país se tomaron las siguientes medidas que llevarían al país al modelo neoliberal:

- adelgazar el Estado vía reducción del gasto público, el personal estatal, los gastos sociales y privatización de empresas
- modernizar la administración pública haciéndola más eficiente
- abandonar el proteccionismo que había creado una industria costosa y de baja calidad
- promover la reducción de importaciones y aumentar y diversificar las exportaciones
- cambiar las relaciones del Estado con la sociedad abandonando las prácticas paternalistas y populistas
- control de la inflación
- mayor presencia del capital internacional a través de inversiones, préstamos y la apertura comercial
- intensificación de la explotación del trabajo.¹¹⁶

¹¹⁵ A. Revueltas, *op. cit.*, p. 87.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 88.

El PRI y la oposición política: Una de las demandas sociales que el Estado neoliberal no pudo seguir ignorando fue la necesidad de democratizar el sistema político mexicano. Un reflejo de esto fue que los regímenes de esta etapa han tenido que ir abriendo espacios a la oposición política, reconociendo sus triunfos, aunque no siempre se hizo por voluntad del Estado sino ante la exigencia de los grupos políticos.

Cabe destacar el caso del PRD. En 1989 y a raíz de las elecciones presidenciales del año anterior que, con sus resultados a favor del PRI, hicieron a muchos dudar de la legitimidad del proceso, se forma el Partido de la Revolución Democrática (PRD). El partido se formó con gente que abandonaba el PRI al estar en desacuerdo con la manera en que se conducía. Muy pronto, este partido fue ocupando un lugar significativo dentro de la izquierda mexicana.

La crisis económica persistente fue agravando la crisis de legitimidad y la pérdida de confianza de algunos sectores de la sociedad en el PRI. Por ello, la oposición política, tanto de la derecha (especialmente del PAN) como de la izquierda (especialmente del PRD) ha ido ganando espacios políticos importantes. Algunos de sus logros más importantes son el de la toma del poder del gobierno de la ciudad de México en 1997 (PRD) y de la presidencia en el 2000 (PAN).

Voces reformistas se han escuchado dentro del PRI, sin embargo, el partido sigue sin modificar su estructura interna, lo que ha llevado a escisiones importantes, lo que sin duda representa un peligro para el partido.

Las reformas a la ley electoral han constituido “un esfuerzo por alentar la participación electoral tanto en el nivel federal como en el local, con la intención explícita de proporcionar una imagen de mayor confiabilidad en los resultados y tratar de responder a las demandas por una mejor democratización en el país”.¹¹⁷

¹¹⁷ G. Delgado, *op. cit.*, p. 425.

Entre estas reformas se puede mencionar: la creación del Instituto Federal Electoral (IFE) como la autoridad responsable de organizar las elecciones; la creación de un Tribunal Federal Electoral con plena jurisdicción; la emisión de una identificación oficial con fotografía para votar; un reglamento para el financiamiento a los partidos políticos, así como el acceso a los medios de comunicación a fin de dar condiciones de igualdad a los partidos que participen en las contiendas electorales y la creación de órganos de gobierno específicos para el Distrito Federal.

El que se dé mayor apertura a los partidos políticos de oposición no ha significado que las diversas instituciones políticas del Estado se hayan democratizado a nivel interno, tampoco ha implicado que se termine con los altos niveles de corrupción e ineficiencia del sector administrativo.

Por otro lado, las movilizaciones sociales han continuado ya que en este nuevo modelo económico, si bien se ha dado un crecimiento económico, el beneficio no ha sido igual para todos los sectores sociales. Al no haberse modificado de forma estructural la distribución del ingreso, las desigualdades sociales y sus consecuencias como pobreza e incremento del crimen han persistido.

Si bien es cierto que en cada sexenio se han creado programas gubernamentales de apoyo para los más desprotegidos, el problema subsiste de raíz y no han sido más que paliativos, muchas veces usados para reforzar las bases del poder.

Al mismo tiempo que la demanda económica y al igual que en el pasado, hay una exigencia en estos movimientos de una democratización y transparencia efectiva del sistema político que permita a la sociedad tomar decisiones que les otorguen los beneficios que continuamente se les han negado.

Estas movilizaciones han llegado a diferentes grados de violencia y repercusión, de ellas han destacado las del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, los movimientos estudiantiles de la UNAM, los movimientos magisteriales y los movimientos campesinos como el de San Salvador Atenco.

La cultura en México: 1940-1982

Entre algunos de los principales personajes y acontecimientos de México en la cultura¹¹⁸ están los siguientes:

Filosofía y Letras: Los españoles republicanos que en 1939 habían llegado a México empezaron a destacar en la cultura mexicana, especialmente en la filosofía y letras. Se formó la Casa de España que en 1940 se convirtió en El Colegio de México.

Por otra parte, José Revueltas fue un autor que se destacó por sus constantes críticas al sistema político mexicano, especialmente al sistema carcelario que contenía a los presos políticos como él y al Partido Comunista en el cual militó. Su postura que cuestionaba constantemente, incomodaba tanto al Estado como a los comunistas y fue severamente criticado por ambos.

Entre sus obras más importantes destacan *Los muros de agua*, basado en sus vivencias dentro del penal de las Islas Marías, *El Apando* hablaba de su vida en Lecumberri donde la vida en la cárcel era un reflejo de la sociedad, *Los días terrenales* que criticaba a los líderes y militantes del Partido Comunista Mexicano, *Ensayo sobre un proletario sin cabeza* donde criticaba al Partido Comunista por no responder adecuadamente a las movilizaciones ferrocarrileras.

Salvador Novo no solamente hacía un periodismo extraordinario, fue poeta y se dedicó al teatro, además de que también escribió frases publicitarias de gran éxito. En los cincuenta, como director del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) logró que en Bellas Artes se montaran obras teatrales de autores desconocidos entonces como Emilio Carballido y Sergio Magaña. El primero fue criticado con su obra *Rosalba y los llaveros* por su lenguaje coloquial y “ordinario” al introducir una grosería en los diálogos. En 1952, Novo inauguró su Teatro de la Capilla en Coyoacán el cual se convirtió en un foro de experimentación escénica.

¹¹⁸ Entendiendo cultura como el conjunto de conocimientos, costumbres, hábitos, inventos o tradiciones creados por el hombre para satisfacer sus necesidades. Cultura es la forma de vivir de una sociedad. Vid. J. Cabral, *op. cit.*, p. 46.

Juan José Arreola hizo grandes aportaciones a la literatura, “hizo ver que México contaba con un estilista sofisticado y cosmopolita que introdujo un aire nuevo en la literatura mexicana”.¹¹⁹ No solamente destacaba como autor sino como editor, publicó por primera vez en México al argentino Julio Cortázar. Cuando estuvo al frente del Centro Mexicano de Escritores en los sesenta, apoyó a gente de todas las edades e intereses como Alejandro Aura, René Avilés o Elsa Cross.

Octavio Paz publicaba en 1949 y 1950 piezas clave para las letras del país, como fueron *Libertad bajo palabra* y *El laberinto de la soledad*, abordando temas como los mitos y la cultura popular logró causar gran polémica. En 1951 se consolida como poeta con su libro *Águila o sol*. En los setenta y ochenta obtiene notoriedad en la expresión cultural del país. En 1990 ganó el Premio Nobel de Literatura.

Durante el régimen de Alemán “lo mexicano” volvió por sus fueros. A partir de ese momento se da una variedad de autores que van “en la búsqueda de la universalidad (del ser humano), pueden acudir al tono tradicional o insertarse en alguna tendencia de la literatura contemporánea”.¹²⁰

El conocimiento de los problemas de la vida cultural del país haría que la filosofía en México dejara de ser una imitación de las doctrinas importadas para insertarse en los problemas universales de la filosofía. Esta corriente “se originó en una ambición de internacionalizar no de nacionalizar una cultura”.¹²¹ En ese sentido, destacaba el grupo Hiperión cuyos maestros eran José Gaos y Leopoldo Zea, para ellos la filosofía era orientadora de la vida cultural en México.

En 1954 el Fondo de Cultura Económica (FCE) publicó el *Llano en llamas* y en 1955 *Pedro Páramo*, ambos de Juan Rulfo. Para este autor, “los hombres de la provincia y el campo no son protagonistas morales, son criaturas vencidas por un destino anterior al libre albedrío, a la posibilidad de elección, pero no

¹¹⁹ José Agustín, *Tragicomedia mexicana*, vol. 1, p. 98.

¹²⁰ Carlos Monsiváis, “Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX”, en Daniel Cosío Villegas (coord.), *Historia general del México*, p. 1498.

¹²¹ *Ibid.*, p. 1473.

anterior a la fatiga y la sequía y la humillación sexual y el crimen. La fatalidad lo es todo”.¹²²

En 1958 el FCE de Carlos Fuentes *La región más transparente* que estableció nuevos rumbos en su temática y técnica. La ciudad de México era el personaje y su narrativa era de “amplia experimentación, lirismo desatado y fusión de géneros”¹²³. En 1959 publicó *Las buenas conciencias*. Otras de sus obras que lo consolidaron fueron *La muerte de Artemio Cruz*, *Aura*, *Terra nostra*. En su obra se “recoge y transforma las grandes críticas morales y políticas al proceso institucionalizador de la Revolución Mexicana”.¹²⁴

En 1959 llegaron los existencialistas a México, a través de las obras de Jean Paul Sartre y Albert Camus. Aparecieron los cafés existencialistas donde se leía poesía y se oía jazz. Eran propios de la clase media urbana que tendía a la contracultura¹²⁵.

A principios de los sesenta, la nueva vanguardia literaria era conformada por Fernando Benítez, Emmanuel Carballo, José Emilio Pacheco, Carlos Monsiváis, Juan García Ponce y Salvador Elizondo entre otros.

Rosario Castellanos publicó *Balun Canan* y en 1958 *Lívida luz*. De la primera se ha opinado que “quizás sea uno de los intentos más significativos por darle voz y dimensión justa al indígena”.¹²⁶

En 1961 Rubén Bonifaz Nuño publicó *Fuego de pobres*. Su obra completa puede resumirse como “el manejo consciente e inigualable de la retórica, del juego con la exactitud, de los efectos poéticos que encuentran una altísima calidad”.¹²⁷

También destacaron: Carlos Pellicer con *Material poético* en 1961; en el mismo año el joven Hugo Argüelles con *Los cuervos están de luto*; En los sesenta,

¹²² *Ibid.*, p. 1480.

¹²³ José Agustín, *op. cit.*, vol 1, p. 144.

¹²⁴ C. Monsiváis, *op. cit.*, p. 1459.

¹²⁵ La contracultura es una manifestación cultural que rechaza, trasciende, se opone o se margina de la cultura dominante que el “sistema” político o social impone. También se le llama cultura alternativa o de resistencia. Para el México contemporáneo se encuentra desde los cuarenta hasta nuestros días expresada de diferentes maneras. La contracultura busca en su origen, una expresión más auténtica del ser, de sus problemáticas y de sus anhelos, mismos que no siempre podrían manifestarse dentro de la cultura. Vid. José Agustín, *La contracultura en México*, pp. 16-17.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 1458.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 1484.

José Gurrola como director y actor llevó a cabo escenificaciones de excelente calidad.

En 1961 llegó a México el chileno Alexandro Jodorowsky causando sensación como director de teatro y parte del movimiento de contracultura. Trajo a Ionesco. En los setenta, tuvo éxito en varios ámbitos: con su obra esotérica *Fábulas pánicas*, en teatro con su adaptación de *El juego que todos jugamos* y en el cine con *El topo*.

En los sesenta y setenta los jóvenes escritores hablaban sobre la juventud, reflejaban su lenguaje e irreverencia, ya no eran obras sobre jóvenes escritas por adultos. Las novelas de jóvenes tenían una carga contracultural que significaba un cambio en la narrativa. Eran señales de identidad y expresión donde los muchachos eran protagonistas y no espectadores, pues “anhelaban ser participes activos y rítmicos de la vanguardia más integral, sin necesidad de esperar el fin del subdesarrollo”.¹²⁸

Destacando como autores contraculturales, están las obras de Parménides García Saldaña, especialmente *Pasto verde* y *El rey criollo*; Gustavo Sainz tuvo gran éxito en 1965 con su obra *Gazapo* que mostraba el paso de un adolescente que rompía con el paternalismo para encontrar su propia identidad; así como Luis Zapata y *El vampiro de la colonia Roma*

Autores como Vicente Leñero fueron criticados por el tono de sus obras. Por ejemplo, *Los albañiles*, que retomaban las temáticas sociales y el habla coloquial, sin mencionar el estigma que tenía por escribir telenovelas.

En los sesenta, también destacaron Jorge Ibargüengoitia con su obra *Los relámpagos de agosto* donde, de forma satírica, hace un relato de la revolución mexicana, basado en hechos reales con personajes imaginarios; Ricardo Garibay con *Beber un cáliz* y *La casa que arde de noche*; Luis G. Basurto con *Cada quien su vida*. Involucrado totalmente con el teatro, pues además de escritor sería director y empresario.

A fines de los cincuenta, destacaba Héctor Mendoza con *Las cosas simples*. Además de autor, sería director de teatro. Propuso el concepto ‘la puesta en escena’, en donde “conseguiría los hallazgos que habrían de poner al teatro

¹²⁸ *Ibid.*, p. 1500.

mexicano en el camino de la construcción de una estética propia, moderna y universal".¹²⁹

Las obras del antropólogo Oscar Lewis constituyeron un gran escándalo. Se consideraba que *Los hijos de Sánchez* y *Antropología de la pobreza* distorsionaban la realidad mexicana, especialmente si se considera que el discurso político se centraba en los logros de la política económica.

Por su parte, aunque más conservadora, Elena Poniatowska destacaba por sus polémicas entrevistas y como prosista en obras como *Hasta no verte Jesús mío*. Su obra *La noche de Tlatelolco* recopilaba testimonios orales y gráficos de lo ocurrido en el 68.

Ante los sucesos del 68, Luis Echeverría se acercó a los intelectuales, pensaba que esa relación le daría la legitimidad que buscaba. Pero mientras Echeverría hablaba de la libertad de expresión, en la práctica la censura seguía igual.

A la par, continuaba su desarrollo la cultura contracultural. Los setenta fue una época donde la voluntad de expresión creció, las oportunidades de publicar y darse a conocer se ampliaban cada vez más, así como talleres de escritores que darían paso a la nueva dramaturgia mexicana. En el régimen de López Portillo, los recursos petroleros permitieron abrir dependencias gubernamentales y oficinas culturales que si bien expandieron la promoción cultural, también la burocratizó.

De esta etapa, destacan los siguientes autores:

Sergio Pitlor se consolidó como uno de los novelistas mexicanos más importantes del último cuarto del siglo XX. Escribió su llamada Trilogía del carnaval: *El desfile del amor* (1984), *Domar a la divina garza* (1988) y *La vida conyugal* (1991). Por su parte, *Chin Chin el teporocho* de Armando Ramírez se llevaría al cine con gran éxito.

Cabe mencionar que dentro de los logros del gobierno que impulsaron la cultura, se inició el Festival Cervantino de Guanajuato durante el régimen de Echeverría, en 1973. Se programaban diversas formas artísticas y que se convirtió en una tradición cultural.

¹²⁹ Luis de Tavira, "La transición fecunda", en Armando Ponce (coord.), *México: su apuesta por la cultura. El siglo XX. Testimonios desde el presente*, p. 335.

En 1980, se dio por primera vez la Feria Internacional del Libro en el Palacio de Minería que se consolidó.

Cine: el cine mexicano se hallaba en plena expansión en los cuarenta. Era un excelente negocio y los estudios cinematográficos no paraban de producir películas. Era la época de oro del cine nacional, esta industria dominaba el mercado interno y el de Centro y Sudamérica. En él, “las principales estrellas encarnaban fuerzas arquetípicas y eran verdaderas vasijas que recibían las proyecciones de infinidad de gente. La relación mítica era genuina”.¹³⁰

Un personaje que sin duda contribuyó a la mitificación del cine mexicano fue Emilio Fernández que filmó películas como *María Candelaria* y *Flor Silvestre*. Sus películas eran éxito de taquilla y dentro de la crítica. Presentaba una imagen del indígena mexicano estereotipada y de gran estética que gustaba mucho en el extranjero, era “el vehículo artístico de la Revolución Mexicana”.¹³¹

De origen carpero, “Cantinflas” llegó al cine con películas como *Águila o sol y Ahí está el detalle*. Logró gran identificación entre las clases populares pues representaba al “pelado”, aunque en los cincuenta empezó a declinar en ese sentido y trataba de identificarse más con la burguesía.

