



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Historia

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DE MÉXICO DENTRO DE UN CONTEXTO EDUCATIVO DIFERENCIADO

Experiencia docente en el quinto grado de preparatoria del Centro Escolar Atoyac

INFORME ACADÉMICO DE ACTIVIDAD PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADO EN HISTORIA

P R E S E N T A

ADRIAN LOPEZ GUTIERREZ

ASESORA

Lic. Ma. Teresa de Jesús Poncelis Gasca

México. D.F. febrero del 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Dedicatorias:

- A mis padres, por el tiempo, cariño e interés que pusieron en todos y cada uno de los momentos de mi vida como estudiante.
- A mi esposa Laura, por la amorosa compañía que siempre me prodigó en los buenos y malos momentos durante la realización del presente trabajo.
- A mi hermano, como parte de una cadena de triunfos que compartimos en nuestra familia desde hace ya tantos años.
- A los maestros que he tenido a lo largo de los años, por guiarme en el complejo proceso del aprendizaje y por inculcar en mí la laboriosidad, la responsabilidad y el deseo de ir siempre hacia adelante.
- A la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, por haberme preparado para la vida profesional que tantas satisfacciones me ha dado, y a su Programa de Apoyo a la Titulación por otorgarme la oportunidad de seguir desarrollándome académica y personalmente.
- A la Lic. Ma. Teresa de Jesús Poncelis Gasca, por haber aceptado dirigir el presente informe de actividad profesional, por su paciencia, comentarios, crítica constructiva y, sobre todo, por su trato siempre humano y cordial a lo largo de las sesiones de asesoría.
- A la Dra. Marcela Terrazas y Basante por ayudarme a perfeccionar mi estilo de investigación y de redacción, que fueron la base para llevar a cabo el texto que hoy presento.
- A la Dra. Vera Valdés Lakowsky, la Lic. Isaura Gallart Noccetti, el Lic. Juan Manuel Romero García y el Lic. Rubén Amador Zamora por el tiempo e interés que invirtieron en la lectura del presente informe y por los atinados comentarios que hicieron al mismo.

Pero, sobre todo, a Uriel Adrián y a Cecilia Elizabeth, esperanzas de mi vida, a quienes dejo este ejemplo de lucha, superación y trabajo, confiando en que rebasen todo lo que en mi vida he realizado...

ÍNDICE

Pág.

INTRODUCCIÓN	6
---------------------------	---

PRIMERA PARTE

Historia y educación: fundamentos teóricos

1.- Marco teórico-histórico	
1.1.- Concepto de historia.....	17
1.2.- El oficio de historiar.....	20
1.3.- Importancia y enseñanza del conocimiento histórico.....	21
1.4.- Concepción teórica sobre la interpretación de los sucesos históricos	
• El materialismo histórico.....	25
• La escuela científica y el positivismo.....	26
• El historicismo.....	28
• La Escuela de los Annales.....	29
• La historia de las mentalidades.....	31
2.- Marco teórico-pedagógico	
2.1.- Concepto de educación.....	32
2.2.- Importancia del proceso educativo.....	34
2.3.- Concepción teórica del proceso enseñanza-aprendizaje	
• El sistema tradicional.....	37
• El humanismo.....	39
• El constructivismo	
a) Aportaciones de Piaget.....	
42	
b) La propuesta sociocultural de Vygotsky.....	43
c) Postulados de Bruner.....	45
d) Aportaciones de Ausubel.....	46
2.4.- La educación diferenciada.....	47
2.5.- Educación y Opus Dei.....	52
3.- Cierre de Apartado.....	54

SEGUNDA PARTE

El Centro Escolar Atoyac

1.- Breve historia.....	57
2.- Infraestructura y organización escolares.....	59
3.- Relaciones sociales del docente en el ámbito educativo.	
3.1.- Docente-alumno.....	63
3.2.- Docente-padres.....	64
3.3.- Docente-docente.....	65
3.4.- Docente-preceptor.....	67
3.5.- Preceptor-alumno.....	68
3.6.- Docente-directivos.....	69
3.7.- Docente-personal administrativo.....	70
3.8.- Docente-supervisores de la UNAM.....	71
4.- Perfil a formar en el alumno.....	72
5.- Perfil esperado del docente.....	74
6.- La enseñanza-aprendizaje en el Atoyac	
6.1.- La misión.....	78
6.2.- El ideario institucional.....	79
6.3.- El trabajo en el aula.....	81
7.- Cierre de Apartado.....	81

TERCERA PARTE

Quehacer docente: caracteres, experiencias y retos

1.- La asignatura Historia de México II	
1.1.- Ubicación de la materia en el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria.....	84
1.2.- Presentación de la asignatura.....	86
1.3.- Objetivos generales.....	88

2.- Análisis del proceso enseñanza- aprendizaje de la asignatura Historia de México II	
2.1.- Materiales para el trabajo en aula.....	90
2.2.- Actividades de enseñanza-aprendizaje.....	94
2.3.- Estrategia didáctico-pedagógica directriz.....	111
2.4.- Seguimiento del programa de la materia	
• Unidad 1: El México Prehispánico.....	118
• Unidad 2: La Nueva España y sus caracteres históricos.....	123
Unidad 3: La Guerra de Independencia Novohispana.....	127
• Unidad 4: Los primeros años del México Independiente.....	129
• Unidad 5: De la Reforma Liberal a la dictadura de Porfirio Díaz.....	136
• Unidad 6: El Porfiriato.....	140
• Unidad 7: La Revolución Mexicana.....	143
• Unidad 8: El período de la Reconstrucción Nacional.....	147
• Unidad 9: El México Contemporáneo.....	150
2.5.- Bibliografía para el curso.....	155
2.6.- Criterios de evaluación.....	155
3.- Autoevaluación.....	162
4.- Cierre de Apartado.....	169
CONSIDERACIONES FINALES	171
FUENTES	177
ANEXOS	184

[...] sólo a través de ese participar en la reflexión de la Historia, el hombre se vuelve más hombre, y se aleja de una humanidad pasiva que no se pregunta el porqué es así, o por qué llegó a ser así, y mucho menos si en verdad es así o simplemente es una máscara de algo que en el fondo desconoce [...]

José Martín Hurtado Galves¹

¹ José Martín Hurtado Galves, *La aprehensión de la historia en la educación. Una deontología personal*, México, Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa Librero-editor, 2001, 72 p., p. 18

INTRODUCCIÓN

Cuando una persona elige efectuar ciertos estudios profesionales sabe que, al finalizar estos -o incluso durante los mismos-, deberá optar por un correspondiente campo de trabajo en el cual desenvolverse y consolidar lo aprendido en las aulas universitarias. Conforme a esto, mientras cursaba la licenciatura en historia en la Universidad Nacional Autónoma de México² comencé a reflexionar sobre dicha elección, inclinándome finalmente hacia la docencia, a pesar de que no tenía muy claro todo lo que ella implicaba.

Así pues, en cuanto cubrí los créditos de las asignaturas del plan de estudios de la referida carrera, busqué la oportunidad de impartir clases en algún colegio particular de nivel medio superior, considerando más complicado obtener un empleo en instituciones oficiales³ y con la firme creencia de que me sería agradable trabajar con estudiantes de preparatoria al tener éstos -presumiblemente- un mayor desarrollo de aptitudes, habilidades y madurez.

En forma prácticamente inmediata -y un tanto sorpresiva-, surgió la posibilidad de trabajar en el Centro Escolar Atoyac,⁴ institución en la que impartí las asignaturas de **Historia Universal III, Historia de México II** e **Historia de la Cultura** (un tiempo con autorización provisional y otro tanto con definitividad), afianzando un sólido interés en crecer como **historiador docente**,⁵ lo cual desarrollé también en otras escuelas en que he laborado (Colegio Centenario Constitución del 57, Colegio Cedros Norte e Instituto Técnico y Cultural), convenciéndome paulatinamente de la gran misión que tenemos aquéllos que nos hemos dedicado a la enseñanza de la historia: lograr que nuestros alumnos se vuelvan críticos y analíticos de su entorno y que “[desarrollen] una deontología, o sea, un deber ser, dentro de su propia cultura, pero, desde un enfoque comprometido”⁶ de acuerdo a su identidad histórica.

Tal vez esto suene en extremo ambicioso, pero, si se ponen los elementos necesarios para ello y se establece una adecuada interacción de los diversos participantes del proceso enseñanza-aprendizaje,⁷ se puede lograr, aunque sea parcialmente. Además, si no se tienen propósitos ambiciosos, el producto del cotidiano quehacer no será sino mediocre y baladí.

² En adelante se le denominará simplemente UNAM.

³ Según lo que yo creía, las plazas docentes en la Escuela Nacional Preparatoria o el Colegio de Ciencias y Humanidades, por ejemplo, eran muy “peleadas” por los aspirantes, no había tantas vacantes -incluso había que esperar convocatorias para ingresar- y se requería cierta experiencia -la cual yo no tenía- para ellas.

⁴ En adelante se le denominará simplemente Atoyac o CEA.

⁵ Es importante hacer notar que es crucial la forma en que quienes enseñamos historia nos asumamos; cada uno de nosotros no es un mero profesor o maestro, puesto que no estudiamos una carrera en ese sentido. Somos historiadores dedicados a la docencia... he aquí el sentido de porqué me asumo y asumiré como tal en este escrito.

⁶ José Martín Hurtado Galves, *op. cit.*, p. 59

⁷ Desde luego, esto debe hacerse paso a paso, tomando en cuenta la realidad del sistema educativo nacional, así como los caracteres del entorno en el que cada uno de los historiadores-docentes trabajamos, puesto que los cambios a realizar dependerán de los programas y disposiciones oficiales así como de la situación *sui generis* de cada una de las escuelas y ambientes en que se enseñe.

Desafortunadamente, tal actividad se ha devaluado bastante en los últimos tiempos, ya que una parte significativa de la población mexicana no encuentra utilidad o sentido al saber histórico, además de que los docentes en general no tienen un prestigio adecuado a su categoría de forjadores de personas, ni se valora social y económicamente su profesión.

Además, muchas veces los mismos historiadores demeritan la enseñanza en bachillerato, como apuntaban ya, desde hace unos años, algunos especialistas:

[...] en el escalafón final, en sentido descendente, se encuentra el resto de la docencia: el de los niveles medios -medio básico y medio superior- donde el historiador "viene a aterrizar", cuando sus posibilidades personales no le permiten alcanzar el status de "investigador" o, al menos, de profesor de nivel superior.⁸

Ante esta realidad, no nos debe extrañar que muchos de los enseñantes subestimen el alcance de su quehacer y no realicen una consistente reflexión en torno a él y mucho menos aspiren a elaborar reseñas sobre sus experiencias o evaluar su desempeño en miras a la búsqueda de una mejora, lo cual sería utilísimo para redimensionar los objetivos, caracteres y papel del historiador-docente dentro del México contemporáneo.

Incluso ha costado mucho que los informes académicos de actividad profesional como opción a titulación de licenciatura en la UNAM sean vistos con buenos ojos, tal vez por considerárseles faltos del rigor, profundidad u originalidad de una tesis. Sin embargo, dichos trabajos me parecen de gran valor ya que pueden -bajo una adecuada y puntual elaboración- contribuir al análisis y perfeccionamiento de los fundamentos, estrategias, recursos, etc., de quienes los elaboren e incluso dar pauta a otros profesores para abandonar la comodidad y la "seguridad de la experiencia", así como la apatía en que muchas veces se cae dentro de la faena escolar y emprender la tarea de adecuar sus objetivos y acciones didácticos a las necesidades del momento actual.⁹

Meditando en todo lo anterior, al integrarme a uno de los grupos del Programa de Apoyo a la Titulación creado por la Dirección de Educación Continua de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM¹⁰ -consciente de mi necesidad de obtener el título de licenciatura y finiquitar lo que alguna vez empecé-, decidí elaborar un informe sobre mi actividad docente, bajo dos motivos principales:

⁸ Andrea Sánchez Quintanar, "El sentido de la enseñanza de la historia", en *Tempus. Revista de historia de la Facultad de Filosofía y Letras*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, No. 1, 1993, pp. 175-184, p. 177

⁹ Es tan claramente menester el reestructurar la manera en que se ha venido manejando la enseñanza de la historia entre los adolescentes de nuestro país que incluso la UNAM ha creado la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior con especialidad en historia. *Vid. www.posgrado.unam.mx/madems*, consultado el 30 de abril del 2008.

¹⁰ En adelante se le referirá como FFYL.

- Consideré significativo el realizar un trabajo que me permitiese contribuir, mediante la revisión/análisis de los aspectos de la experiencia profesional que he adquirido, al estudio de las circunstancias de la enseñanza de la historia en nuestro país.
- La docencia ha sido un estadio permanente en mi proyecto de vida, por lo que me pareció congruente hacer una revisión de lo hecho hasta ahora en ese sentido y evaluar de una manera más amplia y consistente mi desempeño para corregir, mantener y añadir lo necesario con miras a superar lo ya realizado y constituir un proceso de enseñanza-aprendizaje que me permita guiar a una parte de las nuevas generaciones hacia el camino del ser y hacer dentro de una realidad dada: la del México contemporáneo.

Otra razón para optar por la realización del informe, que es de justicia mencionar aunque sea de carácter secundario, es la dificultad que me significaba el investigar un tema histórico a mayor profundidad por la carga de trabajo que tenía en los colegios en los que laboraba. Si bien es cierto que para sustentar adecuadamente las partes teórica y práctica del presente escrito fue necesario indagar diversos datos, lo principal consistió en analizar mi trabajo en aula, no requiriendo demasiadas visitas a centros de información, como hubiese sido necesario de haber preferido presentar una tesina.

Ahora bien, de todos los colegios en que he trabajado elegí al Atoyac, institución particular de **educación diferenciada** (sólo para varones) vinculada a la organización religiosa conocida como **Opus Dei**, para desglosar los detalles de la forma en que he llevado a cabo la enseñanza de la asignatura **Historia de México II**. Desde luego, hay razones que justifican tal decisión, las cuales enseguida se indicarán.

En primer lugar, el CEA es el lugar en el que laboré mayor tiempo en forma ininterrumpida (poco más de 10 años), por lo que las vivencias ahí me permiten tener una visión más amplia de la evolución que he tenido como historiador-docente, favoreciendo el fundamentar y detallar más profundamente un informe de actividad profesional.

Además, en la referida escuela cursé la preparatoria, lo cual me permite conducir mi análisis de una manera todavía más sesuda al conocer el modelo educativo del Atoyac desde los puntos de vista del estudiante y del profesor. Quizá en esta cuestión podría decirse que el colegio cambió desde que egresé de él, pero en realidad muchas de las características que yo observé en mis años preuniversitarios seguían vigentes y constantes cuando volví a la misma en calidad de "profesor".¹¹

¹¹ Si bien, conforme a lo indicado en la cita 5, me asumo como historiador-docente, es necesario señalar que en el CEA se me consideró indistintamente como docente, profesor o maestro, por lo que en ocasiones utilizaré alguno de esos términos sin menoscabo de lo que ya especificué.

Por otro lado, me he identificado más con el ambiente escolar diferenciado que con el mixto (al menos así lo percibo), pues considero aquél un poco más adecuado para lograr la formación propia de los jóvenes entre 14 y 18 años, considerando las diferencias biopsicosociales que en el aprendizaje tienen mujeres y hombres de esa edad.¹² Sin embargo, me es claro que los colegios diferenciados no necesariamente implican un manejo de los programas educativos acorde a la naturaleza y facultades masculinos o femeninos, pues más de una vez me tocó observar docentes que empleaban indistintamente una misma propuesta de curso en colegios mixtos y diferenciados.

Aunque hacer esto último es -relativamente hablando- lo más fácil, tomé conciencia del deber que me imponía ser miembro de la comunidad académica del Atoyac y he buscado la manera de generar una estrategia y estilo propios para la enseñanza a varones, aunque el programa fuese el mismo a trabajar que en alguna otra institución educativa.

Desde luego, ya profundizaré en ello, pero algo importante que debo asentar desde ahora es que en la escuela es donde se aprenden y transforman identidades, comportamientos, roles y valores propios de cada sexo¹³ y de una sólo para varones se puede esperar que muchas cualidades específicas de éstos "se caractericen de forma más duradera que en las escuelas coeducativas".¹⁴

Curiosamente, la educación diferenciada no ha sido tan estudiada en México y pocas publicaciones hay al respecto sobre sus principios; esto dificultó en parte la fundamentación teórica de mi quehacer en el CEA, pues conté con poco sustento del qué, para qué, por qué o cómo de lo que hago día a día. Tomé lo que hay en cuestión de ello y partiendo de la experiencia, es decir, lo aprendido "al calor de la batalla", es como pude establecer -como se verá en la tercera parte del informe- algunos parámetros de lo que se puede, debe y conviene hacer en la instrucción de varones para eficientar su desempeño escolar y fortalecer los hábitos necesarios para que tengan una formación integral.

Un factor más de importancia sobre el Atoyac, al que aludí poco antes, es su lazo con el **Opus Dei**, organización que promueve la santificación a través del trabajo ordinario,¹⁵ lo cual le da a la enseñanza-aprendizaje en "sus" colegios otra connotación, pues algunos principios y costumbres propios de la religión católica se filtran en ese proceso, dándole una forma y sello

¹² La forma en que corresponde enseñar a varones o féminas debe adaptarse a las cualidades específicas de cada uno; éstas se abordarán más adelante. *Vid infra*, pp. 50-51

¹³ Nicole Mosconi, *Diferencia de sexos y relación con el saber*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires-Ediciones Novedades Educativas, 1998, 142 p., p. 58

¹⁴ Ingbert von Martial, "Coeducación y educación separada", trad. José Ma. Barrio Maestre, en José Ma. Barrio Maestre, ed., *Educación diferenciada, una opción razonable*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, S.A., 2005, 318 p., pp. 21-87, (Serie Educación), p. 55

¹⁵ Paul Harman, *Preguntas que la gente se hace sobre el Opus Dei*, México, Oficina de Información de la Prelatura del Opus Dei en México, 2004, 12 p., p. 4

distintivos. Aunque también ya llegará el momento de comentar más ampliamente lo relativo a esta característica especial del CEA, es indispensable comentar que, conforme a ella, cierto conservadurismo impera en cuanto al desenvolvimiento escolar que ha afectado parcialmente la manera en que se enseña la Historia en su nivel preparatoria.

Probablemente una pregunta que pudiera hacerse en este momento sería ¿por qué no analizar mi labor docente en el Colegio Cedros Norte, el cual también es exclusivo para varones y parte de la obra del Opus Dei? La respuesta es simple: pensé que carecía de los elementos idóneos para poderlo hacer, ya que me desempeñé como profesor en tal lugar poco menos de 3 años, tiempo que me pareció insuficiente para exponer de forma más amplia y cimentada los comentarios concernientes a ello, aunado a que no conocí tan de cerca, ni tan a fondo la organización y caracteres de esa escuela.

Tampoco me pareció prudente pretender la elaboración de un estudio comparativo entre dos colegios diferenciados puesto que cada uno tiene su propia estructura, perfil y forma de llevar a cabo su filosofía, misión y visión. Definitivamente pensé que no debía medir con la misma vara dos realidades muy diferentes, aunque presumiesen de compartir una serie de principios afines.

Respecto al porqué de seleccionar la asignatura **Historia de México II** para su análisis en cuanto a mi quehacer docente, puedo apuntar que, aparte de estar integrada por conocimientos con los que estoy más familiarizado y si bien las otras materias son importantes en la formación de los muchachos, la mencionada puede contribuir mayormente al desarrollo en los jóvenes de un criterio histórico que les ayude a comprender su entorno, su realidad, y vivir su tiempo de mejor manera a la vez que los sucesos trascendentes del devenir de México prevalezcan en ellos.¹⁶

Ahora, al elaborar el proyecto del presente escrito, surgió otra encrucijada que debía afrontar: analizar lo hecho en un ciclo escolar determinado dentro de un grupo concreto o realizar una revisión de lo que más recientemente he efectuado en función de todo el camino recorrido en la enseñanza en quinto de preparatoria; en honor a la verdad, la primera alternativa me pareció inaceptable puesto que seguirla hubiera significado presentar un informe parco y avocado sólo a unos cuantos elementos, por lo que tomé la segunda opción en el entendido de que consideré más propio del informe aludir a los éxitos, fracasos, vivencias, propuestas, modificaciones, etc., más allá de un mero año lectivo, incluso para poder establecer qué tanto se ha logrado o no perfeccionar el quehacer en el CEA.

¹⁶ Asignaturas como Historia Universal III e Historia de la Cultura pueden igualmente contribuir al desarrollo del criterio histórico, mas me parece que los elementos de Historia de México II que auxilien a tal fin pueden ser más apreciables para el estudiante, ya que son parte más inmediata de su contexto histórico-sociocultural.

Mas, ¿hasta dónde se pretende llegar con el informe que he bosquejado?... ¿cuáles serán sus límites?

No se pretende establecer una explicación del sistema educativo mexicano y sus vicios o bondades; es lógico que algunos de éstos salgan a relucir porque atañen a la actividad docente, pero no se irá más allá de su mención y la referencia a algunas de sus consecuencias. Tampoco se buscará analizar íntegramente el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria¹⁷ en su propuesta histórico-social, ya que sólo se abordarán los elementos propios de la asignatura ya mencionada.

De igual manera, no es una finalidad de quien redacta estas líneas apuntar hacia el "hilo negro" de los caracteres y problemas nacionales de la docencia en el nivel medio superior, ya que la aspiración es plasmar tan solo un caso concreto dentro de la enormidad de circunstancias y contextos de las diversas preparatorias que existen en el Distrito Federal.

No se resolverá si la educación diferenciada es preferible al sistema mixto, ya que no es el fin último del informe, además de que cada una de aquéllas propuestas tiene sus "pros y contras" y tanto en una como la otra es casi seguro que haya motivos de peso para creer que se pueden alcanzar los objetivos de aprendizaje de la materia **Historia de México II**.

Finalmente, no se pretende establecer una "receta" universalmente válida sobre cómo enseñar la Historia, sino proporcionar la referencia de algunas acciones concretas que han sido empleadas dentro de un entorno con la presencia exclusiva de varones adolescentes en la lucha por lograr el aprendizaje significativo de los sucesos y procesos históricos.

Conforme a todo lo anterior, los objetivos específicos de este informe, según las tres grandes partes que lo integran, se enumeran a continuación, estableciendo a la vez, de alguna manera, los contenidos del mismo.

- a) Dentro de la primera parte del trabajo (**Historia y educación: fundamentos teóricos**) los propósitos son:
- Mencionar los conceptos de historia y educación que soportan mi quehacer docente, a partir de una sólida argumentación teórica.
 - Indicar la importancia del oficio de historiar, de la educación y de la enseñanza de la historia.