Cantinflas dejó de concordar con sus orígenes, sin embargo, su creador, Mario Moreno, no reconocía la contradicción y decía “le estoy dando al pueblo un ejemplo de superación”, no podía reconocer la “injusticia social ni un proyecto económico organizado que impide a la mayoría salir de la pobreza”.¹³²

Con Miguel Alemán el cine presentaba un “fariseo interés por la vida de los pobres”,¹³³ mostraba formas de conducta de estos que convenían entonces, sobre todo frente a los bajos salarios e inflación. Los pobres deberían ser sumisos, leales, respetuosos y dóciles.

En los cincuentas, eran comunes las películas de rumberas y cabareteras, al igual que las de Pedro Infante que fue más allá de su condición de ídolo con su temprana muerte. “Tin Tán” fue un cómico importante que representaba al

¹³⁰ José Agustín, *op. cit.*, vol. 1, p. 30.

¹³¹ *Ibid.*, p. 30.

¹³² Enrique Maza, “Mario Moreno y Cantinflas”, en A. Ponce, *op. cit.*, p. 601.

¹³³ José Agustín, *op. cit.*, vol. 1, p. 72.

pachuco. Era un personaje irreverente que a fuerza de repetirse perdió la genialidad.

En esta década, el cine mexicano iniciaba un declive, sin embargo, cineastas como Luis Buñuel dieron un nuevo aire a la cinematografía. Obras como *Los olvidados* lograron éxito internacional y de crítica, en México se le criticó pues se decía que denigraba a los mexicanos. Otras de sus películas en México fueron: *Subida al cielo* y *El ángel exterminador*.

En los sesenta destaca el filme *Los caifanes*, con guión de Carlos Fuentes y Juan Ibáñez. Surgió a partir del I concurso de cine experimental del Sindicato de Trabajadores de la Producción Cinematográfica (STPC) y tuvo gran éxito de taquilla y de crítica.

En los setenta el cine en súper 8 fue un fenómeno, entusiasmaba a los jóvenes por sus bajos costos y porque no caía en las redes de la censura. Los superocheros crearon sus propios espacios.

El cine fue apoyado por Echeverría y puso a su hermano Rodolfo (cuyo nombre artístico era Rodolfo de Anda) al frente de la Asociación Nacional de Actores (ANDA) y del Banco cinematográfico, lo que fue repetido por José López Portillo quien puso a su hermana Margarita al frente de la recién creada Secretaria de Radio, Televisión y Cine (RTC), pero ninguno de los dos logró darle al cine la calidad que merecía.

Echeverría se pronunció a favor del cine de “contenido social” para lo cual se crearon nuevos organismos estatales para su producción. No se produjeron muchas películas, las cuales eran de baja calidad o muy pretenciosas. Entre las que destacan están: *Los albañiles*, *El castillo de la pureza* y *Canoa*.

Con López Portillo el cine se contrajo y se desmantelaron los avances que había a favor del cine artístico y de autor. Los empresarios se concentraron en películas de pésima calidad. Pocas películas destacaron como fue el caso de *María de mi corazón* que tenía libreto de Gabriel García Márquez.

Música: en los cuarenta la música popular tuvo como representantes a Agustín Lara, reflejo de la bohemia romántica. Todo un personaje que cantaba a México: su gente, las ciudades y los paisajes. Con él, sus intérpretes lograron renombre internacional como Pedro Vargas y Toña La Negra. Fue la época de los boleros y de la música vernácula (Lucha Reyes) que rescataba el ambiente campirano.

En la música infantil Gabilondo Soler, Cri Cri, brillaba por su gran versatilidad musical, frescura e inocencia, aunque con cierta malicia. Logró traspasar las generaciones.

Ya en los cincuenta, el mambo, la rumba, el danzón y el cha cha chá, tuvieron gran popularidad. Especialmente en el régimen de Alemán la vida nocturna fue muy animada. Con Ruiz Cortinez, ésta disminuyó, por lo pronto los clubes nocturnos tenían que cerrar a la una de la mañana. Una rígida atmósfera moral reflejaba el autoritarismo de la época.

En esta etapa también fueron muy populares los tríos románticos como Los Panchos, Los Tres Ases y Los Dandys. Igualmente los boleros de Álvaro Carrillo. José Alfredo Jiménez con sus canciones como *El rey*, “manifestaban las realidades últimas de millones de mexicanos: la perplejidad sana y esencial ante la existencia que subraya la desolación de una realidad social durísima por el pueblo”¹³⁴. José Alfredo reflejaba el tránsito del México que cada vez se alejaba más del campo para asentarse en la ciudad.

El rocanrol originó un nuevo lenguaje de expresión juvenil, a fines de los cincuenta, diversos grupos mexicanos se volvían famosos, aunque no componían su música y se limitaban a traducir los éxitos norteamericanos.

Los jóvenes y el rocanrol fueron satanizados por la sociedad. No sólo se reprimían los movimientos sociales, en general se quería terminar con los aires de renovación. En ese momento, para los jóvenes el rock era una válvula de escape para el ambiente opresivo. El rock fue cooptado por la vía comercial dejando de ser subversivo.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 146.

En 1964, llegó nueva sangre rocanrolera con Javier Bátiz y los Dug Dugs que tocaban en locales de la colonia Roma cuando estos no eran clausurados o se hacían redadas.

En 1971 se dio el festival de Avándaro, se calcularon 100 mil asistentes y se caracterizó por el rock, el alcohol, las drogas y la pésima organización. En medio del gran escándalo que causó, los jóvenes de la clase media se fueron alejando de este tipo de música y al final sólo los jóvenes más pobres y marginados continuaron su afición al rock mexicano y se recluyó en los hoyos fonquis.

Destacaba Alejandro Lora y sus Three Souls in my Mind quién dejó de componer en inglés, cambió el nombre de su grupo al Tri y creó un verdadero rock mexicano. Dió voz a los jóvenes urbanos marginados que pasaron de ser “chavos de la onda” a “chavos banda” en los ochenta.

En los setenta, algunos jóvenes se orientaban hacia la izquierda, empezó a tener auge la llamada “canción de protesta”. En México, empezaron a esparcirse las “peñas”, lugares donde cantaban Oscar Chávez, Gabino Palomares o los Folkloristas. Las peñas fueron un fenómeno de la clase media urbana que no tenían mucha profundidad en su protesta pues “con sentarse a oír temas sociales o latinoamericanistas, muchos sentían que ya habían hecho su tarea revolucionaria”.¹³⁵

¹³⁵ José Agustín, *op. cit.*, vol. 2, p. 30.

Propuesta para la unidad VIII del programa de estudios

Especificaciones acerca de la carta descriptiva

La propuesta que a continuación se hace, pretende ser una guía del profesor, como se ha dicho, un programa de estudios no puede aplicarse de forma literal y mecánica en el aula. Por ello, el docente debe hacer operativa la propuesta de la institución mediante un plan de clase que haga las adecuaciones pertinentes.

Para su plan de clase, es conveniente que el profesor tome en cuenta los siguientes criterios:

- la corriente historiográfica que respaldará la explicación histórica
- condiciones del lugar de aprendizaje (tipo de aula, mobiliario, recursos técnicos)
- disponibilidad de material didáctico
- tiempo didáctico disponible
- características del grupo de estudiantes (por ejemplo, tipo de conocimientos con los que llegan al curso, número de alumnos, integración de los estudiantes como grupo, nivel socioeconómico, hábitos de estudio).

Contenidos temáticos: la unidad VIII (México contemporáneo) se ha dividido en cinco temas. Los primeros cuatro corresponden a las etapas que se distinguen en el periodo y el quinto tema se refiere la cultura en México de 1940 a 1982.

Esta periodización trata de que el estudiante perciba la historia de una manera diferente a la sexenal, la cual es común encontrar en los libros de texto y en algunos de consulta general. Se trata de atender más al estudio de procesos históricos. Si bien estos no necesariamente coinciden con un periodo presidencial, por cuestiones didácticas (facilitar la comprensión a los alumnos) se les ha hecho concordar.

Respecto al quinto tema, que trata sobre la cultura, es una forma de hacer una recapitulación de toda la época del México contemporáneo. Teniendo el alumno un conocimiento previo de las principales características de las etapas en que se divide la unidad puede darle un sentido crítico a las diversas expresiones culturales que se dieron.

Es importante recordar que el estudio de cada una de las ocho unidades temáticas que conforman el programa tiene que estudiarse, no como bloques temáticos independientes entre sí, sino cuidando la continuidad histórica. De ese modo se puede entender mejor el devenir de los procesos históricos y se evitaría la noción de la historia como una serie de hechos aislados y sin relación alguna. Los alumnos deberían comprender que los cortes que se hacen de la historia de México, en cada unidad del programa, son únicamente con fines didácticos.

Por otra parte, el aprendizaje de los contenidos temáticos implica no solamente el aprendizaje fáctico (fechas, nombres y conceptos), sino la interpretación que se haga de los hechos históricos de acuerdo a una metodología propia de la disciplina. Ambos tipos de aprendizaje son complementarios y deben equilibrarse. En ese sentido, también es necesario pensar en el manejo de un vocabulario, propio de la explicación histórica, por ello, son importantes el uso de glosarios. Ese vocabulario se aprendería durante el curso y se incorporaría a lo largo del estudio de los temas durante el ciclo escolar.

Contenidos específicos: se han establecido en el programa de tal manera que tengan cierta recurrencia en las cuatro etapas en que se divide la época contemporánea y dar continuidad a la explicación histórica, rompiendo con la noción de una historia de México conformada por una serie de historias inconexas entre sí.

Con el primer tema (1940-1952) se establece una pauta para el resto de la unidad respecto de las características de la relación México-Estados Unidos. Al quedar definida al inicio, posteriormente se le retomará como parte de la explicación del aspecto económico y se irá actualizando la situación de dicha relación que, finalmente, no deja de ser de dependencia.

Por otra parte, también se establecen en este primer tema, las características del modelo estatista de gobierno, donde el Estado interviene de forma directa en la economía, de tal manera que se entienda como la base de la explicación del aspecto económico en los siguientes temas. Así, los tres primeros temas, tratan de las diferentes etapas de un mismo modelo que es el estatista.

Respecto al tema cuatro (el neoliberalismo: 1982 a la fecha), hay que considerar que aún se vive de acuerdo a dicho modelo económico. Por ello se darán en clase las características generales de éste y el profesor decidirá cuáles acontecimientos en particular ayudarán a explicar toda la etapa.

Al concentrarse en establecer conceptos más que en el relato pormenorizado, se evitará la tendencia que hay respecto a este periodo, consistente en hacer una lista cronológica que cada año se incrementa, sin dar ninguna explicación de la relación que hay entre un hecho y otro, así como entre estos y el modelo económico.

Objetivos: el objetivo de la unidad es que el alumno comprenda el proceso histórico del México actual, es decir, su aprendizaje le permitirá entender las relaciones que hay entre los diferentes elementos que conforman el tema (en este caso el económico, político, social y cultural) con su propia realidad y logre conceptualizarlo.

Los objetivos específicos ayudarán a que éste se logre satisfactoriamente, para lo cual debe ir graduándose la complejidad de lo aprendido y al mismo tiempo buscar, a través de las actividades didácticas desarrollar ciertas habilidades y valores.

Es por ello que en la unidad se parte de un primer acercamiento a la información relativa al tema que se estudie, en donde el objetivo es lograr el conocimiento de los hechos o características generales de dicho contenido. Así, se encontrarán objetivos específicos como son el conocer y describir.

Posteriormente se busca un nivel de entendimiento más complejo en donde el alumno ya puede distinguir las características de un tema y de otro para establecer similitudes y diferencias, así como causas y consecuencias. Los objetivos específicos empleados para lograr este nivel son: identificar, señalar y destacar.

Finalmente, se busca que el alumno sea capaz de tomar la información recibida y caracterizarla en conceptos. Para ello deberá recuperar sus propias experiencias de vida. El alumno logrará desarrollar en sus propios términos el tema que ha estudiado. Los objetivos que se plantean son: analizar, explicar y valorar.

Si bien los objetivos (de la unidad y los específicos) se refieren a los aprendizajes conceptuales, los objetivos generales del curso se refieren también a los procedimentales¹³⁶ y los actitudinales¹³⁷. Las actividades didácticas buscarán lograr los tres tipos de objetivos.

Actividades didácticas: están pensadas para que el estudiante realice un trabajo de autoaprendizaje, el profesor (como lo indican los propósitos iniciales del curso) será un orientador de dicho proceso. Esto implica que el docente no dará a los alumnos conocimientos ya elaborados para que estos se limiten a memorizarlos, sino que guiará el proceso de construcción de conocimiento del alumno, respetando sus conclusiones.

El profesor no se convierte en un espectador de lo que ocurre en el aula, cambia su rol para delegar en los jóvenes responsabilidades que antes le eran exclusivas. Tampoco debe permitir que los alumnos tomen todas las decisiones acerca de contenidos y actividades. Se trata de un trabajo conjunto, donde el profesor es el guía y donde ambos, se enriquecen mutuamente con sus experiencias y conocimientos.

Las actividades se dan en varios niveles:

- individual: es un trabajo que la mayoría de las veces resulta previo al trabajo en el aula. Tiene como finalidad que el alumno tenga un primer acercamiento a la información del tema que se está estudiando
- equipo: con la información que cada individuo aporta y con un trabajo cooperativo se busca un conocimiento más completo y complejo. Para

¹³⁶ El programa se refiere a procesar información, planteamiento y resolución de problemas, organización y jerarquización de conceptos y establecimiento de estructuras cognitivas. *Programa de estudios*. Pp.1-2.

¹³⁷ El programa habla de que el alumno debe formarse como un individuo consciente, comprometido y participativo en la vida política y social del país; desarrollar capacidades de reflexión y análisis, hábitos de estudio, trabajo y actitudes de responsabilidad; así como lograr el autoaprendizaje. *Ibid.*

que la estrategia funcione mejor es importante que los equipos vayan cambiando a sus integrantes y las funciones de estos en el equipo

- grupal: una vez que se conoce el tema ya se pueden generar opiniones más fundamentadas y hacer análisis de lo que se ha estudiado. Para lograrlo mejor es útil tener el punto de vista del resto de los compañeros de grupo y no limitarse al intercambio de ideas dentro del equipo de trabajo.

Las actividades por equipo y grupal fomentan valores como la tolerancia, el respeto y la responsabilidad. El intercambio de ideas amplía la visión personal del tema que se crea con el trabajo individual. Es importante que todas las actividades que incluyan trabajo colaborativo procuren hacerse en el aula, de ese modo el profesor puede ir interactuando en el proceso de aprendizaje de forma más cercana.

En esta unidad se solicita que el profesor exponga el primer contenido. La razón de ello es que el efecto demostrativo facilita la comprensión de un conocimiento procedimental. Por otro lado, el tema es fundamental para entender el resto de la unidad y al inicio de ella los alumnos no tienen los conocimientos necesarios para poder explicarlo debido a su complejidad.

El uso de organizadores gráficos¹³⁸ permite a los alumnos comprender cuáles son los elementos que conforman un tema y su interrelación. Esto facilita a los jóvenes la síntesis y conceptualización del contenido, lo que a su vez permite que lo vayan pensando en sus propios términos. Se piden varios organizadores ya que representan diversas formas de manipular la información y evitan que se mecanice su utilización.

Los listados son otra manera de obtener las características generales de un tema; sin embargo no logran una conceptualización, por ello, son una actividad previa.

La técnica de rejilla es una forma de trabajo colaborativo que involucra a todo el grupo. Permite niveles de conocimiento más pormenorizado y complejo que el trabajo en equipo, así como una confrontación de las ideas personales más

¹³⁸ Se solicitan cuadros sinópticos, diagrama de llaves, cuadro sinóptico, diagrama de árbol, texto comparativo, mapa conceptual y red semántica.

intenso. En este caso, es una técnica que se utiliza casi al final de la unidad, cuando ya se han dado trabajos colaborativos previos, de forma que los alumnos lo enfrentan con cierto dominio de ello y se espera un resultado más eficiente.

La línea del tiempo que se ha solicitado permite ubicar las cuatro etapas que se van a estudiar dentro del México contemporáneo. Es una manera de que el estudiante pueda ver cómo estas se articulan entre sí. Los nombres de los presidentes servirán de referencia a los estudiantes; no quiere decir que los temas a estudiar detallen la actuación de cada mandatario.

La lectura de la novela *Las batallas en el desierto* es muy útil al curso. A los alumnos les resulta atractiva por la anécdota, es breve y da un panorama general de la época. Resulta interesante para recapitular lo estudiado y para verlo en un contexto más vívido.

Los cuestionarios que se mencionan en la propuesta, sirven para que el alumno tenga una guía de lo que debe investigar de un tema. Es importante que no sean tan detallados ni tan vagos, sino que faciliten la recuperación de la información básica.

Las exposiciones por equipo, utilizando recursos audiovisuales (videos, transparencias, acetatos o diapositivas en power point) son acerca de temas que retoman un conocimiento básico. Implican un trabajo colaborativo, investigación de la información, comprensión del tema y explicación del mismo. Los recursos audiovisuales son un apoyo a la expresión verbal (que debe ser coherente) de los expositores y rompen con la rutina. Las exposiciones tienen que ser breves pues la explicación del tema (como en las demás actividades) debe ser concreta.

Por su parte, la visita guiada del profesor es una experiencia que ofrece al alumno otro tipo de acercamiento a la historia. Estar en el lugar de los hechos permite al estudiante imaginar lo ocurrido en el lugar de los hechos y es motivante por el aprendizaje más vívido.

Un periódico mural permite a los jóvenes compartir su trabajo con el resto de sus compañeros de la preparatoria, es otra manera de manipular la información y expresar sus conocimientos del tema. Implica también un trabajo colaborativo con los integrantes de otros equipos.

La redacción de textos es un medio para que los jóvenes expliquen las conclusiones del grupo de trabajo. Para que los estudiantes no se dispersen es necesario acotar la investigación del tema y tener un conocimiento previo del mismo que permita distinguir lo más relevante del mismo.

La técnica C-Q-A (lo que conozco, lo que quiero conocer, lo que aprendí) es una estrategia que ayuda al alumno a entender su propio proceso de aprendizaje, en ese sentido es capaz de autorregularlo. Puede ser que los profesores se enfoquen hacia las actividades de autoaprendizaje del alumno sin hacer que ellos sean conscientes de dicho proceso, por ello, hay que buscar mecanismo que auxilien en esto.

Bibliografía: es básica y complementaria. La primera incluye los títulos que el estudiante puede consultar para todos los temas. La complementaria incluye contenidos con mayor especificación y pueden o no abarcar todos los contenidos de la unidad.

En todo caso se ha especificado dentro de la carta descriptiva cuáles son los más convenientes para el estudio de cada uno de los cinco apartados de la unidad. Todos los libros son accesibles ya sea por su disponibilidad en librerías o en las bibliotecas de la UNAM.

Carta descriptiva

Nombre de la Unidad: VIII México contemporáneo (1940 a la fecha)

Propósitos: El alumno comprenderá el proceso histórico del México actual, los principales cambios en la política, la economía, la sociedad y la cultura.

Horas de clase: 12

Contenido	Objetivos específicos	Actividades didácticas	Bibliografía
1.- 1940-1952: a) la relación México-EU b) el estado interventor c) el milagro mexicano d) el PRI y la oposición política	El alumno: -conocerá las cuatro etapas que conforman al México contemporáneo y sus presidentes a) señalará la relación entre la segunda guerra mundial y el acercamiento político y económico de México y Estados Unidos b) describirá las principales características del estado interventor en la economía mexicana c) identificará las características de la política económica del llamado "milagro mexicano" d)) identificará la postura del PRI como partido oficial y el rol de la oposición política -destacará las principales características de esta etapa en los aspectos: económico, político y social	- elaboración de una línea del tiempo en donde se ubiquen: las cuatro etapas que conforman la unidad de aprendizaje y los presidentes de cada una de ellas a) individual y tarea: lectura del tema. Grupal: discusión dirigida para hacer una reconstrucción del tema mediante un cuadro sinóptico b) exposición del profesor para dar las características generales del estado interventor que explique el modelo estatista de 1940-1982 haciendo un listado c) individual y tarea: investigación de un aspecto del tema (crecimiento económico con inflación, industria, campo, política laboral). Por equipo: elaboración de un diagrama de llaves sobre el tema d) individual y tarea: cuestionario. Grupo: hacer un cuadro comparativo del PRI y los partidos políticos de oposición con sus principales características - individual y tarea: lectura de la novela <i>Las batallas en el desierto</i> y resolver cuestionario. Por equipo hacer un diagrama de árbol a modo de recapitulación: economía, política, sociedad.	1 2 3 4 5 6 11 12 14 16 17 20 21 22

Contenido	Objetivos específicos	Actividades didácticas	Bibliografía
2.- 1952-1970: a) el desarrollo estabilizador b) movimientos sociales (causas económicas y políticas): magisterial (1958), ferrocarrilero (1958-59), médico (1964-54), estudiantil (1968)	El alumno: a) destacará las similitudes y diferencias entre la política económica de las etapas de 1940-1952 y 1952-1970 b) explicará los principales movimientos sociales que se originaron a raíz de la problemática económica y política que generó el modelo económico	a) individual y tarea: listado de las características de la política económica de 1952-1970. Equipo: en un organizador de texto comparativo establecer similitudes y diferencias de las etapas económicas: 1940-1952 y 1952-1970 b) exposiciones por equipo de cada uno de los movimientos, vinculándolos a la situación económica y política. Utilizando recursos audiovisuales (videos, transparencias, acetatos o diapositivas en power point). Visita guiada a la plaza de las tres culturas	1 2 3 4 5 6 11 12 14 16 18 20 21 22

Contenido	Objetivos específicos	Actividades didácticas	Bibliografía
3.- 1970-1982:	El alumno:	a) individual y tarea: lectura de un texto que defina a la etapa de 1970-1982. Grupo: cuadro sinóptico doble para establecer las similitudes y diferencias entre las etapas de 1952-1970 y 1970-1982	1 2 3 4 6 10 11 12
a) el desarrollo compartido	a) señalará las similitudes y diferencias entre la política económica de 1952-1970 y 1970-1982	b) individual y tarea: investigación del tema. Equipo: cuadro comparativo de beneficios y errores de la petrolización de la economía	14 15 16 20 21 22
b) La petrolización de la economía	b) valorará los beneficios y errores de la petrolización de la economía	c) exposiciones por equipo de cada uno de los movimientos vinculándolos a la situación económica y política y utilizando recursos audiovisuales. Los equipos que expusieron en el tema 2 y 3 elaborarán un periódico mural que explique las consecuencias sociales del modelo estatista y lo expondrán en un pasillo	
c) movimientos sociales y la crítica al gobierno: estudiantil (1971), la guerrilla urbana (1970-1976), el caso Excelsior (1976), el sindicalismo, la relación empresarios-gobierno	c) explicará los principales movimientos sociales y de crítica al gobierno a raíz de la problemática económica y política que generó el modelo de desarrollo compartido	d) Individual y tarea: investigación del tema. Grupal: discusión dirigida del tema. Equipo: escribir las conclusiones del tema en 200 palabras.	
d) el PRI y la oposición política	d) destacará los cambios y continuidades del PRI y los partidos de oposición en el sistema político	e) individual y tarea: investigación del tema. Equipo: elaborar una red semántica del tema.	
e) La nacionalización de la banca	e) analizará las principales causas que originaron la nacionalización de la banca y sus consecuencias políticas y económicas		

Contenido	Objetivos específicos	Actividades didácticas	Bibliografía
4.- 1982 a la fecha: a) La crisis de 1982 b) neoliberalismo y globalización c) política económica neoliberal d) el PRI y la oposición política.	El alumno: a) explicará las principales características de la crisis económica de 1982 b) conocerá las características del modelo económico neoliberal y de la globalización c) señalará las principales medidas económicas del gobierno neoliberal d) señalará los cambios en el rol político del PRI y los partidos de oposición, desde 1982 a la fecha -analizará las principales problemáticas que enfrenta México en la actualidad	a) individual: Técnica C-Q-A. Tarea individual: investigación del tema. Equipo: redactar conclusiones en 200 palabras. b) individual: consultando páginas electrónicas definir en que consiste el neoliberalismo y la globalización. Grupo: hacer un diagrama de llaves para conceptuar el tema. c y d) individual y tarea: investigar sobre un inciso. Clase: Técnica de rejilla. 1ª. Parte. Equipo. Listado de principales características de un inciso. 2ª. Parte. Cambiar equipo y hacer un cuadro sinóptico del tema: neoliberalismo en México. Política y economía. - En grupo: discusión grupal dirigida con las conclusiones acerca de las principales problemáticas que enfrenta México en la actualidad y posibles soluciones. Destacar aspectos positivos y negativos de la aplicación del modelo en el país.	4: 1 2 3 4 6 7 8 9 10 11 12 14 15 16 20 21 22 5: 5 10 13 19 21
5.- La cultura en México (1940 a la fecha)	e) describirá los principales hechos de la cultura en México de 1940 a la fecha.	e) exposiciones por equipo sobre el tema 5, utilizando material audiovisual. Cada equipo también hará un collage de su tema y una síntesis para hacer una exposición del grupo en un pasillo de la escuela.	

Bibliografía

Básica:

- 1.- Aguilar Camín, Héctor y Lorenzo Meyer, *A la sombra de la Revolución Mexicana*, México, Cal y Arena, 1995.
- 2.- De la Garza, Luis Alberto et al., *Evolución del Estado mexicano. Consolidación 1940-1983*, México, Ediciones El Caballito, 1991.
- 3.- Medina Peña, Luis, *Hacia el nuevo estado: México, 1920-1994*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.
- 4.- Sánchez Córdova, Humberto et al., *Historia de México*, México, Pearson educación, 2005.

Complementaria:

- 5.- Cosío Villegas, Daniel (coord.), *Historia general de México*, México, El Colegio de México, 1981.
- 6.- Delgado de Cantú, Gloria M., *Historia de México 2. Estado moderno y crisis en el México del siglo XX*, México, Alhambra Mexicana, 1996.
- 7.- EZLN, *Documentos y comunicados*, 2 tomos, México, Era, 1992.
- 8.- González Casanova, Pablo (coord.), *El mundo actual: situación y alternativas*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, Siglo XXI editores, 1996.
- 9.- _____ (coord.), *México hacia el 2000. Desafío y opciones*, Venezuela, Nueva Sociedad/Unitar-Profal, 1989.
- 10.- _____ y Héctor Aguilar Camín (coords.), *México ante la crisis. Impacto social y cultural. Las alternativas*, México, Siglo XXI editores, 1986.
- 11.- _____, *El estado y los partidos políticos en México*, México, Era, 1987.
- 12.- Guillén Romo, Héctor, *Orígenes de la crisis en México*, México, Era, 1985.
- 13.- José Agustín, *Tragicomedia mexicana*, 3 vols., México, Planeta, 2004.
- 14.- Lindau, Juan David, *Los tecnócratas y la élite gobernante mexicana*, México, Joaquín Mortiz, 1993.
- 15.- López Díaz, Pedro (coord.), *México. Reforma y estado*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Económicas/UAM Xochimilco, 1996.

- 16.- Meyer, Lorenzo, *La segunda muerte de la revolución mexicana*, México, Cal y Arena, 1995.
- 17.- Pacheco, José Emilio, *Las batallas en el desierto*, México, Era, 2005.
- 18.- Poniatowska, Elena, *La noche de Tlatelolco*, México, Era, 1997.
- 19.- Ponce, Armando (coord.), *México: Su apuesta por la cultura. El siglo XX. Testimonios desde el presente*, México, Grijalbo/Proceso/UNAM, 2003.
- 20.- Semo, Enrique (coord.), *México, un pueblo en la historia*, tomos 5, 6 y 7, México, Alianza Editorial, 1989.
- 21.- Vázquez, Josefina Zoraida (coord. General), *Gran Historia de México Ilustrada*, tomo V, México, Planeta De Agostini/CONACULTA-INAH, 2002.
- 22.- _____ y Lorenzo Meyer, *México frente a Estados Unidos. Un ensayo histórico (1776-1993)*, México, FCE, 1994.

Evaluación y calificación

Es necesario que el profesor evalúe cotidianamente el trabajo del alumno, de tal forma que éste sea consciente de su proceso de aprendizaje, haciendo ejercicios de reflexión a modo de autoevaluación para su trabajo individual, en equipo y grupal.

Como forma de calificar, el profesor debe tomar en cuenta todas las actividades que se llevaron a cabo; se propone la siguiente tabla de calificaciones:

Actividad:	Porcentaje:
Tareas individuales	20 %
Trabajos por equipo	30 %
Participaciones	20 %
Examen	30 %

Conclusiones

El plan de estudios vigente en la Escuela Nacional Preparatoria se implementó en 1996 debido a que el anterior plan (1964) había sido objeto de diversas modificaciones parciales. Por ello, se consideró necesaria una reestructuración integral del mismo que permitiera, por un lado, articular nuevamente a los diferentes programas de estudios con los objetivos generales del plan de estudios y por el otro lado, hacer un planteamiento educativo que respondiera satisfactoriamente a las nuevas necesidades que la sociedad demandaba.

En ese sentido, el programa de historia de México responde a los postulados del plan de estudios, al mismo tiempo que sirve de plataforma para el trabajo docente dentro del aula.

El programa de estudios no puede ser un problema que solamente concierna a la administración escolar, es necesario que sea el espacio para que los profesores implementen sus conocimientos pedagógicos y de la disciplina, a la vez que permita convertir al aula en un espacio de investigación sobre la enseñanza de la historia.

A cada docente le corresponde adecuar el programa de estudios de acuerdo a la situación específica de cada curso. Así, el programa se convierte en una guía que orienta el trabajo del profesor y donde se han de considerar por igual, los aspectos pedagógicos y los didácticos de la disciplina que tienen que articularse con los contenidos temáticos.

En el caso del programa de historia de México II, se identifican los siguientes elementos.

Los propósitos del curso son de tipo formativo e informativo. En el aspecto formativo se habla de objetivos de tipo actitudinal y procedimental, mismos que se establecen en la presentación del programa. Si bien no se enuncian de forma específica en cada una de las unidades de aprendizaje, pueden localizarse a través del tipo de actividades didácticas que se proponen.

El curso propone un modelo educativo que retoma los principios del constructivismo (construir personas y conocimientos) al señalar que el alumno tiene un papel activo dentro de la generación de sus conocimientos, pudiendo

incorporar lo aprendido a lo que ya conoce, utilizando ese conocimiento para comprender su realidad histórica de tal forma que su esquema cognitivo se ve modificado.

Por otra parte, en el aspecto informativo, se refiere a lo conocimientos históricos que pueden ser de tipo fáctico o conceptual. El programa propone seguir como eje temático el político, sin descartar otros aspectos como el económico y social, atendiendo más a los procesos históricos que buscarían evitar conocimientos fragmentados y enciclopédicos.

Sin embargo, a lo largo de las unidades temáticas se encuentra que no siempre hay concordancia entre los propósitos, los contenidos temáticos y las actividades de aprendizaje.

No hay uniformidad en la manera de trabajar las diferentes unidades, estas parecen responder a diversos criterios. Por ello, hay que cuidar que exista una sola tendencia en cuanto al tipo de aprendizaje y actividades didácticas, así como de contenidos temáticos. De esa manera, los propósitos iniciales del curso se irán cumpliendo durante todo el ciclo escolar. Un aprendizaje de tipo constructivista no puede lograrse satisfactoriamente si no se le trabaja de forma consistente, es un aprendizaje a largo plazo.

Respecto a los contenidos temáticos del programa, no siempre se atiende a los procesos históricos. Aún se puede encontrar cierta tendencia a enfatizar en hechos relevantes, más que procesos, especialmente los políticos y militares, con personajes destacados como los generadores y/o conductores de un acontecimiento, olvidando aspectos como el económico o social. De esta manera, el programa no logra rebasar la noción de una historia de tipo cronológica, anecdótica, con personajes tipo héroe o antihéroe.

En cuanto a las actividades didácticas, no hay una postura coherente y sistemática de estas, parecen usarse de forma aleatoria y por ello difícilmente se podría lograr un aprendizaje como el que se propone. Sigue encontrándose una tendencia a la repetición y memorización de la información, además de que hay actividades que por su complejidad no son pertinentes para el curso de historia. Las actividades tienen que pensarse para ir graduando la complejidad del conocimiento y permitir desarrollar diversos tipos de habilidades y valores.

Al momento de pensar en un plan de clase, hay que considerar que los conocimientos que se pretenden desarrollar en el alumno tienen que abarcar varios aspectos: el informativo (hechos y conceptos), el procedimental (cómo hacer) y el actitudinal (actitudes y valores). Buscando en ellos más una motivación intrínseca que una extrínseca, es decir, dando más valor al hecho de aprender que a la recompensa obtenida, por ejemplo, una calificación.

Si bien es cierto que el conocimiento es personal, el trabajo grupal fortalece y enriquece los conocimientos adquiridos. Este tipo de trabajo es un recurso que entre otras cosas ayuda a la discusión razonada, comprensión más profunda de los temas, exploración de diferentes opiniones que confrontan al individuo con sus propias creencias, al respeto y la tolerancia de lo que es diferente a uno mismo.