¹⁷ La Escuela Nacional Preparatoria -a la que en adelante se le referirá como ENP- surgió en la segunda mitad del siglo XIX conforme a un proyecto generado por una comisión en la que destacaba don Gabino Barreda y auspiciado por el presidente Benito Juárez; hacia 1914 aquélla institución quedó separada de la Universidad Nacional de México pero, al adquirir ésta su autonomía en 1929, la ENP fue reincorporada a ella de manera definitiva. Vid "Antecedentes" en <http://www.dgenp.unam.mx/planteles/p6/paginas/antecede.htm>, consultado el 10 de enero del 2008.

- Señalar los paradigmas históricos y pedagógicos que fundamentan mi labor en aula, explicando brevemente los principios que de ellos he tomado para mi práctica docente.
- Describir la educación diferenciada, de forma que se puedan apreciar los principios que conforme a ella me llevaron a adecuar el modelo de trabajo de la enseñanza de la historia de México para las condiciones específicas del CEA.
- Mencionar el influjo de las ideas del Opus Dei en la actividad profesional que he desarrollado en el Atoyac.

b) En la segunda parte del escrito (**El Centro Escolar Atoyac**) mi intención es:

- Señalar la historia, infraestructura y organización del CEA, así como las bases ideológicas de la educación en dicho sitio (misión y filosofía), de forma que se establezcan, además de un conocimiento básico sobre la institución, los parámetros bajo los que me desenvuelvo ahí como historiador-docente.
- Describir, a partir de las vivencias personales, la forma en que funcionan las relaciones sociales docentes en el Atoyac, ya que éstas "afectan la producción y reproducción de conocimientos, ideología y cualidades de la personalidad de los estudiantes"¹⁸ dentro de cualquier escuela, sin ser tal colegio la excepción.
- Indicar los elementos característicos del perfil de alumno y docente que propone el CEA para tipificar el tipo de personas que se pretende compartan el escenario educativo preparatorio en su seno.
- Mencionar la forma en que se efectúa el proceso de enseñanza-aprendizaje en la preparatoria del Atoyac, de forma que se puedan apuntar sucintamente las diferencias entre la propuesta institucional y la realidad.

c) Finalmente en la tercera parte del informe (**Quehacer docente: caracteres, experiencias y retos**) pretendo:

- Indicar los objetivos generales de la asignatura **Historia de México II**, así como su ubicación en el plan de estudios de la ENP.
- Analizar el seguimiento del programa de la materia arriba mencionada para mostrar las adecuaciones específicas realizadas a él en cuestión de sus fines específicos, contenidos, estrategias, recursos y aspectos evaluativos.
- Exponer los resultados de las acciones ejecutadas en el transcurso de mi quehacer como historiador-docente resaltando los aciertos y fallas experimentados en dicho proceso.

¹⁸ Carlos Ornelas, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas-Nacional Financiera-Fondo de Cultura Económica, 2003, 374 p., pp. 131-132

- Señalar las dificultades enfrentadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de los grupos de quinto de preparatoria del Atoyac, tanto en el ámbito académico como disciplinar, así como algunas de las maneras en que se enfrentaron tales problemas.
- Anotar una autoevaluación global de mi experiencia profesional, buscando rescatar los aprendizajes significativos de la misma para asentar los retos a futuro y superar conscientemente los rezagos aún presentes.

Sobre el último párrafo quiero comentar que, independientemente del apartado específico al respecto, todo el informe es en sí una autoevaluación, puesto que define lo que he alcanzado, errado, mejorado, etc., no sólo respecto a mi actividad profesional en sí, sino a los paradigmas que lo soportan y, desde luego al conocimiento que del Atoyac tengo y la adaptación a éste.

Desde luego, el estimar lo que uno ha podido -y querido- desarrollar en el trabajo cotidiano debe conducir a la actualización y a la profesionalización, por lo que considero el haber realizado este escrito como el principio de un nuevo período en el que el crecimiento profesional se vea claramente reflejado a través de la asistencia a diversos cursos, una más sólida planeación didáctica, la reestructuración de los principios conforme a los cuales enseño, una mayor investigación sobre los contenidos de **Historia de México II**, etc.

Mas, ¿qué obstáculos tuve que sortear para llevar a efecto este texto?

En primer lugar, la desidia, que me impidió tomar antes la decisión de finiquitar mi titulación de licenciatura. He podido constatar que muchos egresados de diversas licenciaturas quedamos en calidad de pasantes por la inercia del ritmo de vida personal, la inmersión en el mercado laboral -que absorbe en ocasiones sobremanera-, una actitud negligente, etc., dejando pendientes en el camino que luego cuesta más trabajo retomar y culminar.

Posteriormente, me fue complicado obtener información sobre la educación diferenciada - cuestión que ya he referido- para sustentar parte de mi trabajo en el CEA, pues pocas publicaciones al respecto pude hallar en lugares como la Biblioteca Central, la Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, la Biblioteca del Programa de Estudios de Género, etc. Al parecer el conocimiento de la enseñanza sólo para varones o para mujeres es más incipiente de lo que creía, al menos en México.

Sin embargo, lo más arduo fue la redacción del tercer apartado de este escrito, puesto que en él varias veces perdí de vista una meta: no quedarme en una mera descripción del cómo he enseñado, sino aportar críticamente una propuesta histórico-docente a quienes lleguen a revisar este sencillo bosquejo de actividad profesional. Una y otra vez releí mis comentarios y traté de pulir ese asunto, lo cual, espero, haya podido lograr para que el informe tenga una

utilidad o, por lo menos, un sentido de existencia superior a la simple y personal obtención de un grado.

No menos difícil es sincerarse con uno mismo y tasar justamente el producto de una cierta cantidad de años de esfuerzo laboral, por lo que hube de esforzarme en poner en práctica la humildad y la que debe ser una de las fundamentales virtudes del historiador: la objetividad.

Al final, si este trabajo de titulación llega a convertirse en uno más de los ladrillos del inacabado edificio que es el saber sobre el oficio docente de los historiadores, podré decir que la misión está cumplida.

PRIMERA PARTE

Historia y educación: fundamentos teóricos

1.- Marco teórico-histórico

El historiador, armado con las destrezas de la investigación (síntesis y análisis crítico, entre otras tantas desarrolladas durante su formación académica), afronta la incursión en la enseñanza -cuando tal ha decidido- dispuesto a manipular los contenidos de un programa mediante alguna dinámica específica; emplea tiempo en preparar su clase, planear las actividades, programar los tiempos, pero... ¿piensa en el porqué y para qué de lo que hace?, ¿tiene una idea clara de qué principios dirigen su trabajo?, ¿reconstruye constantemente sus conceptos en torno a la historia, la enseñanza-aprendizaje, el sentido de la difusión de lo histórico, etc.?

La respuesta a tales interrogantes -sea afirmativa o negativa y sin la intención de disertar aquí sobre la misma- conduce a una pregunta más importante todavía: ¿por qué se debería o no reflexionar sobre todo eso, que se oye tan teórico, tan abstracto?

Para contestar a lo anterior hay que establecer que el historiador-docente tiene la necesidad/obligación de dar sentido a lo que hace, de forma que pueda "acatar [conscientemente] el fundamento de su actuar para convertirlo en norma de conducta".¹⁹ Es decir, debe reflexionar porque necesita hacerlo para dar una razón de ser al dedicarse a la enseñanza de la historia y así, fortalecida su convicción, perfeccione la ejecución de dicha labor, a lo cual está obligado, sin duda, todo aquel que la practica.

Además, cada uno de quienes enseñamos Historia, entiende de manera muy particular el devenir de la misma, según una perspectiva personal que se generó a partir de un conjunto específico de imaginarios sociales²⁰ y una cierta experiencia de vida, los cuales no son claramente entendidos, cuestionados y reestructurados sino hasta que se dedica tiempo para pensar en ellos. Así pues, también es necesario reflexionar sobre el propio quehacer para entender los paradigmas que lo regulan, descubrir si ellos corresponden a las necesidades de enseñanza-aprendizaje del momento actual e inferir si se tiene -o no- un adecuado entendimiento de la importancia de aquél.

Tomando en cuenta las líneas preliminares, enseguida se anotarán los elementos teóricos que fundamentan la perspectiva del historiador-docente que redacta estas líneas, bajo el entendido de que ellos se han ido consolidando a través de los años conforme a la experiencia adquirida en distintos momentos y entornos.

¹⁹ Andrea Sánchez Quintanar, *Reencuentro con la historia: teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, UNAM-FFYL, 2000, 269 p. (Tesis de Doctorado), p. 1.

²⁰ Los imaginarios sociales pueden definirse como sistemas de representación de las ideas, creencias y elementos que caracterizan a un grupo de personas en su actuar social. El imaginario es una forma de ver y entender el mundo. *Vid.* Pierre Ansart, *Ideología, conflictos y poder*, Trad. José Mejía, México, Editorial Premia, 1983, 215 p., (Colección Red de Jonás), pp. 17-36

1.1.- Concepto de Historia

Desde que la civilización griega acuñó -hace ya más de 2000 años- el término historia, que etimológicamente significa "indagación",²¹ se han elaborado numerosas tesis sobre el mismo, bajo diversas líneas de pensamiento y conforme a cuantiosas justificaciones. Es claro que establecer con exactitud un significado definitivo de tal palabra no ha sido posible y no se pretende ahora lograrlo, sino presentar una aproximación semántica personal.

La Historia²² puede ser abordada desde dos posibles acepciones, ya que "designa a la vez el conocimiento de una materia y la materia de este conocimiento";²³ así pues, conforme a dicha ambivalencia, se entiende como Historia el ramo del saber cuyo objeto de estudio es el hombre -y por ende sus acciones- en el transcurso del tiempo²⁴ y también como el conjunto mismo de los sucesos humanos.²⁵

A riesgo de parecer redundante, expondré dos conceptos más específicos sobre el tema que nos ocupa y que he construido a lo largo del tiempo en que me he venido desempeñando como historiador-docente:

- a) La **Historia como tal**, entendida como el cúmulo de hechos constituidos y vividos por el hombre en el transcurso del tiempo y que encadena pasado, presente y futuro, pues los tres integran un flujo continuo²⁶ en el que las estructuras, rupturas y coyunturas son parte de un solo proceso que no se detiene.
- b) La **Historia como discurso**, entendida como la exposición, narración o relación de uno o varios acontecimientos y hechos significativos que son constituidos y vividos por el hombre en el correr del tiempo y que han sido "dignos" de formar parte de la memoria colectiva; en ocasiones tal discurso se genera a través de un estudio consciente, profundo, racional, objetivo y metódico de datos que se pretende estructurar y ampliar sistemáticamente, convirtiéndose pues en ciencia.

²¹ Enrique González Rojo, *Teoría científica de la historia*, 5ª ed., Guadalajara, Editorial Diógenes, 1990, 406 p., p. 23

²² En esta parte del informe me parece relevante indicar que se anota la palabra Historia con mayúscula y no historia, ya que esta última forma del concepto se refiere a narraciones, relatos, incluso "cuentos", lo cual, desde luego, no es a lo que se pretende aludir en mi trabajo de titulación. La Historia es algo más trascendente que implica el acercamiento a la verdad sobre sucesos y procesos concatenados, por lo que hay que darle su debida importancia.

²³ Pierre Vilar, *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Trad. M. Dolors Folch, 6ª ed., Barcelona, Editorial Crítica, 1999, 316 p., p. 17.

²⁴ Marc Bloch, *Introducción a la historia*, México, 2ª ed., Fondo de Cultura Económica, S.A. de C.V., 1992, 160 p. (Tezontle), p. 26

²⁵ Vid Erich Kahler, *¿Qué es la historia?*, Trad. Juan Almela, México, Fondo de Cultura Económica, S.A. de C.V., 1985, 220 p., (Breviarios # 187), p. 14 y Enrique González Rojo, *op. cit.*, p. 23

²⁶ Erich Kahler, *op. cit.*, p. 15

En relación con el primer concepto, se debe mencionar que todo aquello realizado por el ser humano en algún espacio, en algún momento, es parte de la Historia, pues las acciones de los hombres "forman parte de un solo proceso, que las integra y forma con ellas el tejido del acontecer"²⁷ que ha constituido a la humanidad -en esencia y accidentes- desde sus orígenes y hasta nuestros días.

Es precisamente en este punto que conviene mencionar las **estructuras** y **coyunturas**, para entender mejor la manera en que sucede la Historia como tal.

Una estructura es el conjunto de formas, caracteres, usos-costumbres, normas, ideas, etc. que se mantienen operativas durante un período extenso y conforme a los cuales se relacionan los miembros de una comunidad o varias en su desarrollo histórico. Es decir, la estructura es "un ensamblaje, una arquitectura [...] una realidad que el tiempo tarda enormemente en desgastar",²⁸ caracterizada por continuidades que un grupo de individuos comparten.

No debe olvidarse que dentro de cada una de las épocas en las que se ha dividido la historia, pueden haberse desarrollado varias estructuras al mismo tiempo -una de índole político, otra social, otra económica, etc.-, todas ellas concatenadas.

Una coyuntura es el lapso de transición entre una estructura y otra, considerando que no es un cambio súbito sino gradual, de una duración media: decenas, veintenas o cincuentenas de años,²⁹ en el cual se gestan rupturas (interrupción de la continuidad de algo perteneciente a la vieja estructura para dar paso a elementos de la nueva) y permanencias (prosecución de algunas formas o caracteres de la vieja estructura).

Ahora bien, tanto en las estructuras como en las coyunturas se presentan los acontecimientos, que son fenómenos de corta duración, explosivos, que apenas duran, independientemente del significado que conllevan.³⁰ Esto nos lleva a una cierta -pero razonable- duda: ¿un acontecimiento no es lo mismo que un suceso o un hecho? La respuesta es no; hecho y suceso se pueden usar como sinónimo, pero hay que comprender que algunos sucesos se integran en sistemas duraderos (estructuras o coyunturas) y otros constituyen acontecimientos.³¹

Veamos un esquema que muestre lo anterior gráficamente, para concluir el asunto:

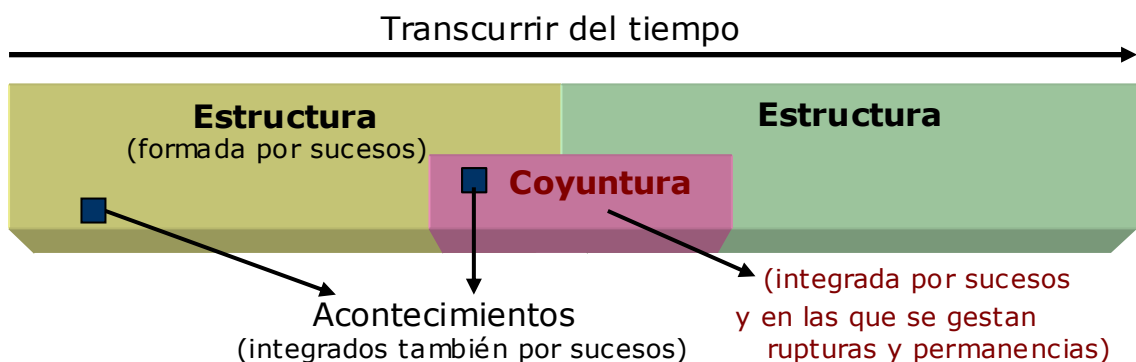
²⁷ Francois Chatelet, *El nacimiento de la historia*, cfr. en Jorge Salvador González Cedeño, *La enseñanza de Historia de México. Contexto Universal II, en el Colegio de Bachilleres, plantel No. 3 Iztacalco*, México, UNAM, 2003, 92 p. (Informe Académico de Actividad Profesional), p. 12

²⁸ Fernand Braudel, *La historia y las ciencias sociales*, Trad. Josefina Gómez Mendoza, México, Alianza Editorial Mexicana, 1995, 224 p. (El libro de Bolsillo # 139), p. 70

²⁹ *Ibidem*, p. 64

³⁰ *Ibidem*, p. 64-65

³¹ Sonia Corcuera de Mancera, *Voces y silencios en la historia. Siglos XIX y XX*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000, 416 p. (Sección de Obras de Historia), p. 252



Con respecto al segundo concepto propuesto para la Historia,³² debemos señalar que al momento en que una persona elabora un escrito sobre alguna parte de la Historia, aborda sólo algunos hechos; esto parte de la idea de que ciertos sucesos tienen mayor relevancia histórica que otros, pero no hay que olvidar que todos tienen trascendencia, ya que todas nuestras acciones "están determinadas por correlaciones que rebasan nuestra individualidad y que nos conectan con grupos e instituciones sociales",³³ de forma que los sucesos -aún los no tan significativos- se enlazan entre sí para integrar contextos determinados que son de gran importancia en el estudio de lo histórico.

Ahora, durante mucho tiempo no se concedió al estudio sistemático y metódico de lo histórico el carácter de ciencia, ya que ésta presuntamente estaba dedicada a la elaboración de leyes y generalizaciones, lo cual no se podía -ni se puede- hacer con los hechos humanos, puesto que son únicos e irrepetibles.

Sin embargo, es claro que las ciencias tienen como propósito el explicar racional y objetivamente el universo³⁴ a partir de la sistematización de su conocimiento; parte de dicho cosmos es el acontecer humano y sus particularidades, los cuales pueden ser estudiados y comprendidos por los especialistas gracias a diversos testimonios y vestigios conforme a los cuales es posible construir y completar -con cierto grado de objetividad- el saber sobre los sucesos, así como responder las preguntas que los mismos nos planteen.

La ciencia histórica, desde este punto de vista, registra y sintetiza, interpreta, organiza, reconstruye y completa,³⁵ todo ello dentro del marco de una metodología, que podría ser analítica, dialéctica, hermenéutica, etc., dependiendo de las hipótesis y objetivos a seguir en

³² *Vid supra*, p. 17

³³ Luis Villoro, "El sentido de la historia", en Carlos Pereyra, *et al*, *Historia ¿para qué?*, 13ª ed., México, Siglo XXI Editores, S.A. de C.V., 1991, pp. 33-52, p. 42

³⁴ Juan Brom, *Para comprender la historia*, *cfr.* en Claudia Sierra Campuzano, *Historia de México. A la luz de los especialistas*, México, Editorial esfinge, S.A. de C.V., 2001, 564 p., p. 12

³⁵ Lucien Febvre, *Combates por la historia*, Trad. Francisco J. Fernández Buey y Enrique Argullol, 2ª ed., Barcelona, Editorial Ariel, S.A., 1992, 250 p. (Colección Ariel # 68), p. 33.

la investigación de un tema determinado. Es además, un estudio consciente, en cuanto que quien lo efectúa sabe con claridad lo que está haciendo, lo que pretende explicar.

La ciencia histórica es, por tanto, verdadera ciencia, que no puede ser encasillada en la parcial labor de dar a conocer exactamente lo que pasó -como propusiera Leopoldo von Ranke- o crear un *corpus* de datos verificados, como lo señalara la teoría positiva-empírica;³⁶ incluso tampoco se deben limitar sus alcances al descubrimiento de las causas y consecuencias de los hechos, ya que esto deja de lado el tiempo propio de ellos y se cae en el "culto al ídolo de los orígenes", olvidando que no hay explicación de un fenómeno histórico fuera del estudio de su momento.³⁷

Mas, ¿cuál es el oficio de historiar? Presentemos esto en las siguientes líneas.

1.2.- El oficio de historiar

La tarea del historiador es, sin más, **reconstruir los procesos históricos**,³⁸ conforme a datos verdaderos y precisos, según sus causas y circunstancias en tiempo/espacio, a partir de la investigación y el análisis de estructuras, coyunturas y rupturas, para descubrir el sentido de los hechos/acontecimientos y hacerlo asequible a la sociedad.

En tal práctica, el historiador es la pieza clave porque:

- a) Usando los datos a su alcance puede dar a entender los contextos históricos si atiende a los significados en ellos³⁹ y así coadyuvar al origen de una conciencia histórica en los destinatarios de su trabajo y en sí mismo.
- b) Valora los sucesos y decide cuáles considerar como históricos y cuáles no, según su trascendencia, puesto que no todos los hechos se consideran como tales.
- c) Además, el estudioso de la historia no "lanza una red de pesca" para ver qué hechos captura, sino que "parte con un proyecto preciso en la mente, un problema a resolver, una hipótesis de trabajo a verificar",⁴⁰ seleccionando -de acuerdo a su perspectiva-, lo que es útil, rescatable, necesario, etc.
- d) Desentraña misterios, utiliza la imaginación para llegar a donde los documentos no lo permiten, reconstruye "artesanalmente" los acontecimientos, según dijera Marc Bloch,⁴¹ etc.

³⁶ Edward H. Carr, *¿Qué es la historia?*, Trad. Joaquín Romero Maura, Ed. definitiva, México, Editorial Planeta Mexicana, S.A. de C.V., 1993, 224 p. (Colección Ariel # 2), p. 12.

³⁷ Marc Bloch, *op. cit.*, pp. 31-32

³⁸ La reconstrucción implica el conocer, comprender y explicar los procesos, partiendo de la investigación, de los factores involucrados en el tema que el historiador pretenda exponer al lector de su trabajo.

³⁹ Sonia Corcuera, *op. cit.*, p. 235

⁴⁰ Lucien Febvre, *op. cit.*, p. 22

⁴¹ *Vid* Sonia Corcuera, *op. cit.*, p. 174-175

Incluso es lógico pensar que en la redacción de una obra de historia "el escritor debe decidir exactamente qué parte de sus descubrimientos debe emplear y cómo;"⁴² cuando uno lee un libro, se adentra en lo que el autor quiere que sea captado, en contenido y forma.

Esto, sin embargo cuestiona un punto medular de la historia: su posible **objetividad**, puesto que los conocimientos históricos parecieran no ser verdades universales, definitivas e incuestionables a las que llegaría en forma idéntica cualquier investigador que abordase aquellos.

De hecho, alcanzar en forma total la verdad, entendida como la correspondencia entre la realidad y la inteligibilidad de la misma⁴³ a partir de fundamentos verificablemente ciertos, es una utopía, ya que el discurso sobre los hechos depende de factores como la capacidad interpretativa de los historiadores -variable de uno a otro- e incluso la parcialidad de las mismas fuentes, puesto que éstas tienen una razón de existencia probablemente erigida sobre una ideología o una serie de condiciones específicas (morales, económicas, políticas, etc.) favorables o no a uno o varios sucesos.