El enfoque debe estar en activar en el alumno los procesos cognitivos de forma sistemática y constante a lo largo del curso, de tal forma que se pueda desarrollar en él un pensamiento autónomo y creativo que le permita la comprensión de los procesos históricos y su transferencia a dominios extraescolares, en este caso, su realidad cotidiana.

El pensamiento autónomo tiene un gran valor de tipo formativo pues le da al estudiante la facultad de discernir y tomar decisiones por sí mismo, lo que le permitirá dirigir su comportamiento de acuerdo a su voluntad, en donde exista una coherencia entre lo que piensa y hace. Ello, dentro de su vida adulta le dará las herramientas necesarias para poder establecer metas de vida y las estrategias necesarias para alcanzarlas, con lo cual se tendrán ciudadanos conscientes, responsables y propositivos para la sociedad.

Así como se busca un nuevo tipo de aprendizaje para el alumno, deben modificarse otras situaciones dentro del aula. Una de ellas es la relación profesor-alumno. Esta no puede ser de tipo vertical, sino horizontal. El trabajo entre ambos ha de ser de tipo colaborativo y propositivo, donde el profesor, en tanto experto, conduce el proceso de aprendizaje del alumno novato. Esto implica que el profesor tiene que asumir un nuevo rol donde ya no están en sus manos todas las decisiones y aceptar que también aprende algo del proceso.

Por otro lado, la evaluación tiene que ser diferente. Esta debe ser cotidiana y cuidar los diferentes tipos de aprendizaje, pensando en que evaluar implica valorar el proceso cognitivo. La evaluación permite valorar su desempeño tanto a profesores como a estudiantes. Esto puede tener éxito si la motivación del aprendizaje se mantiene intrínseca. La calificación final, necesaria para la administración escolar no puede seguir viéndose como la meta final del curso.

Por otra parte, hay que pensar en que el conocimiento histórico no es un equivalente a conocimiento erudito y dogmático. Es un conocimiento complejo y crítico en donde el sujeto desarrolla una capacidad de reflexión y crítica de un nivel de abstracción tal que el pensamiento formal se puede desarrollar favorablemente. El nivel de comprensión necesario en esta disciplina permite el desarrollo del pensamiento crítico, en donde los problemas históricos no tienen una sola respuesta válida.

Hay que buscar un curso de historia planteado de tal manera que el alumno vaya construyendo el sentido de la historia y donde no existen verdades absolutas esperando por ser descubiertas. Se trata que el alumno conceptualice y experimente a la historia como una disciplina que trabaja a partir de cierta evidencia, que a través de una metodología propia la interpreta y le da un sentido con el fin de encontrar una explicación a los problemas que la realidad presenta.

La comprensión de la historia lleva implícita la necesidad de comprender el tiempo histórico. Al hacerlo se puede entender el pasado y su devenir, de forma plural y compleja, en donde se incluyen las nociones de cambio, continuidad y ritmos de duración.

Igualmente, el curso de historia ha de enfocarse para pensar en una historia multicausal, más allá de las nociones tradicionales de una historia político-militar generada a partir de acciones ejemplares y de sujetos destacados. A nivel bachillerato se necesita que el alumno comprenda la historia como integral (con factores como el económico, político y social) y contextualizada, por lo tanto, compleja y no lineal.

Como el curso de historia busca conocimientos fácticos generales, es importante que se den espacios en donde estos puedan hacerse más

profundos. De esa manera, la comprensión de ciertos temas puede hacerse con todas sus implicaciones y por ello permitirá explorar nuevos aspectos de la historia. Así, el estudio de un caso específico tiene un gran valor informativo y formativo.

Si la historia es la manera que el hombre tiene de responder a las problemáticas que le genera el conocer su propia identidad, dentro del aula hay que evidenciar y no dejar implícita la relación pasado-presente de lo estudiado. La forma en que el historiador se acerca al pasado es a través de las inquietudes presentes, mediante un pensamiento razonado. Por ello, el profesor tiene que alentar a sus alumnos a ensayar hipótesis y a construir sus razonamientos.

A partir de lo anterior, el alumno logrará desarrollar una conciencia histórica que le ayudará a encontrar su identidad con un sentido crítico que le permitirá rechazar definiciones impuestas y sobre todo, entender que no tiene por qué acomodarse a la realidad de forma pasiva sino buscar su transformación. En ese sentido, el conocimiento del México contemporáneo resulta importante.

Conforme se hace más reciente la historia que se estudia, se depende más de fuentes de información surgidas en el momento, que de estudios realizados por los historiadores especialistas en el tema. De ahí que con frecuencia se cae en la mera crónica de hechos. Es importante que los estudiantes apliquen los conocimientos obtenidos a lo largo del curso respecto a la valoración y análisis de los hechos históricos contemporáneos para romper con ello.

Uno de los obstáculos que existen es que muchos de los procesos históricos de esta etapa aún no concluyen y por ende no puede saberse que impacto tendrán sobre la historia. Aún así, sin tener una perspectiva amplia sobre ellos, se puede estudiar, pues de un modo u otro nos atañe directamente y puede tenerse una postura al respecto.

Lo que sucede es que ese pasado nos puede afectar de una forma más vívida y resultar complejo e incómodo, por ello, con frecuencia se le deja fuera de los cursos. Pensando en que puede comprometer al profesor y a la sazón de que sus temas están al final del ciclo escolar y no hay tiempo suficiente para su

estudio (por haber dado más espacio didáctico a otras unidades temáticas) se le trata de forma muy somera.

La importancia de esta unidad de aprendizaje reside precisamente en que al tratar temas más cercanos, con un conocimiento histórico obtenido a lo largo del curso, el alumno puede formarse una idea propia del México contemporáneo, retomando su experiencia de vida.

Si el propósito general del curso es formar ciudadanos conscientes y que participen en la solución de los problemas de su país, la unidad del México contemporáneo les hará ver a los jóvenes la necesidad imperante que hay de un sistema económico y político con mayor justicia social, igualdad de oportunidades y democracia, en donde ellos, de un modo o de otro pueden incidir.

Bibliografía

“Antecedentes históricos de la Escuela Nacional Preparatoria”, en <http://dgenp.unam.mx/antcedentes1.html>.

Aguilar Camín, Héctor y Lorenzo Meyer, *A la sombra de la Revolución Mexicana*, México, Cal y Arena, 1995.

Alvarado Martínez Escobar, Ma. de Lourdes, *Idea de la Historia de Porfirio Parra y su contribución a la corriente educativa positiva en la Escuela Nacional Preparatoria*, tesis de licenciatura, México, UNAM, 1981.

Arredondo Martiniano, et al., “Notas para un modelo de docencia”, en Martiniano Arredondo, Ángel Díaz-Barriga (comps), *Formación pedagógica de profesores universitario. Teoría y experiencia en México*, ANUIES/CESU, México, 1989, pp. 12-42.

Barroy Sánchez, Héctor, *Historia de México*, México, McGraw-Hill, 2000.

Basilio Encarnación, Ramiro, “La operación académica integrada como alternativa de vinculación docencia-investigación”, en Porfirio Morán Oviedo (comp.), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, México, UNAM/CESU (Pensamiento universitario 92), 2003, pp. 145-156.

Bielaczyc Catherine y Allan Collins, “Comunidades de aprendizajes en el aula: una reconceptualización de la práctica de la enseñanza”, en Charles, M., Reigeluth (editor), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*, Vol II, Madrid, Aula XXI/Santillana, 1999, pp. 279-304.

Bourdieu, Pierre y Francois Gros, “Los contenidos de la enseñanza. Principios para la reflexión”, en *Universidad futura*, UAM Azcapotzalco, Vol 2, No. 4, México, Febrero 1990, pp. 20-25.

Cabral Fajardo, Jesús Javier, *La enseñanza de la historia de la Cultura en la Preparatoria No. 5 de la UNAM*, tesis de licenciatura, México, UNAM, 2002.

Carretero, Mario et al., *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*, Buenos Aires, Aique, 1995.

Castañeda Ramírez Moguel, Rosalía Leonor, *Historia y enseñanza de la historia en la Escuela Nacional Preparatoria*, tesina, México, UNAM, 2002.

Chehaybar y Kuri, Edith, "Elementos para una fundamentación teórico-práctica del proceso de aprendizaje grupal", en *Perfiles educativos*, número 63, México, 1994, pp. 43-58.

Chomsky, Noam, *La (des) educación*, Barcelona, Crítica, 2001.

Coleman, C., *Psicología de la adolescencia*, Madrid, Morata, 1985.

Coll, César, *et al.*, *El constructivismo en el aula*, Barcelona, editorial Brao, 1994. Versión mecanografiada.

Collingwood, Robin, *Idea de la historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

Crispín Bernardo, *et al.*, "Manejo de sí", en *Didáctica*, Universidad Iberoamericana, nueva época, número 44, México, Otoño 2004, pp. 16-22.

Dalongeville, Alain, "Desafíos en didáctica de la historia: aportes europeos y nuevas perspectivas", en <http://situationsproblemes.free.fr/espagnol/>.

De Amézola, Gonzalo, "Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente", en www.ub.es/histodidactica/articulos.

De Argüello Servín, Mercedes, "Qué es un modelo pedagógico" 1ª. Parte, en *Didáctica*, Universidad Iberoamericana, nueva época, número 43, primavera 2004, pp. 49-55.

De la Garza, Luis Alberto, *et al.*, *Evolución del Estado mexicano. Consolidación 1940-1983*, México, Ediciones El Caballito, 1991.

De Lella Alevato, Cayetano, "Grupos operativos en la formación del personal docente universitario", en Martiniano Arredondo, Ángel Díaz-Barriga (comps.), *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencia en México*, ANUIES/CESU, México, 1989, pp. 43-51.

Delgado de Cantú, Gloria M, *Historia de México 2. Estado moderno y crisis en el México del siglo XX*, México, Alhambra Mexicana, 1996.

Díaz-Barriga Arceo, Frida e Irene Muriá Vila (coords.), *Constructivismo y enseñanza de la Historia. Fundamentos y recursos didácticos de apoyo a las materias de historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*, México, UNAM/CCH Vallejo/Facultad de Psicología, 1999.

_____ y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, Mc. Graw Hill, 2004.

Díaz-Barriga, Ángel, *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudios*, México, Editorial Paidós, 1999.

Doménech Betoret, Fernando, “El qué y el para qué de la educación integral”, en *Didáctica*, Universidad Iberoamericana, nueva época, número 43, primavera 2004, pp. 5-10.

Ecker, Alois, “Didáctica de la historia orientada a los procesos. Nuevos caminos en la formación de maestros (as) de educación media superior en la Universidad de Viena”, en [www. campus-oei-org](http://www.campus-oei-org).

Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (EPA), en <http://dgapa.unam.mx>.

EZLN, *Documentos y comunicados*, 2 t., México, Era, 1992.

Freire, Paulo, *El grito manso*, México, Siglo XXI editores, 2004.

Gardner, Howard E., “Aproximaciones múltiples a la comprensión”, en Charles M., Reigeluth (editor), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*. Vol II. Madrid, Aula XXI/Santillana, 1999, pp. 77-98.

Garduño Guerrero, Roberto, “Universidad Nacional Autónoma de México, máxima casa de estudios”, en *Gaceta de Coapa*, Segunda época, No. 20, abril-agosto 2005, pp. 19-20.

Glazman Nowalski, Raquel, “El vínculo docencia-investigación en la universidad pública”, en Porfirio Morán Oviedo (comp.), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, México, UNAM/CESU, Pensamiento universitario 92, 2003, pp. 103-128.

González Casanova, Pablo, *El estado y los partidos políticos en México*, México, Era, 1987.

_____ (coord.), *El mundo actual: situación y alternativas*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, Siglo XXI editores, 1996.

_____ (coord.), *México hacia el 2000. Desafío y opciones*, Venezuela, Nueva Sociedad/Unitar-Profal, 1989.

_____ y Héctor Aguilar Camín (coords.), *México ante la crisis. Impacto social y cultural. Las alternativas*, México, Siglo XXI editores, 1986.

González Maldonado, Ana María, *Algunos elementos de análisis en los programas y textos de la Escuela Nacional Preparatoria a partir de 1867*, tesina, México, UNAM, 1987.

González Muñoz, Ma. Carmen. *La enseñanza de la historia en el nivel medio*, Madrid, Anaya 21, 2002.

Guillen Romo, Héctor, *Orígenes de la crisis en México*, México, Ediciones Era, 1985.

Gutiérrez Ladrón de Guevara, Víctor Manuel, "La función nacional del bachillerato de la UNAM", en Comisión Especial para el Congreso Universitario. *Seminario de diagnóstico. Memoria Seminarios Intermedios*, México, UNAM/CECU, 2003, pp. 83- 93.

Hamadache, Alí, "Relaciones entre la educación formal y la no formal. Implicaciones para el entrenamiento docente" en <http://gestioneducativa.freesevers.com/Educación>.

Hansen, Roger D., *La política del desarrollo mexicano*, México, Siglo XXI editores, 1981.

Hernández Rojas, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós, 2002.

Hobsbawm, Eric, *Historia del siglo XX, 1914-1991*, Barcelona, Crítica, 2000.

Huizinga, Johan, *El concepto de la historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1946.

Jonassen, David, "El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje", en Charles, M., Reigeluth (editor), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*, Vol II, Madrid, Aula XXI/Santillana, 1999, pp. 225-250.

José Agustín, *Tragicomedia mexicana*, 3 vols, México, Planeta, 2004.

_____, *La contracultura en México*, Grijalbo, 1996.

Kovalik, Susan y Jane R. Mc Geehan, "La educación temática integrada: de la investigación sobre el cerebro a sus aplicaciones", en Charles, M., Reigeluth (editor), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*, Vol II, Madrid, Aula XXI/Santillana, 1999, pp. 391-418.

Landa, Lev, "La teoría y metodología landamática del diseño educativo para la enseñanza de métodos generales de razonamiento", en Charles, M., Reigeluth (editor), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*, Vol II, Madrid, Aula XXI/Santillana, 1999, pp. 361-390.

Latapí, Pablo, "En defensa de la imperfección", en *Proceso*, México, 11 de diciembre de 1995. Versión mecanografiada.

León-Portilla, Miguel, "El tiempo y la historia", en Horacio Crespo, et al, *El historiador frente a la historia. Corrientes historiográficas actuales*, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Históricas, 1999.

Lindau, Juan David, *Los tecnócratas y la élite gobernante mexicana*, México, Joaquín Mortiz, 1993.

Martínez Álvarez, César y Rodríguez Ramos Juventino, *Historia de México en el contexto universal 2*, México, Publicaciones cultural, 2002.

Mayer, Richard E., "Diseño educativo para un aprendizaje constructivista", en Charles M., Reigeluth (editor), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*, Vol II, Madrid, Aula XXI/Santillana, 1999, pp. 153-172.

Maza, Enrique, "Mario Moreno y Cantinflas", en Ponce, Armando (coord), *México: Su apuesta por la cultura. El siglo XX. Testimonios desde el presente*, México, Grijalbo/Proceso/UNAM, 2003, pp. 600-602.

Medina Peña, Luis, *Hacia el nuevo estado: México, 1920-1994*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

Mendiola, Alfonso, "El giro historiográfico: la observación de observaciones del pasado", en *Historia y Grafía*, Universidad Iberoamericana, número 15, 2000, pp. 181-208.

_____ y Guillermo Zermeño, "El impacto de los medios de comunicación en el discurso de la historia", en *Historia y Grafía*. Universidad Iberoamericana, número 5, 1995, pp. 195-273.

Meyer, Lorenzo, *La segunda muerte de la revolución mexicana*, México, Cal y Arena, 1995.

Miller Nelson, Laurie, "La resolución de problemas en colaboración", en Charles, M., Reigeluth (editor), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*, Vol II. Madrid, Aula XXI/Santillana, 1999, pp. 251-278.

Monsiváis, Carlos, "Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX", en Daniel Cosío Villegas (coord.), *Historia General de México*, México, El Colegio de México, 1981, pp. 1375-1548.

Nieto López, J. de Jesús, *Diccionario histórico del México contemporáneo 1900-1992*, México, Alhambra Mexicana, 1994.

O'Gorman, Edmundo, "Fantasmas en la narrativa historiográfica", en *Historia y Grafía*, Universidad Iberoamericana, número 5, 1995, pp. 267-273.

Onrubia, Javier, "El papel de la escuela en el desarrollo del adolescente", en Eduardo, Martí y Javier Onrubia (coords.). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*, Vol VIII, Barcelona, ICE/Horsori, 1997.

Pacheco, José Emilio, *Las batallas en el desierto*, México, Era, 2005.