La objetividad no puede, por tanto lograrse totalmente y debe entenderse más bien como una cualidad a la que debe aspirar todo historiador, consistente en "elevarse por encima de la limitada visión que corresponde a [la] propia situación en la sociedad y la historia"⁴⁴ para reconstruir lo más precisa, profunda y verdaderamente posible los procesos históricos y comprender su significado de acuerdo a la visión que sobre el futuro se tenga.

Así pues, la ciencia histórica, a pesar de todo, se supone objetiva en tanto quienes la investigan escriban sobre el pasado dejando de lado, hasta donde sea posible, su perspectiva, sus estereotipos y prejuicios, sus creencias -y las de su época- y considerando las necesidades del mañana y no los intereses particulares, propios o de algún grupo.

1.3.- Importancia y enseñanza del conocimiento histórico

Una cuestión que se ha planteado en diferentes momentos, concerniente a la ciencia histórica es... ¿para qué sirve?

Al respecto podrían asentarse multiplicidad de respuestas:

Historia para atender las urgencias y preguntas del presente, para afianzar o inventar una identidad y reconquistar continuamente la certeza de un sentido colectivo o personal; historia para dirimir las legitimidades del poder, para imponer o negar la versión de los vencedores, para rescatar o rectificar la de los vencidos. O para el ejemplo de la vida, para

⁴² Robert Brentano, "Obispos y santos", en L.P. Curtis Jr., comp., *El taller del historiador*, México, Fondo de cultura Económica, S.A. de C.V., 1986, pp. 47-69, (Sección de obras de historia), p. 61

⁴³ Juan Hessen, *Teoría del conocimiento*, 12ª ed., México, Editorial Porrúa, S.A. de C.V., 2001, 102 p., (Sepan cuántos # 351), p. 73

⁴⁴ Edward H. Carr, *op. cit.*, p. 166

el repertorio infinito de la acción. Y al revés: historia para la contemplación paralítica y demorada, para el goce y la imaginación, para la curiosidad que pregunta simplemente por los trayectos de otros pueblos y otras civilizaciones. Historia también para saciar los rigores del largo y difícil camino de la ciencia, para recordar y comprender, para conocer y reconocer. En fin, historia para deshacerse del pasado, para evitar su acción incontrolada sobre las generaciones que la ignoran, para sustraerse al destino previsto por el aforismo de Santayana según el cual los pueblos que desconocen su historia están condenados a repetirla.⁴⁵

Cada una de los anteriores funciones depende de la realidad social en la que una disertación histórica esté inscrita o sea estudiada, pues es claro que no se consultan en nuestros días las obras de Tucídides, Guicciardini, Thierry, von Ranke, Foucault, etc., de igual manera que en la época en que se redactaron: un mismo libro puede ser empleado con diferentes propósitos, en distintos tiempos y lugares.

Hoy, sin embargo, es necesario darle un sentido todavía más profundo a la Historia, ahondando primeramente en la gastada fórmula "estudiar el pasado sirve para comprender el presente", la cual se ha minimizado al simplemente saber por qué estamos en las condiciones actuales, cayendo en el ya mencionado ídolo de los orígenes.⁴⁶

La Historia⁴⁷ sí puede enseñar al hombre lo que es, en función de lo que ha hecho,⁴⁸ pero aún más importante, le permite "vivir con reflejos distintos a los del miedo en un mundo de inestabilidad definitiva"⁴⁹ al ayudarlo a desarrollar una conciencia histórica que le dé la certeza de su participación en las transformaciones conforme a las cuales se construya el futuro.⁵⁰

Si el individuo entiende plenamente el sentido del devenir histórico, entonces esto puede facultarle para que, en el dominio de su presente -según el conocimiento del pasado-, construya responsablemente el futuro, conforme a una libre, justa y equitativa interrelación sustentada en la forja de una identidad, sin temor a los cambios por venir y con la convicción de que cada quien es una pieza significativa en dicha tarea.

¿Cómo aspirar a una amplia participación social, al respeto mutuo y a "cambiar al mundo para bien" si cada persona no es consciente de su papel dentro de la comunidad y si no se entiende como parte de ésta? No nos sorprenda la falta de interés de la gente hacia los problemas de otros, incluso dentro de un mismo país, una ciudad, un municipio, etc.

⁴⁵ Héctor Aguilar Camín, "Historia para hoy", en Carlos Pereyra, *et al, op. cit.*, pp. 145-168, p. 147

⁴⁶ *Vid supra*, p. 20

⁴⁷ En adelante se mencionará a la ciencia histórica sólo como Historia.

⁴⁸ R.G. Collingwood, *Idea de la historia*, 2a ed., Trad. Edmundo O'Gorman y Jorge Hernández Campos, México, Fondo de Cultura Económica, S.A. de C.V., 1993, 324 p., (Sección de obras de filosofía), p. 20

⁴⁹ Lucien Febvre, *op. cit.*, p. 69

⁵⁰ Andrea Sánchez Quintanar, "Identidad y conciencia en la enseñanza de la historia", *cfr* en Jorge Salvador González Cedeño, *op. cit.*, p. 16

¿Cómo afrontar las constantes y cada vez más vertiginosas transformaciones de nuestro mundo si no tenemos claro que el cambio es parte de la naturaleza y de la existencia misma?... ¿cómo hacerlo si no estamos preparados para entenderlo, aceptarlo y adaptarnos? Hay tantos que permanecen como meros espectadores cuando debieran ser agentes del mencionado cambio.

¿Cómo ser libres para orientar nuestro destino, para vivir, si permanecemos cubiertos por el velo de la ignorancia sobre nuestras posibilidades y nuestra esencia como humanidad, las cuales no se han constituido en un par de años, sino desarrollado a lo largo de siglos?

La Historia es por ende -y retomando la locución ciceroniana-, "maestra de la vida", pero no en el sentido de que aprendemos para no cometer los errores del pasado, sino que la historia nos enseña a vivir: nos alecciona sobre el autoconocimiento humano, el actuar con base en éste, la adecuación a las circunstancias -según su comprensión- y la visión de futuro. El gran dilema es que los historiadores tengan clara tal magnitud de su labor y que deseen comprometerse con ella en su cotidiano quehacer, independientemente de sus limitaciones y de que todo pasado se ve a través del cristal del presente.⁵¹

Ahora bien, una de las actividades en la que el historiador puede llevar a cabo lo anterior es la docencia, la cual, como ya comenté en la introducción, desafortunadamente es subestimada y hasta rechazada por estudiantes de diversos niveles y colegios que consideran el aprender hechos pasados como fútil, además de fastidioso y complicado, ya que piensan que les son transmitidos en clase datos (fechas, personajes, lugares, etc.) que no tienen -aparentemente- una provechosa aplicación y, además, en forma aburrida.

Quizá de tal situación pudiera responsabilizarse a los profesores, pues de ellos dependen en gran medida las formas y sentido del aprendizaje de la historia (por lo menos en los espacios educativos formales), pero sería injusto achacarles toda la responsabilidad del aprender cuando ella es multilateral y se origina en el mismo alumno, quien construye el conocimiento sobre la realidad, partiendo de los materiales de la experiencia y en un medio cultural - contexto e interacción- determinados.⁵²

El problema es que muchos docentes basan su trabajo en métodos y maneras que, sustentados en el sentido común o en el ejemplo de colegas con más experiencia, consideran su profesión como un proceso en el que el maestro hace llegar al estudiante los datos en los que él es experto. Esto es difícil de sostener como cierto, ya que dentro de nuestra llamada

⁵¹ Edward H. Carr, *op. cit.*, p. 33

⁵² Pilar Aznar Minguet y Pedro R. Garfella Esteban, "Constructivismo y educación", en Pilar Aznar Minguet, coord., *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista*, Valencia, Tirant Lo Blanch, 590 p., (Humanidades Pedagogía), pp. 93-137, p. 98

“sociedad de la información”, el alumno tiene la capacidad para recibir tantos -o más- datos de los que el profesor podría darle, a través de los medios masivos de comunicación.

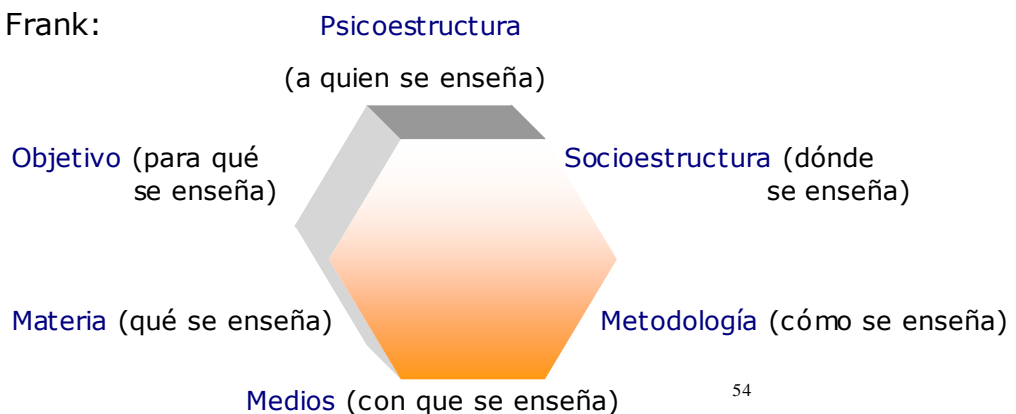
Pudieran decir algunos que, ante lo anterior, enseñar también implica explicar qué es lo importante de los hechos y por qué y discernir los conocimientos verdaderos de los que no lo son sobre los temas relevantes de la historia. ¿No sería más significativo guiar al educando para desarrollar la habilidad de descubrir la trascendencia y verdad de lo histórico?

Así pues, debe replantearse la enseñanza de la historia: no conceptualizarla como la emisión de saberes ya establecidos a jóvenes neófitos, sino como un proceso interactivo de información concerniente a hechos y teorías, y de preparación para que el estudiante pueda indagar, analizar, criticar, reflexionar por cuenta propia, cuando lo requiera, el sentido de los procesos históricos y no solo los aspectos fácticos de éstos.

Además, el hombre aprende de la vinculación intersubjetiva con otras conciencias⁵³ (como las de sus maestros y compañeros escolares) sobre su tiempo, sus circunstancias, los símbolos de su contexto, las necesidades y realidades históricas de su herencia cultural como parte de un país determinado y, al mismo tiempo, de la humanidad, etc.

Cada historiador entregado a la enseñanza debe tener claros los referidos fines de su actividad académica, bajo la premisa de que no se puede obtener de otros lo que ni siquiera es claro para uno mismo. Si aquello ocurre y se transforma en acciones concretas, la selección/elaboración de estrategias y recursos didácticos que permitan mejorar el trabajo en aula será un siguiente paso de manera automática.

En consecuencia y conforme a lo anteriormente expuesto, el historiador-docente no puede sustraerse de observar en su quehacer el objetivo, la materia, la metodología, los medios, la socioestructura y la psicoestructura del proceso de enseñanza-aprendizaje, a lo que alude el hexágono de Frank:



⁵³ Fernando Savater, *El valor de educar*, México, Editorial Planeta, S.A. de C.V., 2003, 224 p., (Colección Ariel), p. 30

⁵⁴ Estos elementos corresponden al llamado hexágono de Nathaniel H. Frank, constituido en 1976. Vid. Santander Enrique Hoyos Regino y Paulina Esther Hoyos Regino, *Currículo y planeación educativa. Fundamentos, modelos, diseño y administración del currículo*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2004, 126 p., p. 64

1.4.- Concepción teórica sobre la interpretación de los sucesos históricos

Al iniciar su ejercicio profesional, el historiador-docente se conduce conforme a ciertos principios explicativos del acontecer que proceden de una determinada forma de “acercarse” a los hechos para conocerlos y comprenderlos; generalmente esto se desarrolla a partir de las ideas de quienes, a lo largo del tiempo han escrito sobre lo histórico desde alguna manera *sui generis* que se ha transformado en una corriente de pensamiento.

El utilizar los recursos de diversas ideologías, sin apegarse a una en específico, enriquece el propio estilo interpretativo, ya que permite llevar a cabo la enseñanza de lo histórico desde diferentes perspectivas que se pueden complementar en la búsqueda de un mejor aprendizaje. Aunque en los subapartados previos se han esbozado una parte de las ideas que conforman mi concepción teórica sobre la interpretación de los sucesos históricos, conviene profundizar un poco más en ellas para que, sin la intención de hacer un recorrido por la historiografía universal o mexicana, se clarifiquen más los fundamentos ideológicos, en ese sentido, de quien redacta estas líneas.⁵⁵

- El Materialismo Histórico

Esta propuesta, cuyos padres fueron Karl Marx y Friedrich Engels, generó como aportación central -y totalmente digna de prosecución- el concederle “atención privilegiada a los fenómenos sociales, a su aspecto conflictual, a los más desfavorecidos sobre todo,”⁵⁶ de manera que se pudieran apreciar más holgadamente las circunstancias históricas del pasado y del presente para modificar las de éste específicamente. De hecho, en el pensamiento marxista son cruciales la praxis sobre el mundo y el evitar la simple filosofía sobre el devenir.⁵⁷

Sin embargo, el materialismo histórico también incide en otras cuestiones que me parecen vigentes:

- a) La concepción de lo histórico como una totalidad dinámica, idea que, retomada y fortalecida posteriormente por la escuela de los Annales, nos invita, hoy día, a no mantener la enseñanza según parámetros políticos, como se ha venido haciendo desde hace ya varios años.

⁵⁵ Aclaro que los elementos a registrar enseguida son aquello en lo que creo como historiador, esto es, son los elementos que caracterizan mi pensar como tal.

⁵⁶ Charles-Olivier Carbonell, *La historiografía*, Trad. Aurelio Garzón del Camino, México, Fondo de Cultura Económica, S.A. de C.V., 1986, 164 p., p. 132.

⁵⁷ Emilio Mitre, *Historia y pensamiento histórico. Estudio y antología*, Madrid, Ediciones Cátedra, S.A., 1997, 296 p., (Historia/Serie Menor), p. 63

- b) La convicción de que el punto de partida de todo conocimiento histórico es el investigar hechos concretos, pues al hacer esto, poco a poco se desvelan los elementos circunscritos a ellos para establecer principios globales del tema investigado; esto es finalmente un procedimiento inductivo, muy útil, siempre y cuando no se pretenda que las explicaciones generales se conviertan en leyes. Es en esto último donde el marxismo erró, al plantear "absolutos" como por ejemplo el que señala que la Historia ha consistido en el continuo acaecer de la lucha de clases entre un factor explotado y uno explotador o el que concluye que el factor en última instancia determinante en la manera conforme a la que transcurren los hechos es el económico.⁵⁸
- c) La introducción y el uso de los conceptos de estructura y coyuntura, desarrollados a gran escala en el siglo XX por historiadores como Fernand Braudel, y sobre los que se no se insistirá más al haber sido tratados previamente.⁵⁹
- d) La creencia en la irreversibilidad de la Historia, que es necesario apuntalar para generar la conciencia de que el volver a un estado o condición anterior (que la historia se repite) no ocurre, sino que, en realidad, ciertos patrones de conducta histórico-social se reconstituyen en nuevos contextos y bajo recientes características para conformar una realidad inédita.
- e) La revaloración de los procesos concernientes a los medios, formas y relaciones de producción, los cuales, si bien no explican en forma definitiva los cambios en la Historia humana, sí integran parte del corpus histórico universal. Este aspecto de hecho fortaleció el peso que los datos cuantitativos pueden tener en el trabajo del historiador.

Así pues, el materialismo todavía tiene mucho que dar de sí, en una era que exige más profundas explicaciones de los aspectos históricos significativos.

- La Escuela Científica y el Positivismo

Por algunos conocida como **Historia Erudita**, la escuela científica apareció en Alemania y tuvo entre sus representantes más renombrados a Leopold von Ranke, Theodor Mommsen y Gustavo Droysen -entre otros-, quienes se avocaron a convertir a la historia en ciencia, en el sentido de dar valor a la metodología, al análisis crítico de las fuentes y la objetividad en cuanto a la presentación de los sucesos.

Aunque esta corriente proponía simplemente mostrar las cosas tal y como en realidad sucedieron, sin profundizar en los porqués de ellas⁶⁰ -lo cual ya no es tan útil en la actualidad-

⁵⁸ *Ibidem*, pp. 64 y 65

⁵⁹ *Vid supra*, pp. 18-19

⁶⁰ Charles-Olivier Carbonell, *op. cit.*, p. 119

, dejó para la posteridad varios postulados, de entre los cuales retomo para mi práctica docente los que enseguida se indicarán.

Primeramente, la precisión y el detalle al momento de exponer datos históricos, además de la comprobación rigurosa de éstos. Esto tiene una gran trascendencia ya que permite tener mayor rango de certeza en cuanto a la presumible verdad de lo que se investiga; por supuesto, en medio de un ambiente rico en medios y formas de comunicación es menester aportar referencias y noticias lo más verdaderos posibles, basados en evidencias sólidas que no dejen lugar a dudas o se presten a confusión.

En segundo lugar, el aprovechamiento de las fuentes de primera mano, lo cual se puede verificar mediante la recopilación, clasificación, verificación y crítica de aquellos documentos básicos concernientes a algún tema.⁶¹ Si bien es claro que es más fácil acceder a los abundantes materiales secundarios que existen, hay que buscar las oportunidades para acercar a uno mismo y a sus estudiantes obras primarias cuyo significado pueda ser analizado de acuerdo a su contexto.

Otro punto a rescatar es el de la constante lucha del historiador por ser objetivo, si bien es cierto que en su forma perfecta ello es imposible. El problema en esto sería pensar que no tiene sentido esforzarse por alcanzarla o que cada punto de vista desde el que se revise un mismo asunto es igualmente correcto (subjetivismo). Me atrevería a decir que si bien existen "la visión de los vencidos y la de los vencedores",⁶² sólo hay una verdad, hacia la cual debe tender todo historiador-docente.

En cuarto lugar, el no perder de vista la Historia en conjunto,⁶³ ya que varias investigaciones recientes se enfocan en elementos muy específicos, descuidando su ubicación en la globalidad y las interconexiones entre subtemas diversos.

Todo lo anterior se continuó con los principios positivistas -originados por el francés Auguste Comte-, que igualmente bajo la premisa de generar saberes exactos y plenamente comprobados, permitieron el desarrollo de las ciencias auxiliares de la historia y continuar con el intento de realizar un quehacer histórico imparcial,⁶⁴ lo cual, como ya se indicó, es imperfecto en cuanto que el historiador está claramente afectado por sus imaginarios sociales, de los que no siempre se podrá desprender a voluntad cada que lo requiera.

⁶¹ Emilio Mitre, *op. cit.*, p. 92

⁶² Esta alusión parte de la existencia de un libro llamado *La visión de los vencidos* escrita por el Dr. Miguel León Portilla en relación a que hay otros enfoques -distintos al oficial- sobre el proceso de conquista español en América y que nos remite a ver todos los lados de la historia y no sólo uno.

⁶³ Josefina Zoraida Vázquez, *Historia de la historiografía*, 2ª ed., México, Ediciones Ateneo, S.A., 1980, 184 p., p. 133

⁶⁴ *Ibidem*, pp. 137-138

Hemos de concluir, por lo tanto, que la parte retomada de la propuesta científica permite fundamentar metodológica, documental y objetivamente (con sus bemoles) la investigación que implica el trabajo en aula del historiador-docente.

- El Historicismo

Con respecto a este paradigma, me parece justo comenzar apuntando hacia una de sus más acertadas ideas: el objeto de la Historia es la totalidad (los hechos políticos, científicos, técnicos, artísticos, religiosos, etc.) pues todo aquello que acontece en tiempo y espacio en relación al desarrollo de la humanidad es significativo, sea o no, en apariencia, un conjunto de eventos de poca monta. Sólo de esta forma la humanidad se conocerá plenamente en forma que pueda hacer conciencia de sí misma en su realidad para romper con el fatalismo, la sublimación de cierto pasado y el quietismo que imperan en ella.

Igualmente resulta valiosa la idea de que el pasado es algo que nos constituye, que está vivo y no se encuentra separado de quienes vivimos en el presente,⁶⁵ pues “examinamos lo que acaeció, indagamos sus orígenes, recorremos su historia y, con bien informada conciencia, siguiendo la íntima inspiración, determinamos lo que conviene y nos corresponde hacer”⁶⁶ para erigir un futuro mejor.

Por lo anterior, no es viable la búsqueda de leyes o principios generales de la Historia, sino “comprender hasta donde sea posible, la infinita variedad de formas históricas inmersas en los acontecimientos”,⁶⁷ es decir, **comprender nuestro tiempo**.

Relacionado con lo anterior, me parece necesario mantener el principio de la continuidad temporal, que conecta pasado-presente futuro, es interesante en cuanto se puede inferir que todo lo que presuntamente “ha quedado atrás” integra lo que es el hoy, y lo que está por venir se erige en el mismo presente; esto sostiene la afirmación de Benedetto Croce en su obra *Teoría e historia de la historiografía*: “la verdadera historia es historia contemporánea.”⁶⁸

Desde luego, el énfasis en la libertad del hombre es algo más que no podemos dejar de lado, puesto que es el origen de todo hecho histórico: es porque tenemos la capacidad de elegir qué hacer y la voluntad para realizarlo que se desencadenan las acciones forjadoras de la historia. Definitivamente este es un punto crucial en cuanto a lo que trato de manejar en mi quehacer docente, ya que el sentido de que el alumno aprenda es que use los conocimientos, habilidades o actitudes adquiridos en forma responsable -según su libertad- para mejorar la

⁶⁵ *Ibidem*, p. 165

⁶⁶ Benedetto Croce, *La historia como hazaña de la libertad*, 2ª ed., Trad. Enrique Díez-Canedo, México, 1979, Fondo de Cultura Económica, 296 p., p. 34

⁶⁷ Cfr. en Josefina Zoraida Vázquez, *op. cit.*, p. 165

⁶⁸ Cfr. en Emilio Mitre, *op. cit.*, p. 94

realidad en que le ha tocado vivir y, por supuesto, desde la trinchera docente, uno hace lo propio en cuanto a esa labor, pero siempre bajo el principio de la capacidad que tenemos para escoger qué hacer y por qué.

Como colofón de los comentarios sobre el historicismo, hemos de señalar que de dicha escuela derivaron, en el siglo XX, varios idearios que tomaron forma propia -como el de los Annales- por lo que su peso historiográfico fue, y sigue siendo, vital.

- La Escuela de los Annales

Originada hacia 1929, con la fundación de *Annales d'Histoire économique et social*, esta propuesta fue el foco de la llamada **Historia Nueva**, que en el siglo pasado revolucionó la práctica del oficio de historiar, al integrar como parte de ésta,

al método comparativo, a la perspectiva de la historia global, al postulado de una historia interpretativa o "historia problema", a la reivindicación de una historia siempre abierta o en construcción y finalmente a la teoría de las temporalidades diferenciales y de la larga duración histórica.⁶⁹

Sin embargo, todo lo anterior, conforme a una idea central: ir más allá del registro cronológico, el ejercicio histórico erudito *per se*, la absurda búsqueda de leyes sobre el devenir, la narración descriptiva de los procesos políticos y el actuar de las élites gobernantes, la biografía histórica, etc., para abordar los fenómenos colectivos y encontrar respuestas a los hechos y su contexto particular.⁷⁰

Además, a lo largo de la evolución de los Annales, en la que se pueden observar tres grandes generaciones,⁷¹ se construyeron obras con una diversidad de materias (alimentación, vestimenta, usos-costumbres, sexualidad, etc.) que ampliaron las posibilidades en nuestro tiempo de estudiar una gran gama de asuntos que antes no hubieran sido vistos como dignos de la historia y que, siendo parte de lo cotidiano, dejaron de ser una decoración de los "grandes hechos" para brillar con luz propia.

Al ser la presente corriente de pensamiento el fundamento más sólido de mi desempeño profesional, desglosaré enseguida -aparte de lo anterior- los varios puntos que he adoptado de la misma:

⁶⁹ Carlos Antonio Aguirre Rojas, *La "escuela" de los Annales. Ayer, hoy, mañana*, 7ª ed., México, Editorial Contrahistorias, 2005, 200 p., p. 75

⁷⁰ Emilio Mitre, *op. cit.*, p. 118

⁷¹ La primera generación, la de los fundadores, fue encabezada por Marc Bloch y Lucien Febvre, aproximadamente hasta 1956 (cuando muere Febvre, pues Bloch había fallecido en 1944); desde entonces se desarrolla la segunda, que estuvo dominada por la figura de Fernand Braudel hasta fines de los 60's, ya que la tercera se constituyó en los inicios de los años 70's con la dirección colegiada de *Annales...* por parte de Emmanuel Le Roy Ladurie, Jacques Le Goff y Marc Ferro. *Vid en Ibidem*, pp. 119-124

- a) El asumir que todo lo humano es historiable, con una perspectiva global que si bien no deja de lado las particularidades, dirige su atención hacia las visiones amplias que interrelacionen de manera efectiva lo necesario para constituir la idea general de una época determinada.
- b) El uso de un cierto método comparativo, en el que se elijan dos fenómenos de diferentes medios sociales y tiempos que aparenten mostrar entre ellos ciertas analogías para describir luego las curvas de su evolución, sus similitudes y diferencias y explicarlas⁷²
- c) La apertura a la interdisciplinariedad, al permitirse el historiador el diálogo continuo y permanente con aquellas ramas del saber humano que pueden coadyuvar a través de diversas técnicas como el carbono 14, la fotografía aérea, etc.
- d) La visión de que la ciencia histórica es *sui generis*, cuyos métodos no pueden ser aquellos de las ciencias exactas, sino que busca su especificidad.
- e) La propuesta crítica, que plantea hipótesis, que comprueba las mismas disolviendo las evidencias, mostrando lo oculto en ellas, cuestionando las explicaciones comunes y dominantes, interpretando los hechos históricos fuera de las líneas "clásicas".
- f) Es fundamental el sentido de la Historia-problema, ya que dicha ciencia parte siempre de los problemas para llegar finalmente a nuevos problemas, siendo claro que "la realidad habla según se le interroga"⁷³ y sólo se encuentra lo que se está buscando.
- g) El uso de todo tipo de fuentes: primarias, secundarias, orales, vestigios, etc., sin descartar nada. Esto debe ejecutarse con cuidado pues algunos materiales fueron constituidos con ciertos fines que conviene, no pocas veces, analizar para entender de mejor manera la relevancia del fenómeno histórico a estudiar.
- h) El mantenerse como una rama del conocimiento que está en constante reconstrucción, perfeccionamiento y renovación.

A final de cuentas, la trascendencia de los Annales se encuentra en haber abierto las puertas a nuevas formas de ejercer la actividad historiadora y a multitud de aspectos de la globalidad cultural creados a lo largo del tiempo en diferentes espacios y acordes a contextos determinados que son significativos al formar parte del carácter de la humanidad contemporánea.

⁷² Marc Bloch, "Pour une histoire comparée des sociétés européennes", *cf.* En Carlos Antonio Aguirre Rojas, *op. cit.*, p. 75

⁷³ Carlos Aguirre Rojas, *op. cit.*, p. 81

- La Historia de las Mentalidades

En cuanto a "las mentalidades", cabría inicialmente la mención de que este no es un paradigma o método en la historia, sino un nuevo campo de ser abordado,⁷⁴ es decir, una parte de lo historiable que ha sido retomado con vigor en los últimos años por considerársele motor de los sucesos históricos.

Dentro de la evolución de los Annales, esta visión corresponde a la tercera gran etapa de dicha escuela, durante la cual hubo una clara ruptura con las etapas previas: se abandonó y marginó a un segundo plano la Historia Económica y Económico-social propuestas por Bloch, Braudel, etc., y se abordaron las mentalidades y la antropología histórica.⁷⁵ Aunque se puede entender a Lucien Febvre como uno de los pioneros, son otros los representantes de esta forma de ver los acontecimientos: Duby, Robert Mandrou, Jaques Le Goff, etc.

Ahora, me parecen importantes de esta postura historiográfica dos asuntos:

- a) El estudio de las representaciones colectivas y de las estructuras mentales de las sociedades, entendiendo que es importante el pensamiento de los grupos sociales que participaron en algún suceso o que fueron parte de la continuidad/ruptura de alguna estructura histórica. Así pues, por ejemplo, no fueron los mismos factores "de mentalidad" los que llevaron a los criollos, a los mestizos o a los indígenas a la búsqueda de la independencia novohispana.
- b) La ruptura con la tradicional Historia de las Ideas, pues en lugar de abordar a los grandes pensadores, filósofos, etc., "se esforzará en cambio por ser una historia no de élites o individuos sino de los grupos colectivos, y por lo tanto de las creencias, sentimientos, opiniones e imaginario de toda una época, o del conjunto de una sociedad o de la totalidad de una cierta civilización."⁷⁶

Hay que asentar, finalmente que las mentalidades analiza "de qué manera entendieron el mundo [los hombres de una determinada época] y la forma en que esa percepción influyó en sus actos".⁷⁷ Bien utilizada esta propuesta, permitiría que los docentes auxiliaran a sus alumnos a iniciarse en la crítica de su particular momento histórico.

2.- Marco teórico-pedagógico

Para quien enseña historia, son tan necesarios sus referentes teórico-históricos como aquéllos relacionados con el fenómeno educativo, puesto que éstos contribuyen igualmente a forjar en él un estilo propio de llevar a cabo dicho quehacer.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 136

⁷⁵ *Ibidem*, p. 125

⁷⁶ *Ibidem*, p. 133

⁷⁷ José Martín Hurtado Galves, *op. cit.*, p. 13

Mucho se ha discutido sobre esto, desde la duda que algunos tiene sobre si el historiador-docente debiera ser considerado educador (o que él mismo deba asumirse como tal) hasta los pros y contras de los variados modelos educativos que hasta el día de hoy han desarrollado gran cantidad de expertos.

¿He tomado una postura respecto a lo anterior? Sí. Según las circunstancias específicas de la preparación profesional y la experiencia laboral adquiridas con el paso de los años, he ido construyendo un marco teórico-pedagógico en el que he depositado mi confianza, con la certeza de que él seguirá siempre creciendo, perfeccionándose y sustentando, lo mejor que se pueda, el día a día del camino docente que elegí.

En las siguientes páginas indicaré lo que conforma mi ideario pedagógico, no sin antes decir que, si la educación “deposita” en las personas los elementos requeridos para la reflexión, acción, etc., que dirigirán sus vidas, entonces la enseñanza de la Historia es, en parte, educar, puesto que a través de ella los historiadores hacemos precisamente eso.

2.1.- Concepto de educación

Educar es poner en práctica, hacer operativa, una concepción de humanidad⁷⁸, es decir, apunta a la forja del ser humano conforme a cierta visión del mismo. En este punto influyen significativamente las ideologías, ya que en ellas se inscriben los parámetros e intenciones conforme a los cuales se forma al hombre en el pasado, presente y futuro.

Lógicamente se puede entender entonces que el fenómeno educativo ha sido cambiante, en función de las transformaciones que las sociedades y su mentalidad han sufrido a lo largo del transcurso del tiempo, lo cual explicaría que su dinámica y objetivos hayan sido y sigan siendo- tan diversos.

Sin embargo, hay dos grandes constantes en la historia de la educación que hoy día persisten: la creencia en la perfectibilidad humana a partir de su capacidad de aprender y la certeza de la existencia de un conocimiento útil para la mejora de los hombres.⁷⁹ Incluso instituciones como UNESCO, contemplan la educación como la vía para un armonioso desarrollo humano que conduzca a un mundo mejor.⁸⁰

De lo anterior se desprende una clara idea: **la educación no es un fin**, es un medio, el cual conduce a hombres y mujeres a una mejora constante como individuos y seres colectivos pertenecientes a un entorno sociohistórico determinado.

⁷⁸ J. Martín López Calva, *Desarrollo humano y práctica docente*, México, editorial Trillas, S.A. de C.V., 2000, 120 p., p. 12

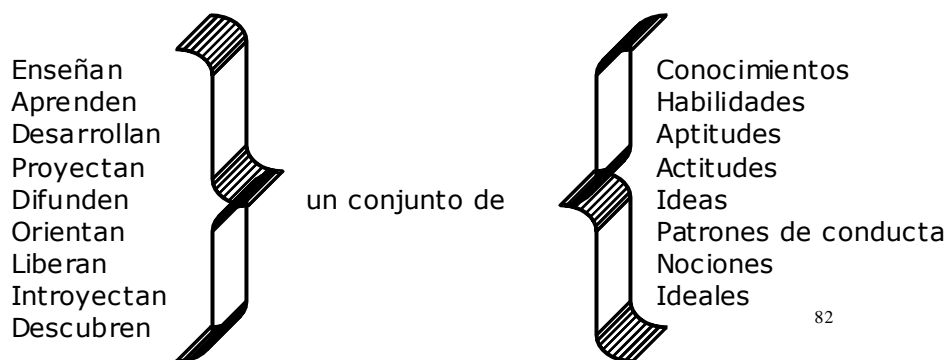
⁷⁹ Fernando Savater, *op. cit.*, p. 18.

⁸⁰ Jacques Delors, *Informe de la UNESCO, de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, cfr. en Jorge Salvador González Cedeño, *op. cit.*, p. 17.

Mas no han faltado los especialistas que señalan que el proceso educativo no es sino "un aparato ideológico que controla y legaliza los conocimientos, actitudes y valores que son válidos para una determinada sociedad, en razón de los intereses de clase que sustentan los diferentes grupos en el poder."⁸¹ En parte esto es cierto, pero sería erróneo radicalizar tal postura, ya que en el ejercicio de su libertad, el hombre puede criticar lo que ciertos individuos quisieran que aprendiera, oponerse a ello y optar por respuestas alternas a las socialmente reproducidas o esperadas.

Así pues:

la educación puede entenderse como un complejo proceso humano, vital, edificador, liberador, mutable, complejo, en parte condicionado por la sociedad, que a partir de la interacción entre un factor educando y un factor educador, permite crear entre ambos una atmósfera en la que se:



Además, la retroalimentación mutua que sustenta la educación produce cambios en la conciencia de los factores involucrados, lo cual amplía sus posibilidades de ejercer su creatividad y espíritu crítico⁸³ en forma abierta y libre.

En el concepto presentado en las líneas anteriores hay aspectos fundamentales que conviene explicar más ampliamente por su importancia, lo cual se hará enseguida.

En primer lugar, hablar del educar como proceso es señalar que dicha actividad no es algo que ocurra en una sola acción, sino que es un conjunto de hechos concatenados e interconectados, lo cual nos explica a la vez otra de las características de la educación: ser un fenómeno complejo.

En segundo lugar, la educación es vital porque a lo largo de toda la vida de cualquier hombre, éste nunca deja de incorporar a su conocimiento y comprensión del mundo, nuevos datos, sensaciones, etc., y por ende, desde que nacen hasta que mueren, todas y cada una de

⁸¹ Margarita Pansa, *Pedagogía y currículo*, México, 3ª ed., Ediciones Guernica, 1993, 107 p., p. 35

⁸² Andrea Sánchez Quintanar, *Reencuentro...*, p. 98.

⁸³ La creatividad es la tendencia del hombre a transformar la naturaleza, imprimiéndole forma humana; el espíritu crítico es la tendencia humana a conocer la realidad con apoyo en la verdad. *Vid* Martín López Calva, *op. cit.*, pp. 36-37

las personas van "construyendo" su persona, perfeccionándola o modificándola; esto último permite ver a la educación como un proceso edificador, esto es, como la elaboración y pulido de una pieza artística e incluso no sería desacertado completar esto señalando que:

Precisamente la palabra educación en una de sus acepciones está tomada del término "educere" que significa "extraer", "sacar a la luz", es decir, descubrir y perfeccionar al máximo todas sus capacidades [del hombre] para que pueda surgir con todo su esplendor la maravilla de la obra de arte que es toda persona humana.⁸⁴

En tercer lugar, la educación es mutable, es decir, va cambiando conforme ocurre, ello en relación a las necesidades o cuestiones que va satisfaciendo o haciendo surgir durante la interacción entre el factor educando y el educador. Por supuesto, en ese intercambio está siempre presente el condicionamiento parcial de la familia, las amistades, la filosofía del colegio al que se pertenece, los intereses de quienes ocupan el poder, etc., pero es finalmente el alumno el responsable último de su aprendizaje⁸⁵ y, por ende de los resultados de su educación.

Por último, el educar libera, en cuanto que genera la concienciación necesaria en el hombre para que éste razone, decida y actúe en la medida justa para dominar la realidad, humanizarla y acrecentarla con lo que el mismo ser humano va creando (la cultura).⁸⁶

Conforme a lo expuesto hasta este momento, se puede concluir que un historiador-docente coadyuva al proceso educativo, aunque no de manera plena, siempre y cuando se mantenga en un constante perfeccionamiento dentro de sus marcos de referencia histórico y pedagógico para que, conforme a éstos, ofrezca el pasado a quienes van atrás de él.⁸⁷

2.2.- Importancia del proceso educativo

Aunque ya se introdujeron en el subcapítulo anterior algunas ideas en relación a la importancia de la educación (su valor en cuanto a los fines formador y liberador que implica por ejemplo), es pertinente aclarar aún más la cuestión, ya que la pervivencia de los individuos y comunidades de todo tiempo y lugar depende de la propia educación⁸⁸ y, por ende, aquéllos que -aunque sea parcialmente- nos dedicamos a ella, tenemos el grave deber

⁸⁴ Paz G. De Fernández Cueto, *¡Libertad! ¿Para qué?*, 3ª ed., México, Editora de Revistas, S.A. de C.V., 1989, 56 p., p. 13.

⁸⁵ César Coll, "Constructivismo e intervención educativa", en Elena Barbera, *et al.*, *El constructivismo en la práctica*, 2ª ed., Barcelona, editorial Graó de IRIF, S.L./Editorial Laboratorio Educativo, 2002, (Claves para la innovación educativa # 2), 156 p., pp. 11-32, p. 20

⁸⁶ Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, 44ª ed., México, Siglo XXI Editores, S.A. de C.V., 152 p., p. 32.

⁸⁷ Fernando Savater, *op. cit.*, p. 150.

⁸⁸ Luis Beltrán Prieto Figueroa, *Principios generales de la educación*, 2ª ed., Caracas, Monte Ávila Editores, 1990, 378 p., p. 17

de hacernos conscientes y responsables de lo que nos corresponde realizar, no sólo en la forja de personas, sino en la difusión de la trascendencia que el educar tiene en la sociedad.

Sin una educación pertinente al mundo contemporáneo (a los desafíos, dificultades y circunstancias que impone), el hombre se desmoronará en lo singular y en lo colectivo, incapaz de afrontarlo y triunfar dentro de él; de aquí que muchas instituciones escolares de nivel medio superior ofrezcan, de una u otra forma, "preparar para la vida", de forma que los jóvenes que pasen por sus aulas puedan adiestrarse y adquirir los saberes imprescindibles para no quedarse a la zaga en el competitivo mundo en que les ha tocado vivir.

Desde este punto de vista que no pocos comparten, el proceso educativo tiene valía porque hace fructificar los talentos de cada individuo y su potencialidad creadora, de manera responsable, generando un proyecto personal⁸⁹ que conduce al continuo -pero parcial- perfeccionamiento en cada ser humano. ¿Y por qué hablamos de un logro fragmentado? Por la simple razón de que el educar debe ir más allá: debe formar el carácter, esto es, labrar el temperamento con el que los hombres nacen para darle una forma distintiva, particular e inigualable.⁹⁰

Así pues, supuestamente cada uno de quienes integramos la numerosa humanidad deberíamos tener una cierta forma de ser, en función de un determinado proceso educativo que "trabaje" los elementos originales del temperamento con el que venimos al mundo, para aprovechar sus pros y eludir sus contras en miras a nuestro progreso. Esto, por supuesto no siempre ocurre, ya que existe el "deseducar", conforme al cual no se estimula la mejora, sino que se transmiten, comparten, enseñan, etc., conocimientos falsos, destrezas perjudiciales, o actitudes que corrompen la naturaleza de nuestro género, provocando violencia, destrucción, mentiras, vicios, en fin... ¡qué importante es entonces verdaderamente educar para evitar tales calamidades y lograr que las nuevas generaciones alcancen a ser lo que por esencia son: seres cada día más perfectos, desde la belleza de la forma y del cuerpo hasta el intelecto puro y la grandeza del corazón!⁹¹

Ahora bien, todavía hay algo fundamental a considerar sobre la educación: gran parte de su riqueza radica en la interacción social generada en ella, ya que permite a los participantes del proceso aprehender significados y, sobre todo, coadyuvar al desarrollo de su

⁸⁹ Jorge Salvador González Cedeño, *op. cit.*, p. 17.

⁹⁰ El temperamento es, entonces, un conjunto de caracteres innatos conforme a los cuales las personas reaccionamos ante las diversas experiencias (sensibles o espirituales), mientras que el carácter es el temperamento controlado, manejado, "educado" conforme al uso de la voluntad humana. *Vid* José Macías, "Prólogo", en Conrado Hock, *Los temperamentos: su influencia en la formación y educación de la persona*, México, Librería Parroquial de Clavería, 1991, 112 p., pp. 5-8

⁹¹ Alfredo L. Fernández, "El valor de educar y la evaluación educativa", en <http://www.ciu.reduaz.mx/calidad%20educativa/private/ponencias/tema4/FERNANDEZ.htm>, consultado el 17 de octubre del 2007

humanidad,⁹² lo cual no se lograría con autodidactismo y mero estudio personal, sino con la experimentación de conflictos cognitivos derivados de discusión e intercambio de opiniones con otros,⁹³ como apuntan algunos de los actuales constructivistas.

De hecho, hoy día es deber del educador "convertirse en el defensor del hombre frente a él mismo, contra esa extraordinaria tentación de lo inhumano a la que tantos seres hoy sucumben",⁹⁴ por la tecnocratización y el desarrollo de impersonales medios de comunicación, el individualismo subjetivista, etc., los cuales han provocado que las comunidades se fracturen, se pierdan identidades, se entorpezca el aprendizaje significativo, se olviden la solidaridad y la empatía y se dejen de lado la tolerancia y el respeto.

En este sentido realmente hay una crisis educativa en México al nivel de una "catástrofe" y que se caracteriza también por asuntos como los bajos niveles de aprendizaje, la deserción escolar, el descrédito docente o la falta de recursos (técnicas e instrumentos) en las escuelas para llevar a cabo una mejor enseñanza, etc.⁹⁵

Además, varios padres de familia consideran que la educación es una tarea de los colegios, dejándola por completo a éstos, sin comprender que ella es una obligación primordial de los progenitores y que toda escuela no es sino un mero auxiliar en la búsqueda de plenitud que sus hijos desarrollan desde que comienza su vida. Si esto se corrigiera, los factores de importancia de la educación expuestos hasta ahora se retomarían desde las raíces, facilitando a los enseñantes su propia tarea como coeducadores, junto a las familias.

Hasta aquí dejo estos comentarios, en la intención de no caer en lo repetitivo y con la convicción de haber establecido la trascendencia del fenómeno educativo y reiterando que los historiadores-docentes no podemos sustraernos a considerarnos a nosotros mismos como parte de él: a través de la enseñanza de la historia podemos -aunque no sea totalmente- coparticipar en la educación o deseducación de la juventud... de cada quien es la elección.

2.3.- Concepción teórica del proceso enseñanza-aprendizaje

A lo largo de su evolución histórica, el hombre ha propuesto, estudiado y experimentado diversos paradigmas en torno al modo en que puede llevarse a efecto la asimilación del conocimiento, tanto desde el punto de vista del aprendizaje, como del de la enseñanza. Por supuesto, hacer un repaso de aquellos -independientemente del esfuerzo

⁹² Fernando Savater, *op. cit.*, p. 31

⁹³ Pilar Aznar Minguet y Pedro R. Garfella Esteban, *op. cit.*, p. 105. Más adelante se profundizará en los postulados del modelo constructivista.

⁹⁴ Alfredo L. Fernández, *op. cit.*

⁹⁵ Para abundar sobre los problemas de la educación en México existe un material muy interesante, compilado por Gilberto Guevara y cuyo título es *La catástrofe silenciosa*, publicado por el Fondo de Cultura Económica.

titánico que esto implicaría-, sería baladí, ya que el sentido del presente apartado no es resumir las propuestas de las múltiples teorías pedagógicas, sino apuntar los elementos que de las mismas he seleccionado, adoptado y asumido como propios en el trabajo dentro del aula.

Sin ese marco de referencia, la praxis docente sería incompleta y más aún, ineficaz, conforme a la ya señalada importancia de la enseñanza del conocimiento histórico, por lo que es clara la obligación de desarrollarlo y reflexionar sobre él, buscando no encuadrarse en un modelo específico, ya que esto limita los alcances del proceso educativo al circunscribirlo a una sola línea de pensamiento. Recordemos que no hay absolutos en los procesos relacionados con la interacción social.

Así pues, el historiador-docente debe tomar una postura activa que amalgame diversos elementos pedagógicos -según las circunstancias de su quehacer- y comprometerse con ella; mas es pueril decir simplemente que se es "eclectico", ya que lo importante es definir con claridad los parámetros que en general dirigen nuestras acciones, por lo que enseguida anotaré los aspectos que he tomado de las teorías tradicional, humanista, constructivista y de la educación diferenciada a lo largo de mi desempeño laboral.