Pansza González, Margarita, "Elaboración de Programas", Material de lectura del Seminario de Análisis de la Enseñanza de Historia de México II, ENP, Octubre de 2000.

Pastor Ángulo, Martín, "Innovaciones educativas y tecnológicas en el desarrollo de la práctica docente", en *Didáctica*, Universidad Iberoamericana, nueva época, número 44, otoño 2004, pp. 30-34.

Pasut, Marta, "Acerca del taller. El taller un aula", en *Viviendo la literatura*, Buenos Aires, Aique, 1993. Versión mecanografiada.

Perkins, David y Chris Unger, "Enseñar y aprender para comprender", en Charles M., Reigeluth (editor), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*, Vol II, Madrid, Aula XXI/Santillana, 1999, pp. 99-124.

Plan de estudios de Bachillerato, 4º, 5º y 6º año, UNAM/ENP, Aprobado por el Consejo Técnico el 23 de octubre de 1996. Vigente.

Pluckrose, Henry, *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*, Madrid, Ediciones Morata/Ministerio de educación y ciencia, 1993.

Poniatowska, Elena, *La noche de Tlatelolco*, México, Era, 1997.

Prats, Joaquín, *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*, Mérida, Junta de Extremadura/Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, 2001.

Programa de estudios de Historia de México II, UNAM/ENP, 1988.

Programa de estudios de Historia de México II, UNAM/ENP, 1996. Vigente.

Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Editorial Espasa Calpe, 2001.

Reigeluth, Charles M, "¿En qué consiste la teoría del diseño y cómo se está transformando?", en Charles M., Reigeluth (editor), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*, Vol II, Madrid, Aula XXI/Santillana, 1999, pp. 15-40.

Revueltas, Andrea, "Reflexiones en torno a la reforma del Estado", en López Díaz, Pedro (coord.), *México. Reforma y estado*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Económicas/UAM-Xochimilco, 1996, pp. 83-97.

Rey Romy, Benito, "¿Crisis económica o crisis del Estado? Origen y perspectivas de salida", en López Díaz, Pedro (coord.), *México. Reforma y estado*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Económicas/UAM-Xochimilco, 1996, pp. 71-81.

Ricoeur, Paul. *Tiempo y narración*, tomo I, Madrid, ediciones cristiandad, 1987.

Romo Medrano, Lilia E., et al., *La Escuela Nacional Preparatoria. Raíz y corazón de la Universidad*, México, UNAM/ENP, 1998.

Rosa Rivero, Alberto, "Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía", en Mario Carretero y James F. Voss (comps.), *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 2004.

Sánchez Córdova, Humberto, *et al.*, *Historia de México*, México, Pearson educación, 2005.

Sánchez Quintanar, Andrea, "La historiografía mexicana de izquierda", en Conrado Hernández (coord.), *Tendencias y corrientes de la historiografía mexicana del siglo XX*, México, El Colegio de Michoacán/UNAM/Instituto de Investigaciones Históricas, 2003.

_____, *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, tesis doctoral, México, UNAM, 2000.

Santoyo Sánchez, Rafael, "Apuntes para una didáctica grupal", en Alicia Molina (comp.), *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*, México, SEP/Ediciones El Caballito, 1985, p. 145-156.

Semo, Enrique (coord.). *México, un pueblo en la historia*, tomos 5, 6 y 7, México, Alianza Editorial, 1989.

Sierra, Javier, "La gestión del conocimiento", en <http://aristarco.alexandria21.net>.

Sierra, Justo, *Obras completas*, México, UNAM, tomo VIII, 1984.

Tavira de, Luis, "La transición fecunda", en Ponce, Armando (coord), *México: Su apuesta por la cultura. El siglo XX. Testimonios desde el presente*, México, Grijalbo/Proceso/UNAM, 2003, pp. 331-336.

Topolski, Jeretz, "La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia", en Mario Carretero y James F. Voss (comps.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Amorrortu editores, 2004, pp. 101-109.

Torres Bravo, Pablo Antonio, *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico*, Alicante, Universidad nacional de educación a distancia, 2001.

Valls, Rafael y Verena Radkau, "La didáctica de la historia en Alemania. Una aproximación a sus características". en www.ub.es/histodidactica/articulos.

Vázquez, Josefina Zoraida (coord. General), *Gran Historia de México Ilustrada*. México, Planeta De Agostini/CONACULTA-INAH, tomo V, 2002.

_____ y Lorenzo Meyer. *México frente a Estados Unidos. Un ensayo histórico (1776-1993)*. México, Fondo de Cultura Económica, 1994.

_____, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1975.

Villa, Manuel, "La crisis del estatismo y la reforma del Estado" en López Díaz, Pedro (coord.), *México. Reforma y estado*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Económicas/UAM-Xochimilco, 1996, pp. 57-70.

Voss, James, *et al.*, *Construir y enseñar. Las Ciencias Experimentales*, Buenos Aires, Aique, 1996. Versión mecanografiada.

Zarzar Charur, Carlos, *Habilidades básicas para la docencia*, México, Editorial Patria, 2003.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

COLEGIO DE: HISTORIA

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA ASIGNATURA DE: HISTORIA DE MÉXICO II

CLAVE: 1504

AÑO ESCOLAR EN QUE SE IMPARTE: QUINTO

CATEGORÍA DE LA ASIGNATURA: OBLIGATORIA

CARÁCTER DE LA ASIGNATURA: **TEÓRICA**

	TEÓRICAS	PRÁCTICAS	TOTAL
No. de horas semanarias	03	0	03
No. de horas anuales estimadas	90	0	90
CREDITOS	12	0	12

2. PRESENTACIÓN

a) Ubicación de la materia en el plan de estudios.

La asignatura de Historia de México II es obligatoria y de carácter teórico, se imparte en el quinto año del Bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria. Corresponde a la etapa de profundización de la enseñanza y está incluida en el núcleo Básico del plan de estudios.

b) Exposición de motivos y propósitos generales del curso.

El programa de Historia de México II, cumple con las finalidades de la filosofía del Bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria, siendo básico en la formación integral e indispensable para proseguir estudios en las áreas sociales y humanísticas. Como ser social, proporciona al alumno las herramientas que habrán de dotarlo con una conciencia de su realidad social, a partir de los fenómenos históricos que han generado a ésta. Asimismo, adquiere los conocimientos que un universitario requiere sobre la historia de su país, cualquiera que sea la carrera profesional a la que aspire. El programa comprende desde la Época Colonial hasta el México Contemporáneo. Los propósitos centrales son que el alumno:

1. Comprenda los procesos formativos de su realidad histórico-social.
2. Se forme como individuo consciente, comprometido y participativo en la vida política y social del país.
3. Desarrolle sus capacidades de reflexión y de análisis; sus inquietudes intelectuales; sus hábitos de estudio y trabajo y actitudes de responsabilidad como universitario y como ciudadano.

De acuerdo con los propósitos anteriores, el programa confiere una gran importancia al trabajo del alumno. Se considera, indispensable que las actividades del curso tiendan progresivamente al autoaprendizaje, proceso en el cual es determinante la participación del maestro como orientador, copartícipe y motivador.

La bibliografía que utilizarán tanto el alumno como el profesor, se divide en básica y complementaria: la primera está dirigida al alumno, y la segunda al profesor, quien la utilizará con el fin de iniciar al alumno en la investigación documental y la interpretación histórica básica.

c) Características del curso o enfoque disciplinario.

El curso de Historia de México II se ocupa de analizar los procesos histórico-sociales que abarcan desde la Época Colonial hasta el México Contemporáneo.

En él se hace énfasis en el siglo XIX porque se considera básico para que el alumno entienda los procesos formativos de la sociedad actual. El criterio que ha encausado la selección de los contenidos, es el de considerar aquellos que son básicos para la comprensión de los procesos históricos de la realidad histórico-social del México actual.

El apearse a las premisas que constituyen el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, y al contemplar que existen diferentes enfoques o escuelas de interpretación histórica que representan un universo difícil de conciliar, es que se sugieren las siguientes estrategias metodológicas para abordar los contenidos programáticos:

- Se utilice a manera de vértice el proceso político, específicamente la consolidación y desarrollo del Estado Nacional para integrar los otros procesos de la realidad histórico-social.
- Se establezcan generalizaciones sobre los acontecimientos históricos que conduzcan a la configuración de grandes procesos.
- Se asocie la experiencia cotidiana del alumno, con el conocimiento del presente a través del pasado.
- Se vinculen los contenidos de cada unidad y las actividades didácticas con la realidad actual.

-Se maneje el método deductivo y el inductivo.

A partir de esto, el método de trabajo se orienta para que el alumno realice tareas de indagación sobre acontecimientos o interpretaciones históricas y que procese información, plantee y resuelva problemas; elabore mapas conceptuales para que organice y jerarquice conceptos; diseñe esquemas y cuadros comparativos que le permitan establecer estructuras o andamiajes cognitivos y elabore lecturas comentadas para una mejor comprensión de las ideas tópico y resolución de dudas.

d) Principales relaciones con materias antecedentes, paralelas y consecuentes.

La asignatura de Historia de México II tiene como antecedentes importantes las materias de Lógica, Geografía General e Historia Universal III. Los elementos que proporciona el estudio de la Lógica, apoyan el análisis de los procesos sociales que se revisan en el curso; la materia de Geografía permite ubicar y conocer las características de regiones asociadas al desarrollo humano. Por su parte, Historia Universal III se convierte en el conjunto de antecedentes necesarios que permiten entender la Historia de México de un modo más completo, en relación con la situación internacional. Paralelamente, Historia de México II se relaciona con Etimologías Grecolatinas del Español, cuyo estudio le confiere al alumno una mejor comprensión de conceptos, y con Ética, disciplina que apoya la formación de una conciencia que permite al estudiante reflexionar sobre el papel que juega en el desarrollo de su país.

Entre las asignaturas de sexto año, tiene una relación consecuente con las áreas de Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías, y Ciencias-Biológicas y de la Salud, donde Historia de México II proporciona un acercamiento a la Historia de la ciencia y la tecnología mexicanas asociadas al desarrollo económico de la nación, definiendo la problemática y las necesidades del país a las que los profesionistas de estas áreas deben contribuir a solucionar. Por sus características tiene una relación más directa con las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades y Artes, como son: Historia de las Doctrinas Filosóficas, a la que proporciona ejemplos de la difusión y utilización de sistemas filosóficos en nuestro país, Historia de la Cultura y Sociología, materias a las que ofrece antecedentes y puntos de referencia para el estudio del desarrollo de la cultura y la sociedad dentro y fuera de México. De la misma forma, se relaciona con Historia del Arte, definiendo los procesos sociales que condicionaron el arte mexicano, y también con Pensamiento Filosófico de México y de Derecho, donde Historia de México II es un curso previo indispensable, pues significa la posibilidad de entender, en su dimensión social, el Derecho Mexicano y el desarrollo de las ideas en nuestro país. Para Revolución Mexicana y Problemas Sociales, Políticos y Económicos de México, proporciona el marco de referencia que hace posible el estudio específico de la sociedad mexicana en nuestros días o en cualquier otra etapa de su historia.

e) Estructuración listada del programa.

Primera Unidad: La Nueva España del siglo XVI al XVIII.

Segunda Unidad: El Movimiento de Independencia 1810-1821.

Tercera Unidad: México Independiente 1821-1855.

Cuarta Unidad: La Segunda República Federal y el Segundo Imperio Mexicano 1857-1867.

Quinta Unidad: México durante el Régimen de Porfirio Díaz, 1876 a 1911.

Sexta Unidad: El Movimiento Revolucionario de 1910 a 1920.

Séptima Unidad: La Reconstrucción Nacional 1920 a 1940.

Octava Unidad: México Contemporáneo (a partir de 1940).

3. CONTENIDO DEL PROGRAMA

a) Primera Unidad: La Nueva España de los siglos XVI al XVIII.

b) **Propósitos:**

El alumno comprenderá la importancia del período colonial de México como un proceso histórico fundamental que definió los rasgos culturales y la estructura social, política y económica de nuestro país.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCION DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDACTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFIA
12	1 Antecedentes: El México Prehispánico del siglo XVI y la Conquista.	Se describirá brevemente la estructura económica de Mesoamérica al momento de la conquista, las áreas culturales en que se dividía el actual territorio mexicano así como su proceso de conquista y colonización por los españoles. Estos antecedentes permitirán entender la formación de la Nueva España.	Explicación introductoria del Profesor sobre las características de la unidad destacando las relaciones con las circunstancias actuales y se sugiere que los alumnos: Visiten el Museo de Antropología, y elaboren un resumen sobre las características más significativas de las sociedades mesoamericanas, destacando su trascendencia e influencia en el presente.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15
	2 Estructura política de la Colonia.	Se conocerán las primeras formas de organización política colonial que desembocaron en la implantación de un virreinato. Posteriormente, se describirán las características de las instituciones de gobierno que rigieron a la Nueva España y se analizará la estructura política en su conjunto, destacando los problemas y consecuencias que trajo para el desarrollo de nuestro país, destacando la herencia política del México Prehispánico.	Elaboren por parejas un cuadro sinóptico acerca del funcionamiento y la estructura económica, social y política colonial para entender mejor algunos problemas actuales.	
	3 La economía novohispana.	Se conocerá el origen y evolución que tuvieron las actividades económicas, así como la presencia de la herencia indígena en este aspecto, describiendo las características de cada una de ellas:	Elabore, por equipos, trabajos monográficos sobre las principales actividades económicas de la Nueva España, y su impacto en la estructura y los conflictos sociales. Realicen, bajo la guía del profesor, una	

HORAS	CONTENIDOS	DESCRIPCION DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDACTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
		agricultura (hacienda, propiedad comunal, encomienda), ganadería, minería, comercio, manufactura, política fiscal y estancos. Finalmente se analizará el funcionamiento de la economía colonial, destacando sus deficiencias, las restricciones impuestas por la corona y las consecuencias que ocasionó para el desarrollo económico de México y los elementos económicos que fueron heredados del México Prehispánico.	serie de resúmenes sobre las lecturas "La economía colonial 1650-1750" en <i>Historia Mínima de México</i>, México, COLMEX, 1983, pp. 62-69; y "La economía de la Nueva España en la última fase colonial" en <i>México en el siglo XIX (1821-1910)</i>. México, Nueva Imagen, 1987, pp. 28-31. En seguida, que los comenten en grupo.	
4	La Sociedad colonial.	Se comprenderá la organización de la sociedad colonial, describiendo la situación económica y los problemas de cada grupo social. A través de este acercamiento, se podrá conocer el origen de algunos rezagos sociales en nuestro país, sin perder de vista la herencia de los usos y costumbres indígenas. En cuanto a las instituciones, se analizará el papel fundamental que desempeñó la Iglesia en la sociedad colonial (educación, cultura, ideología, política y economía). Para ello será necesario describir brevemente su organización y estructura, mencionando los aspectos sociales que se heredaron de la Época prehispánica.	Visiten, con la guía del profesor, el Centro Histórico con la finalidad de ejemplificar, reforzar y ampliar los temas vistos en clase, identificando algunas manifestaciones del pasado que subsisten en la sociedad actual. Los alumnos harán exposiciones sobre las ideas centrales de los trabajos monográficos realizados por ellos. Los alumnos a través de lecturas irán elaborando fichas de trabajo como base para organizar información acumulativas y conformar exposiciones escritas y orales.	
5.	Las Reformas Borbónicas.	Se conocerá el conjunto de reformas aprobadas por la Corona española en el siglo XVIII, analizando el impacto que tuvieron dichos cambios en la sociedad colonial.		

c) Bibliografía:

Básica.

1. Cosío Villegas, Daniel, et al., *Historia mínima de México*. México, El Colegio de México, 1981.
2. Delgado de Cantú, Gloria M., *Historia de México*. México, Alhambra 1995, 2 v.
3. González de Lemoine, Guillermina, et al., *Atlas de Historia de México*. México, UNAM-ENP, 1985.
4. Semo, Enrique, coord., *México, un pueblo en la historia*. México, Nueva Imagen, i 994, 8 t.
5. Torre Villar, Ernesto de la, *Historia de México*. México, McGraw-Hill Editores, 1995, 2 v.

Complementaria.