- El Sistema Tradicional

En tiempos recientes se ha criticado duramente este sistema, en cuanto es entendido como autoritarismo, arrogancia catedrática y paternalismo por parte de los profesores,⁹⁶ además de pasividad, dependencia y atrofia de la creatividad y espíritu crítico en los estudiantes. Esto debe matizarse ya que si bien es cierto que en la mayoría de las escuelas "convencionales" el interés recae primordialmente en la exposición magisterial de contenidos para su adquisición y memorización, la disciplinada toma de apuntes del alumnado sobre los temas que se abordan conforme a currículos cuantitativos y el establecimiento de una clara relación poder-sumisión entre el docente y el estudiante, esto no significa que no pueda derivar nada favorable de tal modelo.

En primer lugar, ha de señalarse que el alumno dentro del sistema tradicional en realidad no es tan solo un receptor pasivo, ya que considera que la mejor forma de prepararlo para la vida es "formar su inteligencia, su capacidad de resolver problemas, sus posibilidades de atención y de esfuerzo",⁹⁷ lo cual necesariamente implica operaciones del pensamiento (aprehensión/comprensión), actividades motrices y un ejercicio volitivo que no deben ser

⁹⁶ Martín López Calva, *op. cit.*, p. 77

⁹⁷ Angeles Ceballos, "La escuela tradicional", en <http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/C/Ceballos%20Angeles-EscTradicional.htm>, consultado el 18-diciembre-2006, p. 1

minimizados. Además, están presentes las tareas de refuerzo (ejercicios, cuestionarios, etc.) que permiten al educando dominar con mayor amplitud un conjunto de destrezas necesarias para salvar algunos de los obstáculos que impone el desarrollo profesional y personal.

Claro está, sin embargo, que muchos profesionales de la enseñanza pierden de vista lo anterior y, convirtiendo las sesiones de clase en constantes reproducciones del mecanismo del "vertedor y el recipiente,"⁹⁸ olvidan presentar a sus discípulos la posibilidad de resolver algún dilema o situación conflictiva en torno a la rama del conocimiento de la que son especialistas.

En segundo lugar, debemos indicar, respecto al asunto de la disciplina y el orden, que el cumplimiento de normas y reglas dentro de la Escuela Tradicional no parte de la premisas "cumplir por cumplir" o "cumplir porque así está indicado", sino de dos claros objetivos: la consecución del autogobierno y el acercamiento de los educandos a los valores esenciales humanos. Como señalara Emile Durkheim, un alumno no debe ser preparado para que haga lo que le guste hacer, sino para que sea libre, dueño de sí mismo y controle sus impulsos,⁹⁹ lo cual le conduzca a la forja de un carácter templado, fundamental para que junto a otros individuos mantengan una armoniosa vida en comunidad, conforme al progreso global de su personalidad.

Relacionado con lo anterior debe entonces comprenderse que los llamados "castigos":

- a) Son en realidad "procesos correctivos" cuya finalidad es coadyuvar al referido autodomínio sancionando los actos de las personas que entorpezcan su desarrollo individual.
- b) Son necesarios para mostrar al alumno que ciertas conductas -desidiosas, corruptas, intemperantes (que destruyen el perfeccionamiento del ser)- tienen consecuencias, las cuales no siempre son agradables y deben afrontarse; esto puede conducir a la modificación de dichas conductas. Probablemente esta última afirmación pudiera entenderse según los parámetros del conductismo de John Watson en cuanto a la asociación de un estímulo negativo (el castigo) con una respuesta esperada, pero el sistema tradicional pretende más bien inculcar el sentido de responsabilidad por las decisiones tomadas¹⁰⁰ y el saber elegir adecuadamente.

El gran problema concerniente a este segundo aspecto comentado es que los docentes caen en el abuso de la autoridad que han ganado o que se les ha conferido, valorando en

⁹⁸ El profesor vierte sus conocimientos en el "vacío contenedor" que significa para él el alumno, *vid* Carl Rogers y H. Jerome Freiberg, *Libertad y creatividad en la educación*, 3ª ed., trad., Joan Soler Chic, Barcelona, Editorial Paidós Ibérica, S.A., 1996, 444 p., (Paidós Educador # 36), pp. 245-246

⁹⁹ Georges Snyders, *Pedagogía progresista. Educación tradicional y educación nueva*, Trad. Elena Rodríguez, Madrid, Ediciones Marova, S.L./Ediciones Fax, 1972, 214. p., (Biblioteca del educador), p. 42

¹⁰⁰ Carl Rogers y H. Jerome Freiberg, *op. cit.*, p. 245

demasiada la obediencia ciega o implantando sanciones que no corresponden al error cometido por el alumno castigado, cayendo en el autoritarismo.

En tercer lugar, establezcamos que una de las funciones del maestro convencional es ordenar y simplificar información para, en dado momento, dar al alumno la oportunidad de introducirse por sí mismo a un asunto que en términos más "profesionales" le sería bastante difícil de comprender por su complejidad. No todo es conocido previamente por el estudiante y hay que evitar dejarlo que aborde datos que no son fáciles de asimilar sin referencias previas; es aquí donde se vuelve fundamental una sesión catedrática que introduzca al alumno en el tema para que posteriormente pueda profundizar en el mismo mediante otra dinámica de clase. Así pues la exposición de parte del docente es necesaria, aunque definitivamente no debe aplicarse todo el tiempo, ya que se perdería de vista la posibilidad estudiantil de participar más intensamente en la consecución de su propio aprendizaje.

Hemos de concluir, conforme lo explicado en las líneas previas, que cuando se convierten los medios (disciplina, cátedra, etc.) en fines -como por ejemplo el maestro que llega a pensar que la realización de ejercicios de su materia debe ser el objetivo a cumplir, cuando en realidad sólo son el medio para llegar al conocimiento de algún principio específicamente planteado como parte de los objetivos educativos-, se pervierte el sentido de la Escuela Tradicional. Así pues, en tanto no se cometan excesos o se deformen sus principios básicos, dicho sistema todavía puede auxiliar a la preparación del ser humano del mañana.

- El Humanismo

A mediados del siglo XX se desarrolló un modelo para la educación conocido como Humanismo, el cual, partiendo de la idea de que las personas tienen la habilidad de hacerse cargo de su vida y manejar su propio desarrollo educativo, enfatizaba la libertad que todo estudiante tiene para elegir su destino y crecer en su persona.¹⁰¹ Este principio, tal vez obvio para algunos, no siempre es profesado en las escuelas contemporáneas, mas debe serlo en tanto que a través de él los docentes pueden convencerse de la necesidad de elaborar intencionalmente nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, confiando en la capacidad de los demás para pensar y aprender por sí mismos.¹⁰²

Veamos pues, aspectos rescatables del paradigma humanista, desarrollado por gente como Abraham Maslow, Gordon William Allport y Carl Rogers, entre otros.

En primer lugar, es fundamental en esta corriente la revaloración del hombre en cuanto a una adecuada explicación y comprensión de los procesos totales de la persona conforme a

¹⁰¹ John W. Santrock, *Psicología de la educación*, trad. Martha Leticia González Acosta y otros, México, Mc-Graw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V., 2002, 650 p., p. 433

¹⁰² Carl Rogers y H. Jerome Freiberg, *op. cit.*, p. 246.

su contexto interpersonal y social. La preocupación docente no se enfoca en terminar un programa de asignatura o fomentar el desarrollo racional de los alumnos, sino en comprender su situación (individual y colectiva) y a partir de ello, prepararlos integralmente para la vida,¹⁰³ considerando su emotividad, sociabilidad, las necesidades propias de su edad y sexo, sus habilidades, etc. Esto ayuda a trabajar mejor con distintos tipos de grupos, sin importar sus circunstancias (las de un colegio particular, uno oficial, una institución de enseñanza para adultos, una escuela rural, etc.), gracias al conocimiento que sobre aquéllos se adquiere.

Además, tras conocer al alumno, el profesor construye -en su interacción con aquél- un compromiso de trabajo en el que prevalece, dentro de las clases, una atmósfera de autenticidad, aprecio y comprensión.¹⁰⁴ Sin embargo, esto debe manejarse cuidadosamente, ya que se puede caer en el error de invadir la intimidad de los educandos o involucrarse en demasía en los problemas de alguno de ellos, descuidándose la guía/apoyo a los demás y el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

En segundo lugar, para los humanistas el proceso educativo debe enseñar a los hombres a sobrevivir en un mundo de cambio acelerado, según el desarrollo de la creatividad y el aprendizaje orientado hacia uno mismo, de forma que la persona sea capaz de permanecer aprendiendo continuamente para adaptarse a las transformaciones que genere el devenir histórico. Esto lo podemos entender como el ya famoso **aprender a aprender** que incluso el constructivismo y el modelo cognitivo también proponen para la consecución de la realización personal; el problema es que para los adolescentes "resulta mucho más fácil acatar y quejarse que asumir responsabilidades, cometer errores y sufrir las consecuencias"¹⁰⁵

Los jóvenes en no pocas ocasiones prefieren conservar la seguridad de que se les diga qué y cómo hacer, dejando de lado su natural curiosidad y el deseo de buscar y descubrir respuestas para lo desconocido, lo cual ocurre en buena medida cuando el estudiante no percibe que el material u objeto de su estudio satisfaga sus metas o tenga sentido para su vida, es decir, cuando no lo entiende como **significativo**.

Así pues, el Humanismo propone enfocar los esfuerzos docentes en guiar al alumno hacia el aprendizaje autoiniciado, es decir, impulsar en él la adquisición, comprensión y uso de conocimientos que le ayuden a resolver algún problema al que se enfrente y que tengan que ver con su realidad; obviamente -según requiera de apoyos- el educando puede acudir por igual, bajo esta dinámica, a fuentes diversas (instituciones, especialistas, etc.) que cubran lo que necesite.

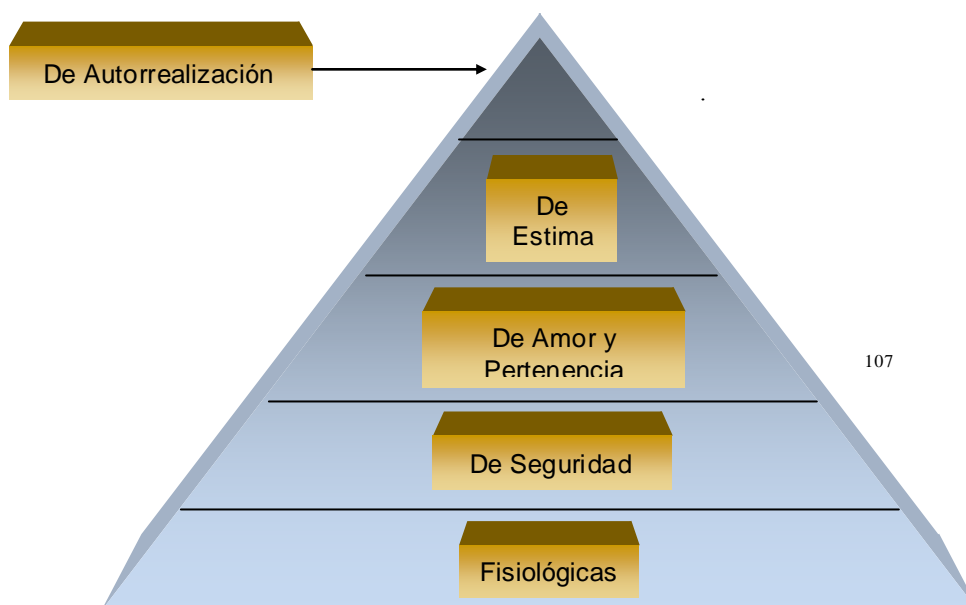
¹⁰³ "Educación Humanista", en <http://www.xoc.uam.mx/~cuaree/no40/diez/educacion.html>, consultado el 6 de enero del 2007, p. 1

¹⁰⁴ Carl Rogers y H. Jerome Freiberg, *op. cit.*, p. 247

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 248

Lo anterior, generaría un clima facilitador de aprendizaje, una fuerte disciplina impuesta en el alumno por sí mismo y la propensión de éste a la autoevaluación,¹⁰⁶ al requerir una constante revisión de "cómo va o qué tanto sabe" sobre aquello en lo que está compenetrado. Mas -retomando un punto comentado previamente- sólo se puede alcanzar esto si se conoce al estudiante, sus intereses y necesidades.

Y, hablando de éstas últimas, pasando a un tercer aspecto sobre el modelo que estamos tratando, Abraham Maslow las señaló como carencias que podían ser:



Es conforme a la satisfacción de dichas carencias que se puede lograr el crecimiento individual y esto debe ser considerado por quien trabaja en el magisterio, ya que de no hacerlo el proceso educativo se verá coartado. Por ejemplo, sobre las necesidades de seguridad es fundamental que los docentes propicien un ambiente no amenazante, es decir, una atmósfera en la que el sujeto que está aprendiendo no se sienta presionado por hacer el ridículo, quedar en vergüenza, etc., ya que esto provocaría que el sujeto no se sintiera con la libertad necesaria de actuar y reaccionar de una manera más responsable en el proceso mismo del aprendizaje significativo.

Igualmente importantes son las necesidades fisiológicas, de amor y de estima, ya que el cubrirlas junto con las de seguridad, las personas estarán motivadas a continuar con la realización del propio potencial,¹⁰⁸ alcanzando así su máximo desarrollo.

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 247

¹⁰⁷ Esta es la jerarquización de necesidades conocida como "pirámide de Maslow", *vid* M.L. Bigge y M.P. Hunt, *Bases psicológicas de la educación*, México, Editorial F. Trillas, S.A., 1970, 736 p., p. 297.

¹⁰⁸ John W. Santrock, *op. cit.*, p. 434

Según lo hasta aquí expuesto, es claro que el Humanismo aporta elementos importantes a considerar en el quehacer docente, mas lo primordial es que el ejercicio por parte de los alumnos de su libertad para aprender significativamente dependerá de que los educadores ocupen su tiempo en investigar, obtener y poner a la disposición de sus estudiantes el tipo de recursos que respondan a las necesidades de éstos, además de facilitarles el acercamiento a recursos humanos que pueden aportar conocimientos y experiencias diversos.

- El Constructivismo

Como marco explicativo del proceso enseñanza-aprendizaje, el Constructivismo apareció desde la primera mitad del siglo XX, mas se ha retomado en nuestros días para convertirse en el modelo a seguir; sus postulados generales más importantes son vistos como los pilares de una revolución educativa a realizar y proponen, en general:

- 1.- Partir del nivel de desarrollo del alumno y sus conocimientos previos.
- 2.- Propiciar la construcción de aprendizajes significativos.
- 3.- Posibilitar que los alumnos aprendan por sí mismos.
- 4.- Procurar que los alumnos desglosen, modifiquen y reconstruyan sus esquemas de conocimiento.
- 5.- Establecer relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de saber previos.

Sin embargo, es necesario precisar los aportes que de tal paradigma he rescatado para realmente comprender su trascendencia en el presente informe de actividad profesional, lo cual se hará enseguida, conforme a las propuestas de cuatro de sus representantes: Piaget, Vigotsky, Bruner y Ausubel.

a) Aportaciones de Piaget

Las investigaciones y trabajos del psicólogo suizo Jean Piaget respecto al aprendizaje humano, han servido como base para la constitución del fenómeno constructivista, partiendo del principio de que "la inteligencia es la adaptación por excelencia, el equilibrio entre asimilación continua de las cosas a la propia actividad y la acomodación de esos esquemas asimiladores a los objetos."¹⁰⁹

¹⁰⁹ Paul Juif y Louis Legrand, *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*, trad. Ma. Teresa Palacios, Madrid, Ediciones Narcea, S.A., 1980, 398 p., p. 273.

A raíz de esta concepción, Piaget señaló que la inteligencia de las personas sigue un proceso de desarrollo (dividido en cuatro grandes etapas¹¹⁰) que al ser conducido adecuadamente en un proceso educativo, permitiría lograr en aquellas el equilibrio o la estabilidad mental-emocional necesarios para enfrentar situaciones que se presenten en la vida gracias a los esquemas y marcos de referencia generados a través del asimilar y acomodar los conocimientos que se van adquiriendo.¹¹¹

Lo importante en torno a lo anterior es llevar a cabo una labor de enseñanza contextualizada en la fase del desarrollo cognitivo en que se encuentren los alumnos a nuestro cargo. Incluso, si uno labora en un nivel académico medio o superior, es menester entender que los elementos de los estadios previos pueden estar presentes o ausentes parcial o totalmente en los estudiantes, lo cual debe conducir a una adecuación del curso escolar en cada uno de los casos que se presenten.

Así pues, "[...] en el sentido de que todo alimento intelectual no es bueno igualmente para cualquier edad [...]"¹¹² es importante que los contenidos educativos sean repartidos de acuerdo a las capacidades y el momento por el que intelectual y emotivamente atraviesan los educandos para que su aprehensión del saber sea más efectiva y rinda mayores frutos.

Por otra parte, Piaget postuló que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una reconstrucción de la misma a través de las acciones y reacciones entre el medio y el sujeto de aprendizaje,¹¹³ lo cual es punto de partida para la asimilación de aquello con lo que se entra en contacto y que es organizado en la mente y no simplemente copiado.

Entonces, el alumno requiere que se le facilite una participación amplia para lograr el descubrimiento autónomo así como la descripción, identificación, valoración crítica y reestructuración de sus conocimientos, tanto los previos, como los recientemente adquiridos. Esta será la base de la preparación de hombres que "sepan hacer cosas nuevas y que sean capaces de realizar juicios y no aceptar todo lo que se les ofrezca."¹¹⁴

b) La propuesta sociocultural de Vygotsky

En primer lugar, es de mi interés hablar de una noción fundamental que el ruso Lev Vygotsky estableció en torno a las destrezas cognitivas: éstas, mediadas por las diversas

¹¹⁰ Las etapas son la sensoriomotriz (0-2 años), la preoperacional (2-7 años), la de las operaciones concretas (7-11 años) y la de las operaciones formales (desde los 11 años y hasta la adultez); *vid* John W. Santrock, *op. cit.*, p. 56

¹¹¹ *Ibidem*, p. 54

¹¹² Guy Avanzini, *La pedagogía del siglo XX*, trad. Jaime Vegas, Madrid, Ediciones Narcea, S.A., 1977, 399 p., p. 116

¹¹³ Pilar Aznar Minguet y Pedro R. Garfella Esteban, *op. cit.*, p. 108

¹¹⁴ C. Kamii, "La autonomía como objetivo de la educación; aplicaciones de la teoría de Piaget", en *Infancia y aprendizaje*, No. 23, *cfr.* en *Taller sobre ambientes constructivistas para profesores del Colegio Cedros Norte. Paradigma constructivista*, impartido por la mtra. María del Carmen Quiñónez Martínez, abril del 2006, p. 6

formas del lenguaje -el cual no es sino un conjunto de herramientas psicológicas para facilitar la actividad mental-, están definitivamente inmersas en un ambiente sociocultural,¹¹⁵ es decir que el conocimiento se construye por medio de operaciones y habilidades inducidas en la interacción social y, por ende, que el desarrollo intelectual de cualquier persona no puede ser visto como independiente de la comunidad en la que está inmersa.

La adquisición de conocimientos se entiende entonces más amplia al llevarse a cabo a partir de la interacción del educando con otros similares a él -plano interpsicológico- seguido por la internalización -plano intrapsicológico-;¹¹⁶ dicho de otro modo: entre varios individuos se comparte la cultura, que es la que proporciona las herramientas necesarias para modificar el entorno físico y social,¹¹⁷ tras lo cual cada uno hace propios los elementos aprendidos.

El romper con la dicotomía entre individuo y sociedad y verlos como mutuamente constitutivos del proceso de aprendizaje resulta una contribución ideológica crucial que en su praxis iniciaría la conformación de una idiosincrasia nueva en México que abandone el egoísta individualismo que la caracteriza y apunte hacia el trabajo en equipo, "cooperativo", cuyas bondades en las aulas, en las empresas, etc., no se han experimentado a plenitud.

En segundo lugar, Vigotski propuso que las experiencias de aprendizaje en las escuelas deben realizarse bajo la guía del docente, quien, guiado por sus intenciones, su cultura y sus emociones, debe seleccionar y organizar los estímulos a presentar a sus estudiantes para crear en ellos una propensión actitudinal a beneficiarse de lo que se pretende que aprendan. Importa entonces el querer, tanto como el saber y el poder.

Desde luego esa labor mediadora entre el conocimiento y el alumno implica por parte del profesor un manejo apropiado de formas diversas de lenguaje, para que, dependiendo de las características propias de cada grupo o equipo, se les presenten los estímulos adecuados; incluso sería prudente el fomentar en los alumnos el uso de esos varios lenguajes (visual, auditivo, mímico, etc.), para responder a mayores exigencias y en entornos que no son el propio cuando así lo requieran las circunstancias.

Por último, cabe mencionar el concepto **zona de desarrollo próximo**, entendido como el rango entre el nivel de desarrollo real -determinado 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 alguien más capacitado-;¹¹⁸ esto puede retomarse ya que a través de él cualquier docente puede organizar el programa de las sesiones de su materia: los fines a alcanzar pueden "convertirse" en zonas

¹¹⁵ John W. Santrock, *op. cit.*, p. 66

¹¹⁶ Pilar Aznar Minguet y Pedro R. Garfella Esteban, *op. cit.*, p. 117

¹¹⁷ *Taller sobre ambientes constructivistas...*, p. 25

¹¹⁸ Pilar Aznar Minguet y Pedro R. Garfella Esteban, *op. cit.*, p. 118

de desarrollo próximo al establecerlos secuencialmente como actitudes, habilidades o conocimientos a adquirir o fortalecer en cuanto se dominen de acuerdo al orden que el mismo profesional de la enseñanza defina.

Concluyo pues que el desarrollo de la humanidad conforme al fenómeno educativo es un proceso socialmente mediado, asistido y guiado,¹¹⁹ en el que el papel de la cultura y el lenguaje es incuestionable.

c) Postulados de Bruner

Jerome Bruner, continuador, difusor y -me atrevo a decir- agente integrador de las propuestas de Piaget y Vigotsky, propuso un conjunto de postulados que llamó **conceptualismo instrumental**, los cuales se sostienen en un planteamiento central: "el desarrollo humano se produce mediante medios protéticos, utensilios o herramientas de la cultura que actúan como amplificadores de las capacidades motoras, sensoriales y racionales del hombre."¹²⁰

Y, ¿en que consisten esos medios que facilitan el aprendizaje?... En el denominado **andamiaje** o técnica que gradúa la dificultad de una tarea y el nivel de ayuda al alumno por parte del docente o de un compañero más avanzado,¹²¹ de tal forma que no sea tan fácil como para que el educando pierda el interés por hacerla ni tan difícil que renuncie a ella; se entiende entonces que, si bien todo estudiante puede recibir auxilio para realizar sus trabajos, la responsabilidad de su aprendizaje recae finalmente en él mismo.

Podemos entonces señalar al profesor como un guía que aporta los medios para que el alumno crezca por sí mismo y a los alumnos como individuos que al compartir información y experiencias en un grupo se enriquecen significativamente; el problema es la falta de preparación que, en los docentes, implica el desconocimiento de cómo dirigir y llevar a efecto semejante ejercicio educativo, por lo que su capacitación y actualización constantes se convierten en un deber primordial e ineludible.

Ahora bien, el modelo bruneriano considera fundamental que los colegios generen situaciones de interacción social que promuevan el aprendizaje por descubrimiento, es decir, que motiven al alumno a pensar por sí mismo y revelar el cómo se construye el conocimiento,¹²² a partir de actividades controladas que le ayuden a entender conceptos, realizar inferencias, elaborar hipótesis, extraer reglas y principios, etc., según la exploración

¹¹⁹ *Ibid.*

¹²⁰ *Ibidem*, p. 116

¹²¹ John W. Santrock, *op. cit.*, p. 67

¹²² *Ibidem*, p. 410

de problemas que se relacionen con los contenidos fundamentales de los fenómenos o asuntos a estudiar.

La finalidad de lo anterior: que cada sujeto construya su propio modelo de la realidad según la entrada y contraste mental de la información recibida¹²³ y desarrolle nuevas habilidades y posibilidades de acción para responder a dicho modelo y sus cambiantes caracteres, pues él no es estático y está en un proceso de constante reconstitución. Sin embargo, cuidado... demasiada libertad de acción puede llevar a excesos empiristas en los que sólo haya confusión y ambigüedad respecto al conocimiento.

Conforme a lo hasta aquí expuesto, finiquitemos este subapartado recapitulando los tres elementos importantísimos que se desprenden de las reflexiones de Bruner: el énfasis en la actividad por parte de los estudiantes bajo la coordinación del docente dentro del "equipo" que significa el grupo escolar, el uso del andamiaje para mejorar el aprendizaje, y la perspectiva de la transferencia de lo aprendido, esto es, el llevar a la vida cotidiana de manera práctica lo que se ha "cognitivamente absorbido" en el proceso educativo formal.

d) Aportaciones de Ausubel

El psicólogo norteamericano David Paul Ausubel presentó en el siglo XX, como soporte básico de su teoría, una idea que vale la pena exponer por su trascendencia en cuanto a la evolución del paradigma constructivista: toda persona tiene la capacidad de procesar y transformar en su mente aquello que percibe y asimilarlo a la estructura cognitiva¹²⁴ ya existente en sí, convirtiéndolo en aprendizaje significativo.

Así pues, los asuntos y aspectos que verdaderamente se aprenden son aquellos que se incorporan fijamente a los conocimientos previos -para ampliar, modificar o reemplazar éstos- conforme a su claridad y niveles de permanencia y organización,¹²⁵ lo cual le otorga al individuo el poder de explicar e interpretar detalles factuales sobre lo apprehendido.

La dificultad implícita en lo propuesto por Ausubel es que se pueden disociar los materiales nuevos de los ya existentes ante una no muy clara relación de ambos a los ojos del alumno; incluso en ocasiones no existen esos saberes previos en forma específica, lo que complica aún más la consecución del aprendizaje. Para evitar esto, se requieren entonces los llamados **organizadores**, que son puentes cognitivos para facilitar el aprendizaje en esos casos y que son presentados al alumno por el docente, quien una vez más se perfila como factor orientador que llevará a buen término el proceso enseñanza-aprendizaje.

¹²³ Pilar Aznar Minguet y Pedro R. Garfella Esteban, *op. cit.*, p. 120

¹²⁴ Según Joseph Novak, una estructura cognitiva es un sistema jerárquicamente organizado de conceptos que representan las experiencias sensoriales. *Cfr.* Pilar Aznar Minguet y Pedro R. Garfella Esteban, *op. cit.*, p. 123

¹²⁵ *Ibid.*

Eso sí, ante la inexistencia de conocimientos preliminares sobre algún tema, el educando requiere de establecerlos en su mente para futuros aprendizajes a través de la memorización; esto es importante ya que en México, sobre todo en el nivel bachillerato, los docentes deben entender que los alumnos se presentan a clases muchas veces sin tener las bases sobre las cuales trabajar según lo previsto y es menester que no pretendan entonces efectuar actividades sin estar seguros de contar con una adecuada disponibilidad de ideas en torno a lo que se pretende que los estudiantes aprendan.

En la práctica cotidiana es indispensable que los educadores establezcan constantes formas de diagnóstico para tener claro si serán necesarios los organizadores o no y, en función de ello, generar las estrategias prudentes para que los significados de aquello que se pretende "descubrir o construir" en el aula, se aborden en forma verdaderamente significativa para los jóvenes, sin dejar de lado el marco cultural en que se presentan.

Desde luego, en la búsqueda por hacer más efectivo el aprendizaje, es importante auxiliar a los alumnos para que mantengan clarificada la organización del conocimiento que están construyendo; en esto son de gran utilidad los mapas conceptuales e incluso los mentales,¹²⁶ que permiten no solo reforzar lo que se aprende, sino generar un orden en el que los conceptos estén ubicados, según su importancia, conforme a la inclusividad y correlación entre ellos.

Entonces, la esencia de la propuesta ausubeliana radica en el señalamiento de que la labor del docente consiste en desarrollar, dentro de los espacios de clase, niveles superiores de comprensión de los datos presentados, analizados, discutidos, etc., a partir de la conexión guiada y adecuadamente reforzada de los materiales previos y los nuevos.

2.4.- La Educación Diferenciada

A principios del siglo XX, la norma generalizada en cuanto al sistema educativo nacional obedecía a la educación separada por géneros, pero a partir del sexenio del general Lázaro Cárdenas inició un proceso de reforma que conduciría a la aplicación del sistema mixto en la mayoría de las escuelas, aunque algunas de éstas -de tipo privado- permanecieron con la cuestión de "para varones" o "para mujeres".

Estas últimas, hoy denominadas **diferenciadas**, son vistas como una opción entre las diversas ofertas que se ofrecen a la sociedad mexicana, mas no están abiertas a toda la población: por ser privadas o "de paga" y preferentemente de corte religioso (católico, judío,

¹²⁶ El mapa conceptual, que enlaza conceptos a través de palabras enlace, fue presentado por Joseph Novak; por su parte, Tony Buzan fue el que propuso el mapa mental, el cual incluye el uso de texto, figuras, iconos, colores, etc. Vid Agustín Campos Arenas, *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2005, 260 p., (Aula abierta), p. 15

etc.) no facilitan el ingreso a ellas de cualquier persona. Esto es significativo porque indica que el acceso a dichas instituciones están limitadas a las familias que puedan costear colegiaturas y que en algunos casos, además, estén interesadas en que el proceso educativo de sus hijos(as) se lleve a cabo bajo la batuta de cierta fe además de que sea en un ambiente en el que prevalezca la exclusión en aulas de compañeros del sexo opuesto.

A falta de suficiencia documental¹²⁷ podemos considerar la **Educación Diferenciada** como la propuesta educativa que, cuestionando el sistema mixto como única garantía de éxito e igualdad de oportunidades, aborda las necesidades específicamente propias de hombres y mujeres y, conforme a ellas, potencia sus predisposiciones naturales y fomenta su desarrollo integral en instituciones educativas que atienden por separado a cada uno de los sexos.¹²⁸ Esto se sostiene en la afirmación de numerosos especialistas que señalan que cada sexo tiene un ritmo diferente de maduración personal y de aprendizaje, una distinta sensibilidad, una capacidad específica de reacción ante los estímulos, etc.¹²⁹

En los últimos años se han realizado estudios serios en varios países del mundo (E.U.A., España, Inglaterra, Alemania y otros) que apuntan hacia una clara situación: en las escuelas diferenciadas hay mejores resultados académicos, menos absentismo, mayor disciplina,¹³⁰ etc., sin menoscabo del desarrollo psicosexual de los estudiantes inscritos en ellas. Desafortunadamente todavía existe una fuerte ignorancia en México respecto a la Educación Diferenciada, lo cual ha generado ideas equívocas como el considerar que tal modelo obedece a un mero rigorismo de índole moral, considerando "peligrosa" la interacción de chicos y chicas.

Incluso hay quienes elaboran juicios tendenciosos hacia las escuelas de varones o féminas en el sentido de que quienes se educan en ellas no salen preparados para afrontar las relaciones con el sexo contrario o, peor aún, terminan su estancia en el colegio inmersos en problemas de identidad sexual, lo cual es muy aventurado y, además, infundado.

Conviene entonces observar, antes de continuar con otro asunto, los principios del modelo educativo mencionado.

Primeramente, hay que decir que en los colegios diferenciados se promueve una atención sólida hacia los alumnos, en el sentido de que éstos aprenden comportamientos,

¹²⁷ Ya referida en la introducción del presente informe. *Vid supra*, p. 9

¹²⁸ "Educación diferenciada", en <http://www.fomento.edu/elprado/Colegio/Informacion/OIDEL/boletin%2010.pdf>, consultado el 17 de noviembre del 2006, p. 2

¹²⁹ Jesús Jimeno, "Educación diferenciada", en http://www.rieoei.org/deloslectores_1777Jimeno_pdf.pdf, 5 p., p. 2, consultado el 7 de agosto del 2007

¹³⁰ Fernando Ruiz Retamar, "Educación diferenciada: una opción de libertad", en http://www.misas.org/reflexion/educacion_diferenciada.php, consultado el 17 noviembre del 2006, p. 2. Incluso algunas investigaciones han mostrado que la testosterona y los estrógenos tienen un papel en el rendimiento cognitivo de hombres y mujeres; *vid* Roberto Colom y María Jayme Zaro, *¿Qué es la psicología de las diferencias de sexo?*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, S.L., 2004, 432 p., p. 129

valores y virtudes propios de su sexo, conforme al fundamento de que ser hombre y ser mujer son dos modos diferentes de ser persona aún cuando ambos tengan la misma dignidad.¹³¹ En la interacción con personas de su mismo sexo -incluidos profesores y compañeros-, el estudiante encuentra modelos a seguir y una enriquecedora atmósfera en la que se comparten problemas, intereses y caracteres comunes que le permiten construir su identidad, "simultáneamente por los procesos psíquicos y por la socialización, [siendo] llevado a integrar sus significaciones imaginarias sociales de ser hombre o mujer"¹³².

En segundo lugar, mejora el rendimiento en cuanto al aprendizaje, ya que varones y féminas responden mejor, respectivamente, a ciertas dinámicas o estrategias para no aburrirse y obtener un conocimiento; hombres y mujeres son respectivamente propensos a ciertas habilidades, lo cual no debe ser subestimado, al igual que el hecho de que en la forma de reprender y aplicar sanciones a unos y otras son necesarias las variantes, dependiendo de sus diferentes caracteres afectivos.

Además, es cierto que se evitan "distracciones" ante el ineludible despertar de la atracción sexual que ocurre durante la adolescencia, lo cual es, de hecho, uno de los factores primordiales por el que algunas parejas o matrimonios mexicanos optan por inscribir a sus hijos en colegios diferenciados. Y no sólo se previene el desvío de atención de los chicos por ese motivo, sino que se evitan ciertas presunciones, momentos de vergüenza, etc., que derivan del interés adolescente por cuidar la imagen personal frente al sexo opuesto.

Finalmente, lejos de perpetuar los estereotipos de género, la Educación Diferenciada genera un ambiente en el que se fomenta el reto de prepararse, libremente, para actividades o profesiones no necesariamente "propios" de cada sexo (a las jóvenes no se les dirige hacia la enfermería, por ejemplo; a los muchachos no se les disuade de ser chefs o aeromozos). Incluso más fácilmente los estudiantes tienden a decidirse académicamente por opciones tradicionalmente consideradas contrarias a sus convencionales roles sexuales.¹³³

Con todo lo anterior no se pretende encomiar la Educación Diferenciada en forma que se entienda como la mejor forma de llevar a efecto la enseñanza-aprendizaje, sino más bien apuntar hacia sus caracteres esenciales dentro del amplio mosaico de instituciones que en México compiten por la atención de los padres de familia, quienes, a final de cuentas, son los que en la mayoría de los casos toman la decisión de ingreso o no de sus hijos a cualquiera de aquéllas.

¹³¹ Fernando Ruiz Retamar, *op cit.*, p. 2

¹³² Nicole Mosconi, *Diferencia de sexos y relación con el saber*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires/Ediciones Novedades Educativas, 1998, 142 p., pp. 35-36

¹³³ "Educación...", p. 2

Además, como ya indiqué en la introducción, no siempre las cosas son en la realidad como las presenta alguien en el papel... ¿quién puede afirmar con toda certeza que los centros educativos diferenciados cumplen verdaderamente con los parámetros que teóricamente sostienen su misión, visión y filosofía?

Lo que sí es crucial dejar claramente asentado es que, más allá de las diferencias entre lo masculino y lo femenino, es fundamental entender que en cada época histórica se redefinen las funciones de los géneros e incluso la forma en que se relacionan uno con el otro,¹³⁴ cuestiones que si los colegios mixtos reconocieran y propiciaran conforme a las diferencias intrínsecas entre los sexos, permitiría evitar el igualitarismo neutralizante que los hace menos efectivos, en ocasiones, que los diferenciados,¹³⁵ es decir, ambos tipos de escuelas, bien dirigidos, pueden educar eficazmente a chicos y jovencitas.

Ahora bien, regresemos a las nociones que trazan el rumbo a seguir en la educación diferenciada, ya que de lo contrario no quedaría clara en este informe una parte fundamental de los elementos a analizar respecto a mi actividad profesional en el CEA.

Los aspectos que hacen diferentes a muchachos y chicas en cuanto al aprendizaje y las acciones que en los colegios diferenciados deben originarse para responder a aquéllos son:

- a) El cerebro masculino desarrolla más lentamente que el femenino los centros del lenguaje,¹³⁶ situación que provoca que las mujeres superen a los hombres en la resolución de problemas como la fluidez verbal, la búsqueda de sinónimos o el deletreo.¹³⁷ Por ende, los colegios de varones deben trabajar más pertinazmente, como parte de su plan de estudios, en el desarrollo de habilidades de lectura y redacción, así como estrategias en las que se practique la expresión oral.
- b) Las mujeres ven y escuchan mejor que los hombres, por lo que los espacios donde estos últimos toman clases tienen que estar mejor iluminados y sus profesores requieren de elevar un poco más la voz y expresarse con mayor claridad al momento de hablar.¹³⁸
- c) Los varones son más propensos (independientemente de las variantes de aprendizaje que existen entre un alumno y otro) a los estímulos visuales, por lo que los temas vistos en clase con ellos deben ser ilustrados,¹³⁹ especialmente en

¹³⁴ Nicole Mosconi, *op. cit.*, p. 40

¹³⁵ Carlos Alberto Rosales Purizaca, "¿Educación mixta o diferenciada?", en <http://www.proceso.com.mx/tribunasint.html?tid=5817>, consultado el 17 de noviembre del 2006, p. 3

¹³⁶ Peg Tyre, "Cerebros de niños, cerebros de niñas. ¿Son los salones separados la mejor manera de enseñar a los niños?", en *Newsweek*, 19 de septiembre del 2005, trad. para padres de familia del Centro Escolar Atoyac, p. 5

¹³⁷ Roberto Colom y María Jayme Zaro, *¿Qué es la psicología de las diferencias de sexo?*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, S.L., 2004, 432 p., p. 122

¹³⁸ Peg Tyre, *op. cit.*, p. 5

¹³⁹ *Ibid.*

asignaturas como historia, literatura o geografía, en las que los contenidos se aprenden mejor mediante imágenes.

- d) Los muchachos tienden en menor proporción que el sexo contrario a lo prosocial (cooperación y asistencia),¹⁴⁰ por lo que se les debe impulsar en cuanto a las actividades en equipo y diseñar estrategias que desarrollen en ellos la virtud de la empatía.
- e) En cuanto al trabajo por grupos, hay que tener cuidado ya que los varones son más inquietos por naturaleza y es difícil mantener su atención;¹⁴¹ no es recomendable dividir en círculos el aula y conviene mantener a todos los estudiantes dentro del campo de visión del docente para facilitar el manejo disciplinar de las sesiones en aula.¹⁴²
- f) Los jóvenes suelen ser menos ordenados que las féminas,¹⁴³ por lo que también se requiere trabajar con ellos más fuertemente en la organización de sus apuntes, la elaboración de un horario de estudio, etc. Además, es necesario estructurar las clases de una manera muy precisa, en tiempos y actividades con los chicos:¹⁴⁴ mientras más clara sea la línea de acción y más preciso el seguimiento de ésta, se aprovechará más el trabajo de cada clase.
- g) Los varones tienden más a competir que las mujeres,¹⁴⁵ por lo que puede ser útil crear ejercicios (para afianzar la aprehensión de ciertos conocimientos) en los que los alumnos contiendan entre ellos o contra reloj, para que sientan que “van por un logro personal”; de hecho, las formas (conductas) de **afirmación de poder** son más propias de los chicos.¹⁴⁶
- h) Aunque pudiera decirse que es un problema que afecta a ambos sexos, es comprobado que **los** adolescentes gustan menos de la lectura,¹⁴⁷ por lo que se requiere un plan que introduzca tal actividad en las escuelas diferenciadas poco a

¹⁴⁰ Ingbert von Martial, *op. cit.*, p. 48

¹⁴¹ José Antonio Alcázar Cano y José Luis Martos Navarro, “Algunas reflexiones sobre la educación diferenciada por sexos”, en José Ma. Barrio Maestre, *op. cit.*, pp. 89-115, p. 94

¹⁴² Cristina Hoff Sommers, “Educación diferenciada: un activo para una sociedad plural”, en José Ma. Barrio Maestre, ed., *op. cit.*, pp. 237-247, p. 243

¹⁴³ José Antonio Alcázar Cano y José Luis Martos Navarro, *op. cit.*, p. 89

¹⁴⁴ Cristina Hoff Sommers, *op. cit.*, p. 243

¹⁴⁵ Steven Roads en su obra *Taking sex differences seriously* habla de esta cuestión. Cfr. en María Calvo Charro, “Educación diferenciada: modelo personal y opción de libertad”, en <http://www.istmoenlinea.com.mx/articulos/28610.html?PHPSESSID=224e812b99ad4b7f4824bfc42513d36>, consultado el 19 de julio del 2007

¹⁴⁶ Simón Baron-Cohen, *La gran diferencia. Cómo son realmente los cerebros de hombres y mujeres*, Barcelona, Editorial Amat, S.L., 2005, p. 62.

¹⁴⁷ Wayne Martino y María Pallota-Chiarolli, *Pero, ¿qué es un chico? Aproximación a la masculinidad en contextos escolares*, Trad. de Francesc Jubany Ribalta, Barcelona, Ediciones Octaedro, S.L., 2006, 320 p., (Colección Repensar la Educación # 23), p. 255

poco, de manera sutil, para ir acercando paulatinamente a los jóvenes a la apreciación literaria, a través de materiales que llamen su atención a través de imágenes, personajes heroicos inmersos en alguna historia, etc.

Lo hasta aquí señalado, como se puede notar, muestra que un colegio como el Atoyac requiere consolidar una metodología de enseñanza muy particular, atendiendo a las referidas necesidades, limitaciones y características varoniles. Apuntaré algunos principios complementarios a lo anterior más adelante, en el análisis propio de mi quehacer en la indicada escuela, mas espero que los ya especificados permitan justificar el porqué de que mi actividad profesional se pueda considerar un tanto *sui generis*.

2.5.- Educación y Opus Dei

En vista de que el CEA, escuela sobre la que se realiza el presente informe académico de actividad profesional, forma parte de las instituciones educativas adscritas al *Opus Dei*, es conveniente presentar una breve explicación de qué es dicha institución, cuál es su postura respecto a los procesos educativos y en qué forma incide dentro de las actividades escolares conforme a sus principios.

El **Opus Dei** es una prelatura personal¹⁴⁸ de la Iglesia Católica, fundada en 1928 por un sacerdote -hoy canonizado- de nombre Josemaría Escrivá de Balaguer, cuya finalidad primordial es promover, entre los fieles de aquélla, una vida coherente con su fe en las circunstancias ordinarias de la existencia y especialmente a través de la santificación del trabajo,¹⁴⁹ ya que éste constituye para el cristiano una dimensión fundamental de la existencia humana sobre la Tierra.¹⁵⁰

De hecho, la referida prelatura -cuyo nombre significa "obra de Dios"- apunta a que cualquier actividad honesta desarrollada consciente y responsablemente por el ser humano se convierte en algo santo cuando se efectúa con la mayor perfección posible y en servicio de los demás, pues "al haber sido asumido por Cristo, el trabajo se nos presenta como realidad redimida y redentora: no sólo es el ámbito en el que el hombre vive, sino medio y camino de santidad, realidad santificable y santificadora".¹⁵¹

¹⁴⁸ Una prelatura personal es una institución para difundir y vivir lo cristiano, sin tener una demarcación territorial, bajo la dirección de un prelado nombrado por el Papa y en la que sus integrantes siguen también perteneciendo a sus propias parroquias. Vid Beat Müller e Ignacio Ruiz Velasco, *Algunos datos informativos sobre el Opus Dei*, México, Impresora Múltiple, S.A. de C.V., 2001, pp. 36-37

¹⁴⁹ *Ibidem*, pp. 8 y 10

¹⁵⁰ Juan Pablo II, *Carta encíclica. Cumpliendo con su trabajo*, 6ª ed., México, Ediciones Paulinas, S.A. de C.V., 1985, 120 p., (Actas y documentos pontificios # 46), p. 18

¹⁵¹ Josemaría Escrivá de Balaguer, *Es Cristo que pasa*, 4ª ed., México, Editora de Revistas, S.A. de C.V., 1987, 424 p., p. 112

Ante lo anterior, a los jóvenes que asisten a los colegios del *Opus* se les plantea que el desempeño escolar es en sí su trabajo, su obligación "laboral" y por lo tanto, que su adecuado cumplimiento es una obligación grave:¹⁵² el adquirir conocimiento e imbuirse de la cultura son parte de los medios para llegar a la trascendencia, al verdadero fin, que desde el punto de vista católico consiste en servir a los otros y llegar a Dios salvando el alma mediante la práctica de una vida virtuosa en lo cotidiano.