6. Arcila Farías, Eduardo, *Reformas económicas del siglo XVII en la Nueva España*. México, Secretaría de Educación Pública, 1974, 2 vols.
7. Brading, David, *Mineros y comerciantes en el México borbónico 1763-1810*. México, Fondo de Cultura Económica, 1975.
8. Cué Canovas, Agustín, *Historia social y económica de México 1521-1854*. México, Trillas, 1963.
9. Miranda, José, *Las ideas y las instituciones políticas mexicanas, primera parte, 1521-1820*, 2a. Edición. México, UNAM, 1978.
10. Torre Villar, Ernesto de la, *Historia documental de México*. México, UNAM, 1984. 2o. vol.
11. León Portilla, Miguel, *De Teotihuacan a los aztecas*. México, UNAM, 1994.
12. O'Gorman, Edmundo, *Historia de las divisiones territoriales de México*. México, Porrúa, 1970.
13. Semo, Enrique, *El desarrollo del capitalismo en México. Los orígenes 1521-1763*. México, Porrúa, 1994.
14. Ots Capdequí, J.M., *El Estado español en las indias*. México, FCE., 1975.
15. Díaz del Castillo, Bernal, *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*. México, Porrúa, 1970.

a) **Segunda Unidad:** El Movimiento de Independencia 1810-1821.

b) Propósitos:

Se analizará el movimiento de independencia para reconocer los diferentes intereses que se manifestaron en él, así como las consecuencias que impuso al desarrollo del país.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje optativas)	BIBLIOGRAFÍA
12	1. Causas internas y externas del proceso de independencia,	En esta unidad se comprenderá que el descontento de la sociedad colonial es resultado de los cambios generados por las Reformas Borbónicas, así como de los problemas socio-económicos existentes entre la población indígena y otros grupos de escasos recursos. Posteriormente, se describirá brevemente el contexto político e ideológico de la época para entender el desarrollo que siguieron los acontecimientos en la Nueva España.	El profesor realizará una explicación' introductoria de la unidad y mencionará las características más importantes del período y su trascendencia actual y se sugiere que los alumnos: Lean, y comenten en clase los "Decretos de Hidalgo", "Sentimientos de la Nación", "Plan de Iguala" y los "Tratados de Córdoba" para que con base en estos documentos reconozcan las semejanzas y diferencias de intereses de los grupos que participaron en el movimiento de independencia.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13
	2. La invasión de Napoleón a España y su impacto en la Colonia.	Además, se comprenderá el vacío de poder que siguió a la invasión de España y que dio lugar a la petición de realizar un congreso nacional, petición que desembocó en la rebelión encabezada por Gabriel de Yermo, en las tensiones entre criollos y peninsulares y en el surgimiento de conspiraciones en Valladolid, San Miguel y Querétaro. También se analizará el papel de los criollos como grupo dirigente del movimiento.	Realicen individualmente un ensayo acerca del desarrollo del movimiento, contrastando la etapa de Hidalgo y Morelos con los focos guerrilleros que existían en 1820 para reconocer los cambios en las tácticas políticas, ni económicas y militares del movimiento de independencia. Elaboren mapas geográficos sobre las campañas militares de Hidalgo, Morelos, Mina y Guerrero, para visualizar la extensión que alcanzó el movimiento	
	3. Insurgencia militar y política de 1811-1815.	Posteriormente se identificará la obra militar y política de Hidalgo así como los		

HORAS	CONTENIDOS	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje optativas)	BIBLIOGRAFÍA
		intentos de organización del movimiento que siguieron a su muerte. Consecuentemente, se conocerá la obra militar y política de López Rayón y Morelos y el intento de organización política de una nueva nación.	en sus diferentes etapas, destacando la importancia económica de las regiones insurgentes. Investiguen en equipo sobre el impacto de la Constitución de Cádiz en la Colonia y las consecuencias que tuvo la Revolución Liberal de 1820 en España para la independencia de México para entender la importancia de los hechos externos en los acontecimientos del país.	
	4. La guerrilla insurgente.	Se entenderán también las condiciones en que lucharon los guerrilleros a la muerte de Morelos y el espíritu de solidaridad de Mina.		
	5. La consumación de la independencia.	Por último, se analizará la revolución liberal de España en 1820 y sus repercusiones en la consumación de la independencia de la Nueva España, destacando la organización de la contrarrevolución y la transacción política con la insurgencia.		

¢) Bibliografía:

Básica.

1. Cosío Villegas, Daniel, et al., *Historia mínima de México*. México, El Colegio de México, 1981.
2. Delgado de Cantú, Gloria M., *Historia de México*. México, Alhambra, 1995, 2 v.
3. González de Lemoine, Guillermina, et al., *Atlas de Historia de México*. México, UNAM-ENP, 1985.
4. Semo, Enrique, coord., *México, un pueblo en la Historia*. México, Nueva Imagen, 1994, 8 t.
5. Torre Villar, Ernesto de la, *Historia de México*. México, McGraw-Hill Editores, 1995, 2 v.

Complementaria.

6. Alamán, Lucas, *Historia de México desde los primeros movimientos que prepararon su independencia hasta la época presente*. México, Instituto Cultural Helénico FCE., 1985, (Clásicos de la Historia de México), 4 vols.
7. Bustamante, Carlos María de, *Cuadro histórico de la Revolución Mexicana y sus complementos*. México, FCE, 1958, (Clásicos de la Historia de México), 8 vols.
8. Cosío Villegas, Daniel (dir), *Historia General de México*. México El Colegio de México, 1976, 4 vols.
9. González de Lemoine, Guillermina, et al., *Atlas de Historia de México*. México, UNAM/ENP, 1990.

10. Lemoine V, Ernesto, *Morelos, Su vida revolucionaria a través sus escritos y de otros testimonios de la época*. México, UNAM, 1965.
11. Mancisidor, José, *Hidalgo, Morelos, Guerrero*. México, Grijalbo, 1970.
12. Torre Villar, Ernesto de la y R. Navarro, *Historia de México II*. México-Bogotá, McGraw-Hill, 1987.
13. Villoro, Luis, *La Revolución de Independencia. Ensayo e interpretación histórica*. México, UNAM, 1953.

a) Tercera Unidad: México Independiente 1821-1855.

b) Propósitos:

Conocer el proceso de formación del Estado mexicano y las dificultades que enfrentó, para entender las características que, a consecuencia de dicho proceso, definieron al sistema político y al desarrollo económico de nuestro país, la crisis económica, la lucha partidista del poder y las constantes amenazas de las políticas internas que caracterizaron este período.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
12	1. Los Primeros intentos de organización y el Imperio de Iturbide: 1821-1823.	El primer tema de esta unidad tratará, de manera general, las condiciones en las que se encontraba México al inicio de su vida independiente y las condiciones que hicieron posible el ascenso de Agustín de Iturbide al poder y su coronación como Emperador de México. Se revisarán los aspectos políticos, sociales y económicos, más importantes del Imperio Mexicano.	El profesor dará una breve explicación del tema a fin de introducir a los alumnos sobre los aspectos más importantes del mismo y se sugiere: a los alumnos que: Relacionen sus conocimientos previos con los nuevos al realizar la lectura de los planes y leyes más relevantes de la época que se estudia, para precisar los diferentes intereses en la lucha por el poder.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	2. Congreso y Constitución de 1824.	Después, se identificarán los puntos más importantes de la Constitución de 1824, destacando la forma de organización política que proporcionó al país.	Elaborarán mapas que ilustren los desplazamientos y las zonas ocupadas por los ejércitos extranjeros durante las guerras de intervención, y las comparen con las ocupadas por el ejército mexicano.	
	3. Los conflictos entre federalistas y centralistas y la dictadura de Santa Arma (1824-1853).	En este tema se hablará del surgimiento de las logias masónicas y de su influencia en la vida política de México así como de la crisis económica, la lucha partidista y los intereses particulares de ciertos grupos sociales que generaron la inestabilidad política que caracteriza al período. Se comprenderá el conflicto existente entre las oligarquías regionales y el gobierno de la República.	Diseñarán en clase un cuadro con los hombres que ocuparon la presidencia de la República y los partidos a los cuales pertenecían, para tener una idea de las tendencias que luchaban por el poder en México.	
	4. Conflictos internacionales.	También se mencionarán los diferentes gobiernos de este período y sus	Investigarán y expondrán por equipo las	

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
		características y se explicará la guerra de Texas, la intervención francesa y la guerra con EU.	causas, desarrollo y consecuencias de las distintas guerras de intervención que enfrentó el país, con el fin de intercambiar impresiones sobre la problemática de esta época.	

e) **Bibliografía:**

Básica.

1. Cosío Villegas, Daniel, et al., *Historia mínima de México*. México, El Colegio de México, 1981.
2. Delgado de Cantú, Gloria M., *Historia de México*. México, Alhambra, 1995, 2 v.
3. González de Lemoine, Guillermina, et al., *Atlas de Historia de México*. México, UNAM-ENP, 1985.
4. Semo, Enrique, coord., *México, un pueblo en la historia*. México, Nueva hnagen, 1994.8 t.
5. Torre Villar, Ernesto de la, *Historia de México*. México, McGraw-Hill Editores, 1995, 2 v.

Complementaria.

6. Fuentes Mares, José, *Santa Anna, Aurora y ocaso de un comediante*. México, Jus, 1956.
7. García Cantú, Gastón, *Las invasiones norteamericanas en México*. México, Era, 1974, (Serie popular eran 13).
8. León Portilla, Miguel et al., *Historia documental de México*. México, UNAM, 1974, 2 vol.
9. Torre Villar, Ernesto de la y Ramiro Navarro de Anda, *Historia de México II, de la independencia a la época actual*. México, McGraw-Hill, 1987.
10. *Diccionario Porrúa de historia, biografía y geografía de México*. México, Porrúa, 1976.

a) Cuarta Unidad: La Segunda República Federal y el Segundo Imperio Mexicano 1857-1867.

b) Propósitos:

Que el alumno comprenda el proceso histórico de la Segunda República Federal y las Leyes de Reforma, así como la segunda intervención francesa y Imperio de Maximiliano, destacando los esfuerzos del grupo liberal acaudillado por Juárez, para defender a la República y reconstruir al país.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
10	1. La Revolución de Ayutla, la Reforma y la Constitución de 1857.	Se iniciará la unidad explicando el surgimiento de la Revolución de Ayutla, la caída de la dictadura Santanista. y los gobiernos de los presidentes Alvarez y Comonfort. Se identificarán los puntos más destacados de la Constitución de 1857 y los motivos que dieron origen a la Guerra de Reforma.	Se sugiere: Una exposición sintética del profesor acerca de los aspectos centrales de la unidad y la selección de algunas lecturas sobre el contenido de las Leyes de Reforma y de la Constitución de 1857 para que los alumnos comenten los cambios que se establecieron y los intereses que afectaron.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
		Posteriormente, se conocerá la importancia del conjunto de medidas adoptadas en las Leyes de Reforma y se comprenderá su impacto en la sociedad mexicana de la época.	Los alumnos elaborarán un mapa con la división política de México en este período, con la intención de identificar la división territorial impuesta por Maximiliano.	10 11 12
	2. El Convenio de Londres y la Alianza Tripartita.	Se describirá la situación política, económica y social que heredó el Lic. Benito Juárez al tomar el poder en 1861 y las causas de la Intervención Tripartita.	Investigarán los beneficios, los alcances y los retrocesos que tuvo el país durante el Imperio de Maximiliano para valorar la importancia de su gobierno.	
	3. La intervención francesa y el Segundo imperio mexicano.	Se explicarán las causas que provocaron la segunda intervención francesa y la implantación del Imperio de Maximiliano. Se conocerá la política imperialista de Francia en época de Napoleón III así como la presión que ejercieron los grupos mexicanos de tendencias monarquistas para traer un príncipe extranjero.	Leerán por parejas fragmentos seleccionados por el profesor de los siguientes textos: Andrés Henestrosa, <i>Los caminos de Juárez</i> , Ignacio Manuel Altamirano, <i>El Zarco</i> ; José Luis Blasio, <i>Maximiliano íntimo</i> y Fernando del Paso, <i>Noticias del imperio</i> . Las lecturas se comentarán en grupo para llegar a	

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	al BIBLIOGRAFÍA
		Se discutirán los tratados de Miramar y se conocerá el gobierno de Maximiliano en sus aspectos económicos culturales y religiosos así como los acontecimientos que generaron su caída.	conclusiones generales y plasmar un imagen real, interesante y sugestiva de la época.	
	4. Gobiernos civiles de Juárez y Lerdo.	En este apartado, se conocerá la vida económica y social de la República Restaurada, y se explicará la política seguida por los presidentes Juárez y Lerdo, para reconstruir al país hasta la rebelión del general Porfirio Díaz con el Plan de Tuxtepec.		

c) Bibliografía:

Básica.

1. Cosío Villegas, Daniel, et al., *Historia mínima de México*. México, El Colegio de México, 1981.
2. Delgado de Cantú, Gloria M. *Historiade México*. México, Alhambra, 1995, 2 v.
3. González de Lemoine, Guillermina, et al., *Atlas de Historia de México*. México, UNAM-ENP, 1985.
4. Semo, Enrique, coord., *México, un pueblo en la historia*. México, Nueva Imagen, 1994, 8 t.
5. Torre Villar, Ernesto de la, *Historia de México*. México, McGraw-Hill Editores, 1995, 2 v.

Complementaria.

6. Conte Corti, César, *Maximiliano y Carlota*. Fondo de Cultura Económica, 1971.
7. González Navarro, Moisés, *La Reforma y el Imperio*. México, SEP, 1972, (Sepsetentas, 11).
8. Henestrosa, Andrés, *Los caminos de Juárez*. México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
9. López Cámara, Francisco, *Génesis de la conciencia liberal en México*. México, UNAM, 1969, (Colección estudios, no.9).
10. López Cámara, Francisco, *La estructura económica y social de México en la época de la reforma*. México, siglo XXI, 1967.
11. Torre Villar, Ernesto de la, *La intervencióf rancesa y el triunfo de la República*. México, Fondo de Cultura Económica, 1968.
12. Quirarte, Martín, *Historiografía sobre el imperio mexicano*. México, UNAM, 1970.

a) Quinta Unidad: México durante el Régimen de Porfirio Díaz, 1876 a 1911.

b) Propósitos:

El alumno conocerá la integración de México al desarrollo económico mundial y la estabilidad política que necesitaba el país para encaminarse al progreso, así mismo evaluará los resultados del Régimen porfirista y sus aspectos culturales.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
10	1. El primer gobierno de Porfirio Díaz.	Se inicia el estudio de la unidad con la descripción de los aspectos políticos, económicos y sociales correspondientes al primer gobierno de Porfirio Díaz, destacando como tema central las características de la sociedad y las políticas de conciliación y centralización del poder.	Se sugiere: La explicación del profesor sobre los aspectos más importantes del primer gobierno porfirista para que los alumnos conozcan los inicios de la etapa porfirista.	1 2 3 4 5 6 7
	2. El gobierno de Manuel González. (1880-1884).	Se conocerán los acontecimientos más significativos del gobierno del General Manuel González.	Los alumnos harán lecturas complementarias sobre los temas de la unidad, previamente seleccionadas por el profesor, para discutir las en clase.	8 9 10 11 12
	I. El Régimen Porfirista (1884-1911).	A continuación, se comprenderán los aspectos económicos, políticos, sociales y culturales más importantes del régimen porfirista entre 1884 y 1911. Se destacarán las contradicciones derivadas de la economía dependiente, de la centralización del poder, de las condiciones de explotación de la clase obrera y campesina, y de una cultura afrancesada que respondía a los intereses de la clase en el poder.	Investigación de los alumnos para que señalen los aspectos centrales de las políticas de conciliación y centralización utilizadas por Díaz para establecer la dictadura. Elaborarán, por parejas, mapas conceptuales sobre las principales ideas que caracterizaron a la oposición anti-porfirista.	13 14 15 16 17 18 19 20
	4. Los movimientos de oposición al Régimen Porfirista.	Posteriormente, será importante seguir la trayectoria de los grupos liberales a partir de los cuales surgieron los primeros movimientos de oposición política al,	Elaborarán mapas geográficos que ilustren las zonas o regiones que presentaron un gran incremento de la actividad industrial, bancaria, agrícola, portuaria y ferroviaria, con la intención	

HORAS	CONTENIDOS	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
		Porfirismo y que se organizaron en el Partido Liberal Mexicano (Camilo Arriaga, Flores Magón, Praxedis Guerrero y otros). Asimismo, se conocerán las huelgas, rebeliones y protestas que se suscitaron durante el Porfiriato, destacando la participación estudiantil, campesina, obrera, intelectual y periodística en éstas, así como la situación económica, política y social que las generó.	de visualizar el desarrollo socioeconómico durante el Porfiriato. Analizarán algunas gráficas sobre aspectos concretos del desarrollo económico y social de México para obtener una idea más amplia acerca de la sociedad Porfirista. Investigarán y expondrán, por equipos, cuáles son los objetivos centrales de los liberales y de los anarquistas, con la finalidad de conocer las críticas que hacen al régimen y las propuestas de cambios que postulan.	
	5. La entrevista Díaz-Creelman y el surgimiento de los partidos políticos.	Se comprenderá el motivo que originó dicha entrevista y sus consecuencias inmediatas. Consecuentemente se describirán los programas políticos de los principales partidos que surgieron.		
	6. Madero y el partido antireeleccionista.	Finalmente, se conocerá el desarrollo de la campaña de Francisco I. Madero y como gracias a su posición de terrateniente encontró ciertas condiciones para impulsar su partido y realizar su campaña política.	Localizarán en la hemeroteca tres periódicos de oposición, elegirán los aspectos que les parezcan más relevantes y los comentarán en clase, explicando las razones de sus selección. Elaborarán en grupo un cuadro comparativo sobre los objetivos de los principales partidos políticos con el fin de contrastar las diferentes posiciones ante el régimen. Elaborarán un reporte de lectura sobre algún fragmento del libro <i>La sucesión presidencial en 1910</i> , para que los alumnos amplíen su conocimiento sobre la situación política al final del Porfiriato.	

c) Bibliografía:

Básica.

1. Cosío Villegas, Daniel, et al., *Historia mínima de México*. México, El Colegio de México, 1981.
2. Delgado de Cantú, Gloria M., *Historia de México*. México, Alhambra, 1995, 2 v.
3. González de Lemoine, Guillermina, et. al., *Atlas de Historia de México*. México, UNAM-ENP, 1985.
4. Semo, Enrique, coord., *México, un pueblo en la historia*. México, Nueva Imagen, 1994, 8 t.
5. Torre Villar, Ernesto de la, *Historia de México*. México, McGraw-Hill Editores, 1995, 2 v.

Complementaria.

6. Calderón, Francisco R., "La vida económica". En Cosío Villegas, Daniel (coordinador), *Historia moderna de México. La República restaurada*. México, Hermes 1955.
7. Carbo, Margarita y Adolfo Gilly, "Oligarquía y revolución (1876-1920)", En Semo, Enrique (coordinador), *México, un pueblo en la historia*. México, Alianza, 1988, t. 3.
8. Ceceña, José Luis, *México en la órbita imperial*. México, "El caballito", 1974.
9. Colmeneros M., Ismael y colabs, *Cien años de lucha de clases en México (1876-1976)*. México, Quinto sol, 1984, t.1.
10. González Martínez, José Luis, "El liberalismo triunfante y México en busca de su expansión", En: Cosío Villegas, Daniel (coordinador), *Historia General de México*. México, El Colegio de México, 1994, t. 2.
11. Hansen, Roger, *La política del desarrollo mexicano*. México, Siglo XXI, 1984.
12. López Gallo, Manuel, *Economía y política en la Historia de México*. México, "El caballito", 1974.
13. López-Portillo y Rojas, José, *Elevación y caída de Porfirio Díaz*. México, Porrúa, 1975.
14. Raat, William D., *El positivismo durante el porfiriato (1876-1910)*. México, Porrúa, 1987.
15. Scherman, Joseph, *México, tierra de volcanes, de Hernán Cortés a Miguel de la Madrid*. México, Porrúa, 1987.
16. Torre Villar, Ernesto de la y Ramiro Navarro, *Historia de México II, de la independencia a la época actual* México, McGraw-Hill/ Interamericana de México, 1988.
17. Valadés, José C., *El porfirismo, historia de un régimen*. México, UNAM, 1987, Tomos 1 y 2.
18. Vera Estañol, Jorge, *Historia de la Revolución Mexicana, orígenes y resultados*. México, Porrúa, 1983.
19. Bazan, Jean, *Breve historia de México, de Hidalgo a Cárdenas (1805-1940)*. México, La red de Jonás, 1981.
20. Kennet Turner, John, *México bárbaro*. México, Odesa, 1990.

a) **Sexta unidad:** El Movimiento Revolucionario de 1910 a 1920.

b) **Propósitos:**

El alumno comprenderá las causas de la Revolución Mexicana, las condiciones en que se llevó a cabo, las posiciones de los principales dirigentes y los beneficios obtenidos, además identificará las principales características del gobierno de Carranza, incluyendo la política exterior y el surgimiento del Plan de Agua Prieta.

HORAS	CONTENIDOS	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
12	1. La Revolución Maderista y los Tratados de Ciudad Juárez.	En esta unidad se destacarán los aspectos relevantes del Plan de San Luis Potosí, el inicio y resultado de la revolución armada, incluyendo la acción de la familia Serdán y los motivos que llevaron a los campesinos del estado de Morelos y de la zona norte del país a unirse al movimiento armado de Francisco I. Madero.	Se sugiere: Bajo la guía del profesor y previa una explicación por parte de éste sobre el tema los alumnos realizarán: Reportes sobre las siguientes lecturas: Martín Luis Guzmán, <i>El águila y la serpiente</i> , Mariano Azuela, <i>Los de Abajo</i> , Francisco L. Urquiza, <i>Tropa Vieja</i> , Fernando Benítez, <i>El rey viejo</i> , Francisco L. Urquiza, <i>De México a Tlaxcalaltongo</i> ; a fin de recrear una visión de la época.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14
	2 El gobierno de Madero y los movimientos de oposición.	Posteriormente, se analizará el gobierno de Madero para evaluar los motivos que llevaron a los zapatistas a proclamar el Plan de Ayala y la importancia de las rebeliones orozquista y felicista.	Con ayuda de un guión o cuestionario, los alumnos identificarán en proyecciones de películas o documentales los problemas centrales de la Revolución Mexicana.	
	3. La Decena Trágica, el gobierno Huertista y el Plan de Guadalupe.	Consecuentemente, se evaluarán los hechos ocurridos en la decena trágica y la participación que tuvo en ellos el embajador de Estados Unidos, así como los aspectos positivos y negativos del gobierno de Victoriano Huerta.	Prevía una explicación del profesor, visitarán el Museo de la Revolución y al Museo Casa de Carranza y elaborarán un comentario de aquello que les fue más significativo y útil para reafirmar sus conocimientos.	
	4. El Constitucionalismo y el movimiento zapatista.	Además, se conocerán los motivos que provocaron el surgimiento del Plan de Guadalupe. Se estudiará la intervención armada de los Estados Unidos en el gobierno de Victoriano Huerta.		

HORAS	CONTENIDOS	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
		También se comparará el papel de Carranza, Villa y Zapata como caudillos de la Revolución y los motivos que tuvieron para prolongar la lucha civil.	Elaborarán un cuadro comparativo sobre los planes políticos que surgieron durante la Revolución, a fin de contrastar la ideología y los intereses de los diferentes sectores que participan en el movimiento.	
5.	La Convención de Aguascalientes.	Se identificará las posiciones ideológico-políticas en dicha Convención, su desarrollo, y resultado. Destacará la posición de Venustiano Carranza y el gobierno de Estados Unidos.	Investigarán, por equipos, sobre los artículos más importantes de la Constitución de 1917 para analizar los cambios que se postulaban en ella.	
6.	El Congreso Constituyente y la Constitución de 1917.	A continuación se destacarán las posiciones político-sociales de algunos representantes del Congreso Constituyente y los artículos esenciales de la Constitución de 1917.	Los alumnos elaborarán una serie de preguntas acerca de los contenidos de esta unidad, con la intención de recapitular los temas vistos en clase.	
7	El gobierno de Carranza y la política exterior.	Finalmente, se identificarán los aspectos económicos, políticos y sociales más importantes del gobierno de Carranza, destacando la política exterior en términos de reconocimiento y apoyos. También entender los objetivos del Plan de Guadalupe y sus resultados y el surgimiento de un grupo de políticos sonorenses.		

c) Bibliografía:

Básica.

1. Cosío Villegas, Daniel, et. al., *Historia mínima de México*. México, El Colegio de México, 1981.
2. Delgado de Cantú, Gloria M. *Historia de México*. México, Alhambra, 1995, 2 v.
3. González de Lemoine, Guillermina, et. al., *Atlas de Historia de México*. México, UNAM-ENP, 1985.
4. Semo, Enrique, coord., *México, un pueblo en la historia*. México, Nueva Imagen, 1994, 8 t.
5. Torre Villar, Ernesto de la, *Historia de México*. México, McGraw-Hill Editores, 1995, 2 v.

Complementaria.

6. Aguilar Camín, Héctor y Lorenzo Meyer, *A la sombra de la Revolución Mexicana o un ensayo de la historia contemporánea de México, 1910-1987*. México, Cal y Arena, .1993.
7. Carbó, Margarita y Adolfo Gilly, "Oligarquía y Revolución (1876-1920)", En: Semo, Enrique (coordinador), *México, un pueblo en la historia, T.3* México, Alianza, 1988.
8. Castillo, Heberto, *Historia de la Revolución Mexicana, 1906-1913*. México, Posada, 1977.
9. Colmeneros M., Ismael y colabs., *Cien años de lucha de clases en México (1876-1976)*. México, Quinto sol, 1984, t. 1.
10. Córdova, Arnaldo, *La ideología de la Revolución Mexicana o la formación del nuevo régimen*. México, Era, 1974.
11. Gilly, Adolfo, *La Revolución interrumpida a México, 1910-1920: una guerra campesina por la tierra y el poder*. México, "El caballito", 1971.
12. Meyer, Lorenzo, *Su majestad británica contra la Revolución Mexicana 1890-1950. El fin de un imperio informal México*, El Colegio de México, 1991.
13. Silva Herzog, Jesús, *Breve historia de la Revolución Mexicana. Los antecedentes y la etapa maderista*. México, FCE, 1973, t. 1.
14. Villa, Bertha y Lorenzo Meyer, "La lucha armada, el primer tramo del camino y la encrucijada 1911-1920". En. Cosío Villegas, Daniel (coordinador), *Historia moderna de México*. México, Fondo de Cultura Económica, 1970.

Propósitos:

El alumno conocerá las características del nuevo orden económico, social y político del México posrevolucionario y comprenderá los principales conflictos vividos por los regímenes Obregonista, Callista, Maximato y Cardenista. Además, se revisará la política exterior del país y la cultura nacional.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
10	1. Del caudillismo al presidencialismo, conflictos políticos internos, las instituciones.	En esta unidad se abarcará el estudio del papel del gobierno provisional de Adolfo de la Huerta en la pacificación interna y la importancia que tuvo el caudillismo populista de Alvaro Obregón para lograr el equilibrio social y la l:construcción del país.	Se sugiere: Que bajo la guía del profesor, los alumnos: Hagan lecturas complementarias y las comente en grupo para apoyar los temas de la unidad.	1 2 3 4 5 6 7
	2. La reconstrucción económica, política, agraria, laboral y educativa.	En este apartado, se revisarán los planes de reconstrucción económica y la política agraria de Obregón y Calles. También se conocerá la organización del movimiento obrero en la CROM, las medidas emprendidas para resolver los problemas financieros y la obra educativa y cultural.	Comenten aquello que les parezca más interesante de las administraciones de los presidentes Alvaro Obregón, Plutarco Elías Calles, Lázaro Cárdenas, para identificar las soluciones que tenían para superar la crisis del Estado nacional.	8 9 10 11 12 13
	3. Las relaciones internacionales.	Además, se describirán las medidas tomadas por Alvaro Obregón para solucionar los conflictos en las relaciones internacionales y de inversión extranjera.	En compañía del profesor los alumnos visitarán el Palacio Nacional, Secretaría de Educación Pública, Antiguo Colegio de San Ildefonso y Bellas Artes para conocer algunos rasgos de la Escuela Mexicana de Pintura a través de los murales de Diego Rivera, José Clemente Orozco y David Alfaro Siqueiros.	
	4. El Maximato: gobiernos de Emilio Portes Gil, Pascual Ortíz Rubio y Abelardo L. Rodríguez.	Se comprenderán las relaciones entre México y Estados Unidos y la trascendencia de la rebelión cristera, en las relaciones con la iglesia en México así como las características políticas, sociales y económicas del Maximato.		

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
	5. El gobierno de Lázaro Cárdenas y el Plan Sexenal: política agraria, laboral, educativa e internacional.	Como uno de los temas centrales de esta unidad se estudiará la creación del PNR como parte medular para el funcionamiento del estado mexicano. En este tema se estudiarán las características del gobierno de Cárdenas destacando la situación agraria, la nacionalización del petróleo y la política internacional.		
	6. El nacionalismo cultural.	Se conocerán las características de la educación primaria, secundaria, las escuelas rurales, agrícolas, las normales, la enseñanza técnica y la educación universitaria, así como las tendencias artísticas derivadas de la Revolución.		

c) Bibliografía:

Básica.

1. Cosío Villegas, Daniel, et al., *Historia mínima de México*. México, El Colegio de México, 1981.
2. Delgado de Cantú, Gloria M., *Historia de México*. México, Alhambra, 1995, 2 v.
3. González de Lemoine, Guillermina, et. al., *Atlas de Historia de México*. México, UNAM-ENP, 1985.
4. Semo, Enrique, coord., *México, un pueblo en la historia*. México, Nueva Imagen, 1994, 8 t.
5. Torre Villar, Ernesto de la, *Historia de México*. México, McGraw-Hill Editores, 1995, 2 v.

Complementaria.

6. Cosío Villegas, Daniel, *Historia General de México*. México, El Colegio de México, 1976.
7. Delgado de Cantú, Gloria M., *Historia de México. Formación del estado moderno desde la independencia hasta las políticas de desarrollo*. México, Alhambra, 1987.
8. Krauze, Enrique, et. al., *La reconstrucción económica*. México, El Colegio de México, 1981.
9. Lajous, Aiejandra, et al., *Manual de Historia de México Contemporáneo (1917-1940)*. México, UNAM, 1988.
10. Medina, Luis, *Del Cardenismo al Avilacamachismo*. México, El Colegio de México, 1978.
11. Miranda Basurto, Angel, *La evolución de México*. México, Herrero, 1984.
12. Quirarte, Martín, *Visión panorámica de la Historia de México*. México, Porrúa, 1986.
13. Villoro, Luis, *La cultura mexicana de 1910 a 1960*. México, El Colegio de México, 1980.

a) Octava Unidad: México Contemporáneo (a partir de 1940).

b) Propósitos:

El alumno comprenderá el proceso histórico del México actual, las principales cambios en la política, la economía, la sociedad y la cultura. Conocerá los aspectos del sistema que se consideraron y los que entraron en crisis.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA !
12	1. La política de la Unidad Nacional (1940-1946).	Explicar el impacto del la Segunda Guerra Mundial, la actitud de México, la política de la "buena sociedad" y el fenómeno de: los braceros. Analizar el programa de Unidad Nacional de Ávila Camacho. Analizar el fortalecimiento de la burguesia y el programa de industrialización. También se estudiará el estancamiento de la reforma agraria y la represión de los movimientos campesinos. Explicar el régimen de Seguridad Social.	Se sugiere que los alumnos con orientación del profesor, hagan: Investigación hemerográfica sobre la participación mexicana en el conflicto armado para establecer la relación de México en el contexto internacional y particularmente con Estados Unidos. Elaboración por los alumnos de un mapa conceptual que permita comprender el sentido del programa.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
	2. El desarrollo estabilizador. (1946-1970).	Estudiar el papel del Partido Revolucionario Institucional en la estabilidad política. Desarrollo de los medios de difusión masiva. Auge de la industria cinematográfica. Analizar el modelo del "desarrollo estabilizador" aplicado desde el gobierno ide Miguel Alemán hasta el de Gustavo Díaz Ordaz. Explicar la política laboral de la reforma agraria y los movimientos obrero y campesino.	Investigación por equipos sobre distintos aspectos de política económica durante el gobierno de Ávila Camacho para hacer una reconstrucción global. Lectura comentada por los alumnos del decreto que crea el Seguro Social para compararlo con la seguridad social actual. Comparar la estructura del PRM y del PRI para apreciar sus diferencias y similitudes. Lectura sobre la "época de oro del cine"	

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
		Analizar el movimiento magisterial (1958), y ver una película de esta época para el ferrocarrilero (1958-59) y el de los médicos (1964-65). Señalar la importancia del voto femenino.	demostrar el auge de la industria cinematográfica y apreciar los estereotipos creados por el cine.	
		Estudiar la preponderancia de la economía estadounidense en México. Explicar la proyección de la Guerra Fría en México.	Lecturas para analizar el modelo de desarrollo estabilizador además para contextualizar se recomienda la lectura de: <i>Las batallas en el desierto</i> , de José Emilio Pacheco.	
		Analizar el movimiento estudiantil del 68 y sus consecuencias.		
		Reseñar el desarrollo de la educación y de las diferentes formas artístico-literarias y musicales.	Elaboración de mapas conceptuales para identificar la política laboral y agraria.	
			Investigación hemerográfica de movimientos obreros y campesinos que permitan comprender su especificidad en este período. Resumen por equipos de las demandas de los distintos movimientos sociales para establecer comparaciones.	
			Lecturas de artículos de revistas para ilustrar y comentar la búsqueda de participación política de la mujer. Comparar los puntos de vista de alumnos y alumnas.	
			Lectura y elaboración de informes para estudiar la dependencia económica de México respecto a Estados Unidos.	
			Comentarios para apreciar la trascendencia del movimiento del 68 con base en la lectura de textos, se	