Por lo mismo, la misión del *Opus* conduce también a la búsqueda del perfeccionamiento humano a través del ejercicio de las **virtudes**;¹⁵³ de ahí que sus escuelas tengan como un factor primordial la enseñanza de las mismas y establezcan un departamento de formación integral que atienda a ese objetivo y busque el logro de la **unidad de vida** a través de diversas actividades académicas y extraescolares.

Entre las virtudes a las que se da mayor importancia se encuentran la laboriosidad, la diligencia, la fortaleza, la responsabilidad y la obediencia, teniendo estas últimas un cariz especial, ya que, siguiendo por el rumbo de la propuesta educativa tradicionalista, se valora ampliamente el respeto de las jerarquías escolares y el cumplimiento del deber, aunque ello acorde a la libertad del individuo y a la justicia que deben ejercer los profesores, como gobierno que son, dentro de las aulas.

Por supuesto, en el Atoyac es fundamental, conforme a la mentalidad cristiana que la dirige, la enseñanza de esta religión, lo cual se hace complementariamente a las asignaturas ordinarias de todos y cada uno de los niveles y grupos de la sección preparatoria de dicha institución. Además, los alumnos reciben "apoyo espiritual" de parte de un sacerdote perteneciente a la denominada "Obra" que confiesa a quienes así lo deseen, celebra misa e imparte la comunión.

Ahora bien, los alumnos del colegio no están obligados a profesar el catolicismo, pero si tienen el deber de respetar las prácticas que en ese sentido son parte de la marcha del colegio, por lo que ciertos aspectos -como la asistencia a Misa cuando así esté indicado en el calendario escolar- son exigidos sin reserva. Esto desde luego, se dialoga con los padres de los jóvenes desde el momento en que ocurren las entrevista de admisión, de forma que se les pregunta si están de acuerdo o no con esa forma de hacer las cosas; curiosamente la mayoría de los padres aceptan, pero no por un convencimiento real, sino por requisito, ya que a final de cuentas lo que les importa es tener acceso a los elementos académicos que la escuela ofrece.

¹⁵² Josemaría Escrivá de Balaguer, *Camino*, 40ª ed., México, Editorial Minos, S.A. de C.V., 2001, 406 p., p. 107

¹⁵³ Las virtudes en este caso son entendidas como hábitos operativos buenos que perfeccionan las facultades del hombre para conseguir la verdad y la bondad, *Vid* Alejandra Kawage de Quintana, *et al.*, *Diplomado en Orientación Familiar para maestros. Módulo 8*, México, En la Comunidad Encuentro A.C., 52 p., p. 6

No puede negarse que haya en algunas "familias Atoyac" un interés porque los hijos se eduquen en un ámbito que persiga la formación en virtudes y valores, pero a la hora de participar junto con la institución educativa, muchos padres se deslindan y a veces olvidan que al ser los primeros responsables de la educación de sus hijos,¹⁵⁴ deben mostrarse en sintonía y colaboración con el colegio, generándose una brecha que coadyuva a la falta de fuerza en el empuje del alumnado hacia los fines que persigue el Atoyac.¹⁵⁵

Las escuelas del *Opus*, considerándose en la obligación de ayudar a las familias, imparten cursos que constituyen una "escuela para padres", brindan preceptoría¹⁵⁶ a los estudiantes, ofrecen conferencias con especialistas sobre diversos temas educativos, etc., bajo la premisa de que el entorno propiamente escolar es -después de la familia obviamente- la segunda comunidad educativa,¹⁵⁷ por lo que tiene un significado enorme en cuanto a que puede coadyuvar al logro de que los futuros hombres y mujeres de la sociedad adquieran una "verdadera vocación de transformación del mundo en un espíritu de servicio".¹⁵⁸

3.- Cierre del Apartado

Para concluir la Primera Parte del informe creo conveniente reforzar más sintéticamente -y en función de lo expuesto en páginas anteriores- algunos aspectos sobre quién soy como historiador-docente, es decir, qué me caracteriza como tal.

Como historiador, creo y asumo que:

- La Historia en sí misma es un conjunto de sucesos únicos e irrepetibles, algunos de los cuales deben estudiarse en forma objetiva y metódica, tratando de llegar a la certeza de su acaecer, para así, guiar el aprendizaje histórico de los alumnos por el sendero de la verdad.
- Los acontecimientos "históricos" no son sólo los políticos y económicos, sino los sociales y culturales; además, la sociedad como personaje histórico es tan -o más- que las individualidades, por lo que conviene darle su justo peso en la enseñanza de la historia.
- El estudio de lo histórico sirve para comprender el presente y construir libremente -y por lo tanto, con responsabilidad- el futuro. Hay que iniciar a los jóvenes en esta cuestión que los historiadores denominamos formación de la conciencia histórica.

¹⁵⁴ Josemaría Escrivá de Balaguer, *Es Cristo...*, p. 76

¹⁵⁵ Para observar la misión y objetivos de la educación del Atoyac; *vid infra*, pp. 77-78

¹⁵⁶ La preceptoría es un servicio de atención personalizada que consiste en la asesoría individual de los alumnos y la orientación a sus papás a través de entrevistas periódicas. En otros colegios a este sistema se le denomina "tutoría".

¹⁵⁷ "Una nueva dimensión para el trabajo, la familia y la educación", en <http://www.opusdei.org/art.php?w=35&p=4111>, consultado el 11 de diciembre del 2006, p. 1

¹⁵⁸ Carlos Llano Cifuentes y Santiago Martínez Sáez, *El trabajo*, 2ª ed., México, Editora de Revistas, S.A. de C.V., 1989, 126 p., p. 55

- En ocasiones -durante la enseñanza de la Historia- los aspectos referentes para explicar ciertos procesos podrán ser económicos (como plantea el materialismo histórico), pero otras veces partirán de factores como la manera de pensar de la gente de una época determinada.
- El estudio de lo histórico conviene dirigirlo objetivamente, no olvidando la continuidad pasado-presente-futuro y el aprovechamiento de las fuentes primarias en lo que se posible.
- La libertad del hombre es el principio de origen de la Historia y como tal debe evitarse toda idea fatalista o de predestinación al acercar a los estudiantes a la forja de la conciencia histórica.
- Los hechos y procesos históricos no se repiten: la Historia no es cíclica, puesto que cada momento tiene sus elementos distintivos a pesar de similitudes en cuanto a ciertas etapas históricas que pudieran ser puestas bajo la lupa en un estudio paralelo.

Como docente, creo -y trabajo conforme a ello- que:

- Los que nos dedicamos a la enseñanza de la historia podemos ser también educadores y por ello debemos atender no sólo a la búsqueda por formar conciencia histórica, sino desarrollar hábitos y una personalidad en los jóvenes.
- Siempre es importante que los profesores conozcamos las características biopsicosociales de los alumnos, puesto que ellas nos dicen específicamente con quiénes trabajamos, lo cual ayuda a adecuar nuestras estrategias de enseñanza-aprendizaje a las condiciones reales de los grupos que nos correspondan.
- El trabajo en equipo y la interdisciplinariedad son fundamentales para el mejor aprendizaje histórico, no sólo por el intercambio de datos, métodos, etc., que implican, sino por el efecto socializador de la propia interacción entre alumnos, profesores, etc.
- La enseñanza contemporánea ya no puede ser catedrática, sino que debe convertirse en un proceso de guía para que los propios educandos construyan su conocimiento con el apoyo de sus compañeros y profesores.
- En la enseñanza es pertinente fomentar en el alumno la responsabilidad de su propio aprendizaje, así como el aprovechamiento de sus conocimientos previos y la práctica de técnicas que desarrollen en aquél el "aprender a aprender".
- La educación diferenciada permite una formación adecuada de varones y chicas en función de las cualidades específicas de cada uno de ambos géneros; ser hombre o mujer parte de la naturaleza misma y se termina de definir dentro del contexto de la interacción social.
- La influencia del Opus Dei en la educación del CEA es significativa, en cuanto dirigir ésta sin contravenir al cristianismo católico y sus principios dogmáticos y morales.

Desde luego, sin ser los anteriores los únicos parámetros que fundamentan mi quehacer -sobre los que ya abundé a lo largo del apartado-, sí son en los que quise insistir por considerarlos parte crucial de mi faceta profesional, sobre la cual trata el presente escrito.

SEGUNDA PARTE

El Centro Escolar Atoyac

1.- Breve historia

El origen del CEA data de 1964, cuando apareció una escuela llamada Instituto Porvenir, dependiente de la parroquia de Corpus Christi,¹⁵⁹ la cual estaba a cargo del sacerdote católico Jesús de Orbe. Tras poco de operar, un grupo de padres de familia se unieron a dicho sacerdote para constituir el Instituto Porvenir Asociación Civil (IPAC) y mejorar el servicio educativo ofrecido por aquélla institución.

Después de ello el padre de Orbe impulsó el crecimiento del IPAC de forma que logró establecer cuatro colegios, pero por problemas de salud decidió dejar esa tarea y regresar a España -de donde era originario-, dejando abierta la posibilidad de que "alguien" más se encargará de la administración de las escuelas que había erigido.¹⁶⁰

Es entonces cuando un grupo de cooperadores del Opus Dei adquirió el IPAC con la finalidad de ofrecer una educación diferenciada, mas debido a algunas deudas, se vendieron algunas de las propiedades que integraban aquél. Por esos años, en el local ubicado entre las avenidas Henry Ford y Ferrocarril Hidalgo -donde hoy se encuentra el CEA-¹⁶¹, operó una preparatoria con el nombre de Cultural Masculino Porvenir (CUMPAC), la cual desapareció en 1974.¹⁶²

En los siguientes dos años se reestructuró el referido plantel, creándose en él la primaria Instituto Porvenir (1975) y la secundaria Fray Matías de Córdova (1976), quedando como director general de ambas José Luis Miranda Aguilera. Con esta reestructuración la razón social de todo el colegio quedó como CUMPAC.

Sería hasta el año de 1983 que iniciarían nuevamente las operaciones del nivel medio superior, bajo la dirección de Sergio Núñez y conforme a la recién obtenida incorporación de estudios a la UNAM. Poco después -en 1985- surgió, además, la idea de ofrecer a las familias de bajos recursos una formación integral de calidad, por lo que con la colaboración de algunos empresarios y miembros del Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresas,¹⁶³ se fundó un patronato para iniciar el Centro de Formación y Estudios Técnicos e Industriales,¹⁶⁴ cuyo primer director sería Juan Humberto Salazar Valdez y que operó como un bachillerato tecnológico en horario vespertino a partir de 1988.

¹⁵⁹ La parroquia de Corpus Christi se encuentra en la colonia Guadalupe Tepeyac de la delegación Gustavo A. Madero del Distrito Federal.

¹⁶⁰ "Historia del Centro Escolar Atoyac", en http://www.atoyac.net/gen_principal.asp?tid=31, consultado el 30 de octubre del 2006, p. 1

¹⁶¹ Vid Anexo 1

¹⁶² "Historia...", p. 1

¹⁶³ En adelante se le mencionará como IPADE.

¹⁶⁴ Al Centro de Formación y Estudios Técnicos e Industriales se le denominará CEFETI en adelante.

Una nueva reestructuración sucedió en 1990, cuando se obtuvo la autorización oficial para reconocer al colegio y sus tres secciones escolares -sin considerar el CEFETI- con un solo nombre, **Centro Escolar Atoyac**, quedando como director general Manuel Castillo y como director de preparatoria Luis Ríos. Para mediados del período escolar 1990-1991 asumió la dirección general del Atoyac José Luis García Gaminde, quien sin embargo duró poco en su cargo -murió al inicio del siguiente ciclo lectivo- y fue substituido por Francisco Quezada Ramírez.¹⁶⁵

Es en este último lapso del proceso narrado que quien redacta estas líneas se convirtió en alumno de la preparatoria del CEA (1991); esto me parece relevante en cuanto que como estudiante pude observar de cerca los caracteres formativos en dicho ámbito, lo cual me dio -como fue señalado en la introducción- una perspectiva más amplia ya como docente en años posteriores sobre los aciertos, vicios, permanencias, cambios, etc., operados en la última década de vida de aquella escuela.

Para el ciclo 1994-1995, una nueva administración encabezada por Israel Cordero entraría en funciones, pero en 1997 nuevamente Francisco Quezada es nombrado director general y, a la vez, director técnico de la preparatoria.¹⁶⁶ Poco después Francisco Andrade de la Torre es designado para este último puesto, en el cual se mantuvo hasta el fin del ciclo 2006-2007 de manera ininterrumpida.

Ya en el presente milenio, ocurren otros cambios significativos que conviene subrayar:

- a) Durante el curso 2000-2001 el colegio cambió su razón social: de ser CUMPAC, se convirtió en una Institución de Asistencia Privada denominada CEFETI I.A.P.
- b) En el 2002 dejó de operar el CEFETI.
- c) En el ciclo escolar 2003-2004 Jesús Alberto García Ruiz ocupó la dirección general, impulsando el "Modelo Educativo de Excelencia Atoyac", que promovía un alto nivel académico, además del fomento al desarrollo cultural, artístico, científico y deportivo de los alumnos,¹⁶⁷ lo cual ha permanecido como ejes de acción de la actividad escolar hasta los últimos años, aún cuando poco después el cargo de director del CEA pasó a las manos de Alejandro Garduño Laguna, quien hasta el año 2008 se mantuvo en él, además de ser -simultáneamente- el director técnico de la preparatoria, tras la salida del mencionado Francisco Andrade.

Actualmente, la preparatoria del Atoyac es una institución registrada ante la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios de la Universidad Nacional Autónoma de

¹⁶⁵ "Historia...", p. 1

¹⁶⁶ *Ibid.*

¹⁶⁷ *Ibid.*

México,¹⁶⁸ con una matrícula escolar pequeña -cerca a los cien alumnos-, que cuenta con una planta docente inferior a treinta personas y que afronta grandes retos para los años venideros en cuanto a la competencia por mantenerse como una institución educativa de alto nivel que le permita estar a la par de las mejores y perpetuar su existencia; esto se dificulta ante la fuerza que algunos colegios de la zona tienen, ya sea por mejores instalaciones, colegiaturas más bajas o por ser simplemente mixtos, éste último, factor que incide fuertemente en las pocas inscripciones dadas en los últimos ciclos escolares.

Además, la necesidad de acoplarse a los modelos constructivistas, las exigencias de un mundo globalizado, etc., son factores fundamentales que el CEA debe seguir contemplando para las propuestas de reestructuración que permitan a dicha escuela "mantenerse viva" en las décadas por venir.

2.- Infraestructura y organización escolares

Cuando se habla de infraestructura en el ámbito de la educación, normalmente se entiende al conjunto de elementos o servicios que se consideran necesarios para la creación y funcionamiento de un colegio; desde luego esto se relaciona con la organización, porque de ésta depende la operatividad de aquélla.

La preparatoria del CEA cuenta con las siguientes instalaciones:

- a) Siete salones de clase, de los cuales tres son "de apoyo" para cuando el grupo de sexto de preparatoria se divide por áreas en ciertas asignaturas. El mobiliario consiste en mesabancos para los alumnos, pizarrón blanco y un escritorio con silla para el profesor.
- b) Un espacio sanitario adecuado, con varios retretes y lavabos, además de un dispensador de jabón líquido y un secador automático para las manos.
- c) Dos laboratorios, uno para física y química y otro para biología. En el primero hay varias mesas de trabajo con llaves de agua y gas, una regadera para casos de emergencia, extintores y además el espacio destinado al guardado de sustancias y materiales (como matraces, tubos de ensayo, etc.); en el segundo igualmente hay mesas de trabajo para los estudiantes con llaves de agua y se comparte con el otro laboratorio el "cuarto" de almacenamiento.

¹⁶⁸ En el año de 1967 la UNAM dispuso la creación de la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (en adelante DGIRE) por la necesidad de dar una mejor atención a las circunstancias y dificultades que implicaba la ya amplia "red" de colegios que habían incorporado sus estudios a dicha universidad. *Vid* "Sistema Incorporado" en http://www.dgire.unam.mx/contenido/si/sis_inc.htm. El CEA está registrado ante la DGIRE con la clave 1251.

- d) Un aula virtual, que además se usa como espacio de usos múltiples. La única problemática es que -al igual que los laboratorios- el aula se comparte con otras secciones escolares del CEA, por lo que hay que apartarla con bastante anticipación.
- e) Una biblioteca, que consta de enciclopedias y fuentes generales, además de varias obras históricas (libros de texto y algunos materiales secundarios). Hay servicio de préstamo en sala y a domicilio y conexión a internet en seis computadoras. Aún así, para investigación, es insuficiente con lo que se cuenta, por lo que hoy se exploran nuevas formas de mejorar este servicio.
- f) Una sala de cómputo actualizada que permite clases para grupos de poco más de 20 personas, en la que el profesor cuenta con escritorio, pizarrón blanco y un ordenador con acceso a internet. Es importante comprender que a los grupos grandes hay que dividirlos en dos secciones para que en diferentes horarios accedan a su respectiva clase de informática.
- g) Un cubículo médico en el que el doctor del colegio tiene los elementos indispensables - considerando medicamentos e instrumentos básicos- para atender a los alumnos que sufrieran pequeños accidentes o alguna enfermedad no compleja. De ser otro el caso, el galeno canaliza el caso a la especialidad requerida.
- h) Una cancha de fútbol, dos de basquetbol, una de frontón y otros espacios abiertos que permiten la ejecución de las diversas actividades físicas requeridas para una formación integral.
- i) Una cafetería y una cooperativa que permiten a los alumnos adquirir varios productos para satisfacer su hambre en alguno de los dos recesos que se manejan en el horario escolar.
- j) Un oratorio-capilla en el que se llevan a efecto las actividades religiosas elementales dirigidas por el espíritu cristiano-católico del CEA.
- k) Oficinas para los directivos de la organización, incluidos los coordinadores de la sección preparatoria. Relativo a esto, lo que no se ha podido consolidar es la existencia de una sala de maestros, lo cual sería importante en cuanto a dar un espacio a los docentes para calificar, guardar materiales, dialogar sobre los alumnos, etc.
- l) Una caja, para que los estudiantes y sus padres puedan pagar las cuotas debidas por colegiaturas y otras cuestiones.
- m) Una minipapalería que ofrece artículos esenciales al trabajo en aulas (plumas, lápices, hojas, etc.) y el servicio de fotocopiado.
- n) Varios cubículos para atender a los alumnos y padres de familia en las entrevistas que con ellos tienen los preceptores. El problema es cuando a veces "se juntan" en una

misma semana reuniones de varios preceptores y de distintas secciones (primaria, secundaria y preparatoria) se saturan los espacios; afortunadamente es raro que esto pase ya que la calendarización general del CEA busca planear las actividades de forma que ello no ocurra.

Desde luego, además de lo anterior, se cuenta con los implementos educativos primordiales: plumones para pizarrón blanco, rotafolios, proyector de acetatos, televisión y videocasetera (VHS), reproductor de DVD, cañón y pantalla. En ocasiones las herramientas fallan, son solicitadas por otros docentes o tardan en ser "instalados" para la sesión del día, por lo que es conveniente que todo profesor considere las posibles eventualidades previamente y planee bien sus clases para evitar caer en la improvisación.

Como se puede observar, el CEA cuenta, en general, con los recursos necesarios para desempeñar su papel adecuadamente, por lo que es más bien su organización, dependiente de quiénes ocupan los cargos dentro de la misma y que hacen valer la infraestructura señalada, la que lleva en sí todo el peso de los aciertos y fracasos del colegio y es a la vez la que puede garantizar o no una educación de mayor calidad y más democrática, pues en todo país esto deriva de la tradición y la práctica educativas propios de los diferentes colegios,¹⁶⁹ ya que cada uno -sobre todo los privados- se manejan conforme a una cierta filosofía.

La preparatoria del Atoyac tiene como principal autoridad al **Patronato**, agente externo consistente en un grupo de personas ante las cuales responden los mandos superiores de la escuela. En la escala jerárquica, los siguientes niveles -académicamente- son:



¹⁶⁹ Carlos Ornelas, *op. cit.*, p. 127

El Consejo Directivo se integra por aquellos que dirigen todas las secciones del colegio, incluidas las administrativas y de relaciones públicas, y son quienes toman las decisiones finales en cuanto a cada una de las propuestas que se presentan por cualquiera de los canales y personas que integran la comunidad Atoyac.

Los directores (general y de sección) son quienes establecen las normas y lineamientos a seguir en la escuela, desde luego conforme a las exigencias de las autoridades de la DGIRE y del propio Patronato; generalmente tienen comunicación con profesores y preceptores a través de los mandos intermedios, ubicados como "coordinación".

Los coordinadores en la preparatoria son dos en cantidad y tienen entre sus funciones las de prefectura, docencia y preceptoría, de forma que su labor es ardua y amplia; son además -salvo los profesores- quienes están más en contacto con los alumnos, sus problemas y logros, siendo, por ende, piezas fundamentales de la maquinaria educativa.

3.- Relaciones sociales del docente en el ámbito educativo

El docente es una figura que "enfrenta un cúmulo de relaciones sociales que [...] están cimentadas en la estructura del Sistema Educativo Mexicano [y] disponen de buena parte de su tarea."¹⁷⁰ De todas ellas, las que me parece pertinente considerar conforme a la experiencia de mi quehacer en el CEA son las siguientes:



Abordemos ahora cada uno de dichos vínculos en la vida cotidiana del Atoyac.

¹⁷⁰ *Ibidem*, p. 131

3.1.- Docente-alumno

En general, esta forma de interacción opera bajo una línea vertical en la que el alumno debe obediencia y respeto al docente; de hecho, persisten costumbres como el que los alumnos se deban poner de pie cuando el profesor entra al salón de clases. Desde luego esto se suma al hecho de la búsqueda de una plena deferencia hacia el enseñante por parte del alumno.

Los docentes, sin embargo, en su mayor medida, son alentados a tener actitud abierta con los alumnos e igualmente, dependiendo de los temperamentos y de la extroversión de ambos factores, mantener una comunicación amistosa. En ocasiones la dificultad estriba en que los docentes llevamos los problemas personales, emociones o estados de ánimo al aula, dejándonos llevar por ellos, lo cual puede fracturar la relación con los educandos; se dice "fácilmente" que hay que dejar los problemas fuera del aula, esto es un error, puesto que son parte de nosotros... más bien hay que controlar las pasiones que derivan de ellos.