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
3.	El desarrollo compartido(1970-1982).	Analizar el intervencionismo del Estado en la economía. Señalar la desconfianza del sector empresarial debido al populismo de Luis Echeverría. Explicar la reforma educativa de 1970-74. Establecer las causas del movimiento estudiantil de 1971. Analizar los movimientos guerrilleros y las represiones de los setenta. Establecer las causas y consecuencias de la crisis de 1976. Identificar las soluciones practicadas por José López Portillo: la petrolización de la economía, el acceso al crédito externo, Reconocer las causas de la nacionalización, de la banca. Identificar la corrupción y el nepotismo durante el gobierno de López Portillo, e inducir a una discusión sobre la ética de los gobernantes.	recomienda especialmente <i>La Noche de Tlatelolco</i> de Elena Poniatowska. Analizar las políticas educativas de este período para discutir los avances y limitaciones. Comentario con base en lecturas para apreciar los cambios en la narrativa. Investigación hemerográfica sobre el movimiento del 68 para apreciar el grado de manipulación o de objetividad de la prensa. Investigar por equipo sobre los organismos estatales creados en esta época y sus funciones, para valorar su eficacia. Lecturas sobre las presiones de los grupos patronales para influir en el cambio de rumbo del gobierno. Comparar los libros de texto gratuitos anteriores con los actuales, a fin de comprender los cambios en la política educativa.	
4.	De la "renovación moral" a la modernización neoliberal. (1982 a la fecha).	Identificar las causas que provocaron la crisis de 1982. Explicar cómo la caída del gasto social provocó el rezago en la educación, la salud, la seguridad social y la vivienda. Explicar los efectos socio-políticos de los	Investigación hemerográfica acerca del movimiento estudiantil de 1971, para confrontar sus demandas con las de 1968 y el de 1986-87. Comentar por equipos los objetivos y	

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
		sisimos de 1985.	programas de los partidos opositores para comparar sus propuestas.	
		Analizar la política de reprivatizaciones y el Tratado de Libre Comercio, en función de la política de "modernización" del salinato,	Elaborar un mapa conceptual para describir las características económicas del gobierno de López Portillo.	
		Explicar los avances electorales del PAN y el surgimiento del PRD.	Investigación hemerográfica para conocer el impacto de la nacionalización de la banca en la opinión pública, y presentar un informe oral.	
		Analizar los efectos de los cambios constitucionales durante el gobierno de Salinas.		
		Identificar la política de cooperación del gobierno de Salinas con los Estados Unidos.	Lectura de artículos periodísticos en que se hayan comentado la corrupción y el nepotismo con la finalidad de evaluar su impacto en la problemática nacional.	
		Explicar las causas y el impacto social de la rebelión del EZLN.	Lectura para comentar en clase las causas de la crisis y sus repercusiones en el nivel de vida de la población.	
		Explicar la crisis política actual a partir de problemas internos del Partido Revolucionario Institucional.	Elaboración, por equipos, de mapas conceptuales referentes a las reprivatizaciones y el TLC para identificar las características del neoliberalismo.	
			Análisis hemerográfico para exponer, en equipo, las consecuencias de los sismos en los órdenes social y político.	
			Elaboración de mapas conceptuales que aborden el avance del PAN y del PRD, para comprender el desarrollo político	

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
			del país y la necesidad de democratizarlo.	
			Lectura de las reformas a los artículos 3, 27 y 130 constitucionales y confrontación con sus versiones originales, para entender los cambios salinistas y sus repercusiones en los ámbitos económico, social y político.	
			Lecturas y comentarios por equipo sobre las relaciones económicas y diplomáticas entre México y los Estados Unidos, a fin de entender la dependencia que México tiene ante el extranjero.	
			iInvestigación hemerográfica en equipo acerca de el origen y los principales episodios del levantamiento zapatista de 1994, con la finalidad de comprender sus demandas.	
			Elaboración de un mapa conceptual para describir y relacionar los principales conflictos interno del PRI, para entender su relación con la crisis política nacional.	

c) Bibliografía:

Básica.

1. Aguilar Camín, Héctor, y Lorenzo Meyer, *A la sombra de la Revolución Mexicana*. México, Cal y Arena, 1989.
2. Cosío Villegas, Daniel (coord.), *Historia general de México*. México, El Colegio de México, 1981, 2. t.
3. Semo, Enrique (coord), *México, un pueblo en la historia*. México, Alianza Editorial, 1989, 8 t.

4. Torre Villar, Ernesto de la, y Ramiro Navarro, *Historia de México 11*. México-Bogotá, McGraw-Hill Editores, 1987.

Complementaria.

5. EZLN, *Documentos y comunicados*. México, Era, 1992, 2 t.
6. González Casanova, Pablo, y Héctor Aguilar Camín, *México ante la crisis*. México, Siglo XXI Editores, 1985.
7. González Casanova, Pablo, *El Estado y los partidos políticos en México*. México, Era, 1987.
8. Guillén, Remo, *Orígenes de la crisis en México*. México, Era, 1984.
9. Lindau, Juan D., *Los tecnócratas y la élite gobernante mexicana*. México, Joaquín Mortiz, 1993.
10. Meyer, Lorenzo, *La segunda muerte de la Revolución Mexicana*. México, Cal y Arena, 1992.
11. Varios autores, *Evolución del Estado Mexicano. Consolidación 1940-1983*. México, Ediciones El Caballito, 1985, 3 t.
12. Vázquez, Josefina, y Lorenzo Meyer, *Méxicofrente a Estados Unidos, Un ensayo histórico (1776-1993)*. México, FCE., 1994.

4. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Básica.

1. Cosío Villegas, Daniel, et al, *Historia mínima de México*. México, El Colegio de México, 1981.
2. Delgado de Cantú, Gloria M. *Historia de México. Formación del estado moderno desde la independencia hasta las políticas de desarrollo.* México, Alhambra, 1987.
3. González de Lemoine, Guillermina, et. al., *Atlas de Historia de México*. México, UNAM/ENP, 1990.
4. Semo, Enrique (coordinador), *México, un pueblo en la historia*. México, Alianza, 1988, 8 v.
5. Torre Villar, Ernesto de la y Ramiro Navarro de Anda, *Historia de México H de la independencia a la época actual*. México, McGraw-Hill Editores, 1987.

Complementaria.

6. Aguilar Camín, Héctor y Lorenzo Meyer, *A la sombra de la Revolución Mexicana o un ensayo de la historia contemporánea de México, 1910-1987*. México, Cal y Arena, 1993.
7. Alamán, Lucas, *Historia de México desde los primeros movimientos que prepararon su independencia hasta la época presente*. México, Instituto Cultural Helénico (FCE), 1985, (Clásicos de la Historia de México), 4 vols.
8. Arcila Farías, Eduardo, *Reformas económicas del siglo XVII en la Nueva España*. México, Secretaría de Educación Pública, 1974, 2 vols.
9. Bazán, Jean, *Breve historia de México, de Hidalgo a Cárdenas (1805-1940)*. México, La red de Jonás, 1981.
10. Brading, David, *Mineros y comerciantes en México, 1763-1810*. México, Fondo de Cultura Económica, 1975.
11. Bustamante, Carlos María de, *Cuadro histórico de la Revolución Mexicana y sus complementos*. México, Fondo de Cultura Económica, 1958, (Clásicos de la Historia de México), 8 vols.
12. Castillo, Heberto, *Historia de la Revolución Mexicana, 1906-1913*. México, Posada, 1977.
13. Ceceña, José Luis, *México en la órbita imperial*. México, "El caballito", 1974.
14. Colmeneros M., Ismael y colabs, *Cien años de lucha de clases en México (1876-1976)*. México, Quinto sol, 1984, t.1.
15. Conte Corti, César, *Maximiliano y Carlota*. México, Fondo de Cultura Económica, 1971.
16. Córdova, Arnaldo, *La ideología de la Revolución Mexicana o la formación del nuevo régimen*. México, Era, 1974.
17. Cosío Villegas, Daniel, (dir), *Historia General de México*. México, El Colegio de México 1976, 4 vol.
18. Cosío Villegas, Daniel, (coordinador), *Historia Moderna de México*. México, Fondo de Cultura Económica, 1970.
19. Cué Canovas, Agustín, *Historia social y económica de México 1521-1854*. México, Trillas 1963.
20. Díaz del Castillo, Bernal, *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*. México, Porrúa, 1970.
21. EZLN, *Documentos y comunicados*. México, Era, 1992, 2 t.
22. Fuentes Mares, José, *Santa Anna, Aurora y ocaso de un comediante*. México, Jus, 1956.
23. Gilly, Adolfo, *La Revolución interrumpida. México, 1910-1920: una guerra campesina por la tierra y el poder*. México, "El caballito", 1971.
24. González Casanova, Pablo, *El Estado y los partidos políticos en México*. México, Era, 1987.

25. González Casanova, Pablo, y Héctor Aguilar Camín, *México ante la crisis*. México, Siglo XXI Editores, 1985.
26. González Navarro, Moisés, *La Reforma y el Imperio*. México, SEP, 1972, (Sepsetentas, 1 I).
27. Guillén, Remo, *Orígenes de la crisis en México*. México, Era, 1984.
28. Hansen, Roger, *La política del desarrollo mexicano*. México, Siglo XXI, 1984.
29. Henestrosa, Andrés, *Los caminos de Juárez*. México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
30. Kennet Thurner, John, *México bárbaro*. México, Odesa, 1990.
31. Krauze, Enrique, et. al., *La reconstrucción económica*. México, El Colegio de México, 1981.
32. Lajous, Alejandra, et al, *Manual de Historia de México Contemporáneo (1917-1940)*. México, UNAM, 1988.
33. Lemoine V, Ernesto, *Morelos, Su vida revolucionaria a través de sus escritos y de otros testimonios de la época*. México, UNAM, 1965.
34. León Portilla, Miguel, et. al, *Historia documental de México*. México, UNAM, 1974, 2 vols.
35. León Portilla, Miguel, *De Teotihuacan a los aztecas*. México, UNAM, 1994.
36. Lindau, Juan D., *Los tecnócratas y la élite gobernante mexicana*. México, Joaquín Mortiz, 1993.
37. López Cámara, Francisco, *La estructura económica y social de México en la época de la reforma*. México, siglo XXI, 1967.
38. López Cámara, Francisco, *Génesis de la conciencia liberal en México*. México, UNAM, 1969, (colección estudios, no.9).
39. López Gallo, Manuel, *Economía y política en la Historia de México*. México, "El caballito", 1974.
40. López Portillo y Rojas, José, *Elevación y caída de Porfirio Díaz*. México, Porrúa, 1975.
41. Mancisidor, José, *Hidalgo, Morelos, Guerrero*. México, Grijalbo, 1970.
42. Matute, Alvaro, *México en el siglo XIX, Antología de fuentes e interpretaciones históricas*. 4a. Edición, México, UNAM, 1984, Lecturas universitarias.
43. Medina, Luis, *Del Cardenismo al Avilacamachismo*. México, El Colegio de México, 1978.
44. Meyer Lorenzo, *Su majestad británica contra la Revolución Mexicana. 1890-1950. El fin de un imperio informal*. México, El Colegio de México, 1991.
45. Meyer, Lorenzo, *La segunda muerte de la Revolución Mexicana*. México, Cal y Arena, 1992.
46. Miranda Basurto, Angel, *La evolución de México*. México, Herrero, 1984.
47. Miranda, José, *Las ideas y las instituciones políticas mexicanas, primera parte, 1521-1820*, 2a. Edición. México, UNAM, 1978.
48. O'Gorman, Eduardo, *Historia de las divisiones territoriales de México*. México. Porrúa. 1970.
49. Ots Capdequi, J.M, *El Estado español en las indias*. México, FCE, 1975.
50. Quirarte, Martín, *Historiografía sobre el imperio mexicano*. México, UNAM, 1970.
51. Quitarte, Martín, *Visión panorámica de la Historia de México*. México, Porrúa, 1986.
52. Raat, William D, *El positivismo durante el porfiriato (1876-1910)*. México, Porrúa, 1987.
53. Scherman, Joseph, *México, tierra de volcanes, de Hernán Cortés a Miguel de la Madrid*. México, Porrúa, 1987.
54. Semo, Enrique, *El desarrollo del capitalismo en México. Los orígenes 1521-1763*. México, Porrúa, 1994.
55. Silva Herzog, Jesús, *Breve historia de la Revolución Mexicana, Los antecedentes y la etapa maderista*. México, FCE, 1973 t. 1.
56. Torre Villar, Ernesto de la, *Historia documental de México*. México, UNAM 1984, 2o. vol.
57. Torre Villar, Ernesto de la, *La intervención francesa y el triunfo de la República*. México, Fondo de Cultura Económica, 1968.

58. Valadés, José, C, *El porfirismo historia de un régimen*. México, UNAM, 1987, Tomos 1 y 2.
59. Varios autores, *Evolución del Estado Mexicano. Consolidación 1940-1983*, 3 t. México, Ediciones El Caballito, 1985.
60. Vázquez, Josefina, y Lorenzo Meyer, *México frente a Estados Unidos, Un ensayo histórico (1776-1993)*. México, FCE, 1994.
61. *Diccionario Porrúa de historia, biografía y geografía de México*. México, Porrúa, 1976.
62. Vera Estañol, Jorge, *Historia de la Revolución Mexicana, orígenes y resultados*. México, Porrúa, 1983.
63. Vilioro, Luis, *La cultura mexicana de 1910 a 1960*. México, El Colegio de México, 1980.
64. Villoro, Luis, *La revolución de independencia. Ensayo e interpretación histórica*. México, UNAM, 1953.

5. PROPUESTA GENERAL DE ACREDITACIÓN

a) Actividades o factores.

La evaluación del aprendizaje debe ser resultado de la integración continua de los alumnos, el profesor y los programas durante el desarrollo de las diferentes actividades y situaciones que se presenten en el curso. La evaluación se efectuará por medio de investigaciones, trabajos monográficos, exámenes, informes de asistencia a exposiciones, conferencias y museos; sin olvidar la importancia que tiene la participación del alumno en clase.

b) Carácter de la actividad.

La evaluación tendrá la finalidad de proporcionar el análisis del aprovechamiento grupal e individual, considerando los elementos formativos, hábitos, conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

c) Periodicidad.

El docente podrá utilizar diferentes modalidades de evaluación, como son la evaluación grupal e individual y la autoevaluación; de tal manera que cuando se tenga que traducir la misma a un número, por necesidades de acreditación, éste exprese un resultado plural del proceso educativo.

d) Porcentaje sobre la calificación sugerida.

El registro sistemático del avance de los alumnos permitirá al docente contar con información que respalde la acreditación de los mismos sobre la base de parámetros previamente establecidos. Se sugiere se tomen en consideración los siguientes rubros:

Examen parcial	60%
Trabajo en equipo y ante grupo	20%
Trabajo individual con reporte	10%
Visitas a museos y exposiciones	5%
Participación en clase	5%

6. PERFIL DEL ALUMNO EGRESADO DE LA ASIGNATURA

La asignatura de Historia de México contribuye a la construcción del perfil general del egresado de la siguiente manera, que el alumno:
Mejore sus hábitos de estudio y de trabajo y sus actitudes de responsabilidad e inquietud intelectual.

Fomente su iniciativa creatividad y participación en el proceso histórico del país.

Desarrolle y ejercite el pensamiento crítico mediante la solución de problemas dentro del ámbito económico político y social de México.

Alcance una formación humanística y una conciencia social que lo impulse a comprender el proceso histórico nacional.

Desarrolle sus capacidades de análisis necesarias para comprender su realidad histórica.

7. PERFIL DEL DOCENTE

Características profesionales y académicas que deben reunir los profesores:

El profesor que imparta la asignatura de Historia de México II, deberá cumplir con los requisitos que para ello señala el Estatuto del Personal Académico de la UNAM, y los que establece el Sistema del Personal Académico de la ENP (SIDEPA) y ser egresado de la propia UNAM en la carrera de Historia.

Asimismo, deberá mostrar capacidad para el manejo de los contenidos programáticos y disposición para ampliar y actualizar los conocimientos en esta materia y en las diversas técnicas didácticas, así como en la utilización de recursos mecánicos eléctricos y electrónicos que día a día se ponen al servicio de la educación. Se requieren profesores dinámicos, creativos, responsables y comprometidos con el trabajo docente.