Otras veces, se complica el trato con el alumno por las actitudes autoritarias que tienen sus profesores, consistiendo esto en "el ejercicio arbitrario, caprichoso, de la autoridad, sin referencia a criterios estables y sin buscar la mejora de los subordinados como personas";¹⁷¹ esto sí ocurre en el CEA, debido, entre otras cosas a: la solicitud de los alumnos para salir de clase a horas inoportunas, su reclamo hacia castigos injustificados -de acuerdo a su punto de vista- el constante deseo del profesor de que se mantenga el orden y la disciplina (porque si no llegan a ver esto los directivos hay llamada de atención al docente), la misma rebeldía juvenil de los varones, etc.

Es necesaria la práctica de la paciencia, la negociación y la vivencia de la empatía para responder a las exigencias de los adolescentes que están bajo nuestra responsabilidad, porque somos "el agente principal de la educación, el eje en que descansa la actividad práctica de todo el aparato escolar"¹⁷², ya que no sirven de nada las técnicas de enseñanza, materiales didácticos, etc., sin la concurrencia del docente como guía de los procesos de aprendizaje en las aulas. Si uno no cumple su función adecuadamente, el rumbo de la vida de los alumnos quedará parcialmente torcido, lo cual se puede ver cuando llegan a las aulas del nivel medio superior individuos con muchas carencias y vicios que, desde luego, se generaron atrás. ¿Estamos dispuestos a permitir que esto se continúe bajo nuestras narices? Por lo menos no de parte de un servidor.

Una de las cuestiones más interesantes en la relación profesor-alumno es que al nivel educativo del bachillerato "se le ha atribuido la función de regular la demanda de la educación

¹⁷¹ Gerardo Castillo Ceballos, *Juventud, reto y promesa*, México, Loma Editorial, 1992, 216 p., p. 51

¹⁷² Carlos Ornelas, *op cit.*, p. 131

superior y de orientar al alumno hacia las especialidades profesionales¹⁷³, responsabilidad hoy fincada en el profesor de orientación, lo cual es erróneo, ya que esa tarea debe ser compartida por todos los docentes, quienes podemos coadyuvar al consejo de los jóvenes y la guía de sus intereses para que decidan conscientemente la carrera a la que desean verdaderamente dedicarse según su aptitud y vocación.

3.2.- Docente-padres

Para entender esta parte, hay que tener claro que las familias del Atoyac son -en más del 90%- pertenecientes a familias de clase media, por lo que hay que ubicar cuál es la mentalidad y necesidades de dicho grupo para tipificarlas y establecerlas como factor importante en el presente subapartado.

Para la mayoría de los padres de familia de ese nivel la educación es un medio para acceder a mejores puestos en el amplio mercado laboral,¹⁷⁴ aunque varios, sobre todo de los niveles bajo y medio de dicho sector social buscan también la enseñanza de ciertos valores, lo cual atañe directamente al CEA.

Ante este último tipo de padres, los docentes poseen mayor presencia, debido a que el nivel educativo de aquéllos suele ser inferior (educación elemental y media) y -hemos de señalarlo- se plantea una cierta superioridad del profesor, incluso hasta el grado de que en las entrevistas aquéllos piden al maestro la solución a los problemas de sus hijos.

Las familias de nivel medio alto llegan a tener una conexión con el maestro más del tipo "cliente-patrón"¹⁷⁵ y aunque son una minoría en el Atoyac, suelen ser problemáticas, en el sentido de que los padres de ellas se consideran aptos para cuestionar y criticar la manera en que actúan los profesores de sus hijos e incluso oponerse a alguna actividad o aspecto de la enseñanza.

En el CEA se considera a los padres como los principales responsables de la educación; la escuela se convierte en una mera "extensión del hogar"¹⁷⁶ que no puede operar entonces a plenitud sin la concurrencia adecuada de los padres en la misma sintonía. Desafortunadamente, cuando se les requiere para hablar de sus vástagos, gran cantidad de papás no se presentan a las entrevistas o posponen la realización de éstas, excusándose en

¹⁷³ Gilberto Guevara Niebla, *et al.*, "Un diagnóstico global", en Gilberto Guevara Niebla, comp., *La catástrofe silenciosa*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003, 338 p., pp. 29-96, p. 50

¹⁷⁴ Rosario Esteinou, *Familias de sectores medios: perfiles organizativos y socioculturales*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1996, 148 p., (Colección Miguel Othón de Mendizábal), p. 83

¹⁷⁵ Carlos Ornelas, *op. cit.*, pp. 136-137

¹⁷⁶ "Ideario del Centro Escolar Atoyac", en http://www.atoyac.net/gen_principal.asp?tid=32, consultado el 20 de febrero del 2007, p. 1

ocasiones con explicaciones como que sus hijos ya están grandes para resolver por ellos mismos sus problemas o que los hijos sabrán lo que hacen, pero eso sí, tienen que dar resultados o habrá castigo.

Otro problema aparece cuando los papás proyectan sus frustraciones, sus problemas, en las entrevistas, apartándose de los asuntos del alumno; a veces incluso las diferencias entre papá y mamá los llevan a "echarse la culpa" mutuamente de la desatención de su hijo en los asuntos de la escuela. En este caso conviene dirigir cuidadosamente la charla buscando evitar las invitaciones o entradas para hablar de cuestiones personales y, sobre todo, concentrando la atención no en lo que ha pasado, sino en las medidas a tomar para mejorar el trabajo escolar.

En cada ciclo escolar, he procurado atender a los padres de aquéllos alumnos con fuertes problemas académicos, buscando generar el apoyo para estructurar hábitos de trabajo y mantener la presión en casa para la ejecución de los deberes concernientes a la materia que imparto. Me consta sin embargo que muchos otros profesores no tienen el mayor interés en hablar con los padres e incluso lo evitan hasta donde sea posible, sin percatarse que en el ámbito que nos rodea es necesario mantener la comunicación familia-docente ante la falta de compromiso del alumno con su propio desarrollo y su natural inmadurez.

3.3.- Docente-docente

Cuando se habla de las relaciones entre profesores, se supone que ellas implican cortesía, profesionalismo y la necesidad de una cooperación en el caso de ser necesario. Desde luego, para lograr lo anterior es cuestión elemental el tener una amplia interacción de los docentes, lo cual no ha sido sencillo en el Atoyac¹⁷⁷ a pesar de los esfuerzos -por parte de las autoridades- de realizar eventos en los que se facilite el trato entre aquéllos (como convivencia de profesores, talleres que incluyen sesiones de integración, brindis y comidas en algunas fechas del ciclo escolar, etc.).

Ahora bien, una característica de la planta docente que me parece importante apuntar es que todos los que la integran son varones, en el entendido de que, conforme los principios de la Educación Diferenciada, una de las ventajas que implican las escuelas que operan bajo dicho modelo es el ofrecer a los alumnos un número significativo de profesores del mismo

¹⁷⁷ Esto ocurre debido a dos factores principalmente: en primer lugar, las diferencias de horario que tienen unos docentes con otros y el hecho de que la mayoría de ellos no trabajan "de planta" o tiempo completo en el CEA, sino contratados por una cierta cantidad de horas-clase; en segundo lugar, las diferencias de opinión entre algunos docentes, las cuales les mantienen separados unos de otros.

sexo que pueden ocuparse con más facilidad de su orientación personal gracias a un diálogo natural y profundo.¹⁷⁸

Por lo anterior, las "maestras" son algo que no se ha presentado en el Atoyac -al menos desde que era CUMPAC- e incluso el personal femenino en otras áreas del colegio ha sido limitado a lo largo de los años: recepcionista y secretarias, además de un par de empleadas administrativas, puesto que el resto del personal ha sido también masculino a través de los años.

En el aspecto cotidiano, los docentes procuran respetar el trabajo del compañero y en general existe un ámbito de compañerismo amable que en algunos casos se traduce en amistad. Es normal observar charlas en los tiempos de descanso entre profesores que tienen cierta afinidad y -por experiencia personal, me consta- dentro de ellas hay muchas veces comprensión compartida por los sinsabores de la profesión, identificación mutua con ciertos problemas en el aula (al trabajar con los mismos grupos), etc.

La cuestión de la competencia entre maestros, problema en algunas instituciones educativas, realmente no ocurre en el CEA, ya que en general las personas de un área son únicas; en mi caso, por ejemplo, soy el único profesor de historia en la preparatoria, por lo que "no hay con quien rivalizar". En ocasiones llegan a contraponerse un tanto las opiniones de especialistas de una misma rama del conocimiento pero sin convertirse en una guerra de criterios, ya que hay tolerancia a lo que el otro propone y esto ayuda enormemente a los alumnos a entender que existe la diversidad y que en ella, el respeto a las ideas, creencias, etc., de otras personas, -que no concuerdan con las propias- es una virtud a desarrollar de gran importancia para mantener adecuadas y pacíficas relaciones con el resto de los seres humanos.

Con lo anterior no pretendo indicar que no existen los prejuicios en el colegio para el que trabajo, ya que en algunos docentes hay claras actitudes en ese sentido: los experimentados que "ven hacia abajo" a los noveles del magisterio, por ejemplo. Más bien la intención es señalar que en general en la relación entre profesores, a pesar del peso sociocultural y los factores particulares, realmente no existen mayores confrontaciones o luchas personales.

Una cuestión bastante significativa que deseo mencionar es que considero que uno de los factores de desarrollo de las escuelas del nuevo milenio debe ser el uso de la interdisciplinariedad, a partir del trabajo en equipo. Esto se antoja muy difícil de alcanzar, ya

¹⁷⁸ F.L. Geis, M.B. Boston, y N. Hoffman, "Sex of authority role models and achievement by men and women: Leadership performance and recognition", *cfr.* en "Una opción por la diversidad", en <http://www.arvo.net/documento.asp?doc=060310d>, consultado el 10 de octubre del 2007

que "en México es débil el espíritu de cooperación y la disciplina a la colectividad",¹⁷⁹ además del ya mencionado dilema de los tiempos y las diferencias entre docentes del CEA: ante la falta de disponibilidad de tiempo y ganas por esforzarse en ejecutar nuevos proyectos junto a otras personas, en dicho colegio no se ha podido consolidar el asunto, a pesar de que me parece que sólo es cuestión de tiempo para que se apresure la transición de los colegios privados hacia las propuestas interdisciplinarias; de ahí la necesidad de corregir los vicios en este sentido dentro del Atoyac y tener claro que primero hay que mejorar la relación docente-docente y luego buscar la referida interdisciplinariedad.

3.4.- Docente-preceptor

Esta debiera ser una de las formas más amplias de colaboración académica para afianzar el crecimiento personal -individual y colectivo- de los estudiantes del Atoyac, al ser un posible canal de comunicación de aciertos, fallas, necesidades, eventualidades, etc., relacionados con aquéllos. Sin embargo, falta mucho contacto en la realidad: desde el hecho de que en ocasiones el profesor no tiene la oportunidad de charlar con el preceptor sobre algún alumno problemático, hasta la circunstancia del desconocimiento docente de quién es preceptor de quién y, por ende, la imposibilidad para canalizar los casos complicados.

Además, no siempre los preceptores se interesan por buscar a los maestros -aunque sea un par de minutos- para acrecentar la información del desempeño de los jóvenes bajo su responsabilidad, dando por resultado un proceso educativo fraccionado, donde el mencionado preceptor es un frente y el profesor es otro, sin generar estrategias conjuntas para facilitar las metas del aprendizaje y la formación integral.

Desde el ciclo 2001-2002, se pretendió establecer un "sistema" o código para facilitar el acercamiento en la mencionada relación: el preceptor debía revisar los exámenes de período de los muchachos a su cargo ya que en la parte frontal de aquéllos aparecería un número que en clave tendría algún significado de "mala conducta" o "falta de trabajo" para que el preceptor se avocara a resolver dicha cuestión.¹⁸⁰ Esto no se llevó a cabo y, además, aunque así hubiera sido, la situación era complicada en cuanto que cada examen de período se distancia del otro más de un mes, por lo que cuando se enterara el preceptor de alguna dificultad, sería ya bastante tarde para ejercer la corrección pertinente.

¹⁷⁹ Samuel Ramos, *El perfil del hombre y la cultura en México*, 19ª ed., México, Espasa-Calpe Mexicana, S.A., 1992, 146 p., (Colección Austral # 1080), p. 112

¹⁸⁰ Centro Escolar Atoyac, *Curso de inducción para el personal docente. Ciclo escolar 2001-2002*, México, Centro Escolar Atoyac, 57 p., p. 57

3.5.- Preceptor-alumno

Durante algunos años me he desenvuelto en el cotidiano quehacer también como preceptor, lo cual me permite entender mejor algunos aspectos que son relevantes para el subtema que se está manejando ahora:

- a) En muchas ocasiones, los alumnos se sienten "violentados" en cuanto su intimidad, pues no les agrada que alguien se acerque a tratar sobre su vida personal (estudios, familia, religión, etc.) El estudiante entonces no siempre dice la verdad, se guarda muchas cosas y complica la comprensión del porqué de ciertos comportamientos y la creación de medidas de apoyo para su mejora en ciertas clases. El preceptor debe ser cuidadoso y buscar amistosamente una interacción que conduzca al educando, poco a poco, a bajar la guardia.
- b) Algunos estudiantes, de acuerdo a su conveniencia, acuden al preceptor como su defensa frente a los docentes: ante un castigo, algún trabajo no entregado, la suspensión de un examen por inasistencias no justificadas, el alumno quiere que su preceptor interceda, lo cual en ocasiones sí sucede. Lógicamente esto genera conflicto, pues para los docentes no es correcto que un preceptor les solicite, por ejemplo, una oportunidad para que su "protegido" pueda entregar -aunque sea extemporáneamente- una tarea.
- c) Para algunos profesores -no mi caso- es, además, desagradable que en su hora de clase haya interrupciones porque tal o cual preceptor pide la salida de varios alumnos para platicar con ellos.
- d) En cada entrevista de preceptoría, el alumno debe ser entrevistado en tiempo promedio de 30 minutos, una vez al mes, a lo largo del ciclo escolar; a veces este tiempo se extiende y algunos profesores no están de acuerdo con ello pues lo consideran tiempo de clase perdido para el estudiante.

Así pues, los encargados del Departamento de Formación Integral del CEA requieren de hacer un minucioso análisis de todo lo arriba mencionado para generar los cambios pertinentes a la preceptoría que logren que ésta cumpla su verdadero objetivo: auxiliar a una mejora más completa de nuestros alumnos.¹⁸¹

¹⁸¹ *Ibidem*, p. 45

3.6.- Docente-directivos

En cuanto a esto hay que considerar de entrada que, conforme significan una autoridad, los directivos manejan una relación de tipo vertical con los docentes, si bien en el colegio existe un cierto rango de comunicación entre dichos factores. Desde luego, las sugerencias, opiniones y otras cuestiones que son importantes, pueden ser señalados al cuerpo directivo a través de canales formales o informales, mas en las decisiones trascendentes de operación, administración, etc., de la institución -cuando de ellas se informa-, hay siempre formalidad.

El trato es afable en la mayoría de los casos y quienes ocupan los cargos directivos dan consejos primordialmente en cuanto a lo que conviene hacer para mejorar el propio desempeño, al menos según mi apreciación personal; esto último lo señalo considerando la probabilidad de que haya quienes no concuerden con ello e incluso quienes se sientan bajo el peso autoritario de aquéllos que dirigen la institución. Por supuesto, la medida de presión también depende de la forma en que uno ejecute su labor y responda a las exigencias del colegio, que de entrada, me parece, quedan a la vista en el momento de las negociaciones previas a ocupar un puesto docente.

En el actuar directivo, lo que me parece que ha quedado pendiente es el fomento, en general, a la actualización y perfeccionamiento docentes, aunque en mi caso específico sí ha existido un cierto apoyo para cursar diplomados y cursos que me permitiesen un mejor desenvolvimiento dentro del cotidiano actuar.¹⁸²

La mayoría de los profesores me parece que necesitan mayores estímulos en ese sentido, para que la planta docente se consolide como un cuerpo profesional verdaderamente acorde a las necesidades educativas de las nuevas generaciones y los nuevos tiempos. Sin embargo una cuestión que no puedo dejar de lado es indicar que algunos de los compañeros que sí han recibido oportunidades no las han aprovechado y el apoyo a ellos no ha significado ganancia alguna para el Atoyac, motivo que quizá ha frenado las buenas intenciones de la institución en cuanto a la preparación de sus empleados.

Una política interesante de la dirección del CEA hacia sus maestros es la de no otorgar ciertos premios que otras escuelas sí dan, como incentivo económico por puntualidad, por ejemplo. La idea es que si uno tiene una cierta responsabilidad, no se tiene por qué dar algo extra por hacer lo que se tiene que hacer; por supuesto, me parece que esto tiene que ver - por lo menos parcialmente- con la ya mencionada mentalidad del Opus Dei en relación con la obligación de cumplir lo mejor que se pueda el propio trabajo para llegar a la santidad.

¹⁸² Se me dieron facilidades para cursar un diplomado de actualización docente en la UNAM, un curso para mejorar mis habilidades de liderazgo en el Instituto de Capacitación para Mandos Intermedios (ICAMI), un Diplomado en Orientación Familiar, etc.

Por último quiero señalar que debe existir una conexión entre directivos, docentes y alumnos, la cual puede consolidarse con la existencia de una Sociedad de Alumnos u otro órgano similar; aunque el reglamento escolar contempla esa cuestión, desafortunadamente a lo largo de los años no se ha llevado a la realidad. En la medida en que algunos docentes apoyaran a los estudiantes para acercar sus intereses a quienes dirigen el colegio, se podrían efectuar mejoras o simplemente cambios que permitieran un ambiente escolar más satisfactorio.

3.7.- Docente-personal administrativo

En relación a este aspecto de las relaciones sociales del docente en el Atoyac, lo importante es mencionar que existe poco contacto con esta parte de la plantilla de trabajadores del colegio, puesto que se comparten mínimos aspectos laborales.

En el caso de los encargados de mantenimiento, el contacto muchas veces se limita a la comunicación necesaria para cumplir con la obligación docente de mantener junto con ellos la limpieza y orden de las aulas; por supuesto en algunas ocasiones uno recibe de su parte señalamientos o comentarios en relación a problemas que se suscitan en cuanto a actitudes o acciones de los estudiantes que afectan su trabajo y en los que esperan les auxiliemos a poner una solución.

Con quien maneja los recursos materiales para la enseñanza (cañón, reproductor de dvd, televisor, etc.) suele haber más trato, aunque esto varía de profesor a profesor, ya que no todos usan aquéllos tan recurrentemente. A veces el problema es que lo que uno solicita no siempre está a la hora que se requirió, dificultando seguir el plan que ya se llevaba anticipadamente y forzando a una cierta improvisación en lo que "traen el equipo"; incluso hay quienes -después de un par de veces que les ocurre lo anterior- dejan de solicitar materiales porque lo consideran demasiada pérdida de tiempo.

Por lo que corresponde al departamento contable, obviamente la comunicación se enfoca a los aspectos de pago de nómina, por lo que el contacto con los empleados que lo integran es generalmente quincenal y en el que las dificultades por un registro de inasistencia, retardo, etc., (que provocan descuentos) suelen ser las circunstancias que amplían el acercamiento. No puedo decir que haya estado exento de dificultades de tal índole, pues nunca faltan algún mal entendido o error, pero he procurado tomar con calma las cosas y dialogar para resolver las disensiones que se han suscitado, logrando -hasta el momento- evitar confrontaciones o molestias innecesarias.

Por lo que corresponde pues, al personal administrativo, se puede concluir entonces que la interacción es limitada.

3.8.- Docente-supervisores de la UNAM

Cuando uno como docente escucha -en medio de alguna de las sesiones de clase- las palabras "hay supervisión de la DGIRE", generalmente siente preocupación, incomodidad, miedo y hasta molestia, ya que surge la perspectiva de ser evaluado, reprendido y, a veces, sancionado, por la forma en que se cumplen o no en la asignatura a nuestro cargo los lineamientos oficiales previstos por la UNAM para las instituciones incorporadas a ella.

Se supone que los profesores y las escuelas en las que trabajan deben

concebir a la supervisión académica como un servicio de vigilancia, asesoramiento, orientación y apoyo técnico que la DGIRE le proporciona [a los colegios incorporados] para que ofrezca las condiciones idóneas para realizar el proceso educativo de su responsabilidad [...] contribuyendo así a elevar la calidad académica de la educación que imparte.¹⁸³

Pero -con toda honestidad- ello no ocurre y, en cambio, los supervisores son vistos como algo nefasto, ya que muchos de los maestros los perciben como personas intransigentes, alejadas de las verdaderas problemáticas del aula y que en ocasiones ni siquiera son especialistas del área que les es propia a ellos. Aunque es clara la necesidad de observar que se ejecute adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en preparatoria, algunas acciones de supervisión han contribuido a la negativa imagen de quienes a ello se dedican: el hecho de insistir en que los programas desglosados tengan colcada una bibliografía por unidad temática dentro de pequeñísimos recuadros en lugar de permitir anexarla en hojas carta, la constante recomendación de ampliar o mejorar las estrategias, técnicas, etc., de trabajo, sin precisar exactamente cómo hacerlo o en qué bibliografía se puede uno apoyar, etc.

Entonces, cierta respuesta docente a los procesos de supervisión no se hace esperar: simplemente consecuentar a quien minuciosamente interroga nuestro quehacer. He de señalar que, a lo largo de los años que llevo trabajando en el CEA, aunque no siempre he estado de acuerdo con las observaciones hechas a mi quehacer, he procurado modificar aquello que es realmente importante -pulir la enseñanza para hacer más significativo el aprendizaje- y comprender que, finalmente, no es una absurda "perfección abstracta" lo que se me demanda, sino el exigirme a mí mismo el ejercicio de la perfectibilidad que como ser humano poseo y debo poner en práctica.

Esto último es importantísimo... ¡cuántos docentes se estancan y se mantienen trabajando cada año con los mismos parámetros, apuntes, dinámicas, etc. y dejan que todo aquello que les señala el supervisor les entre por un oído y les salga por el otro sin tener

¹⁸³ "Manual de Supervisión para instituciones del Sistema Incorporado", Universidad Nacional Autónoma de México-Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios, en http://www.dgire.unam.mx/contenido/normatividad/m_sup.htm, 30 p., p. 5

efecto alguno en sus paradigmas! Además, es claro que algunos profesores no tienen bien cimentada una ética laboral, por lo que no debe descuidarse la observación de su desempeño.

Mas no podemos engañarnos: el supervisor tiene que partir del mismo colegio, lo cual se ha intentado efectuar a través de los últimos años en el CEA, aunque todavía con resultados insuficientes; en la medida en que esto se solventa y se desarrolle una cultura acorde, los docentes estarán acostumbrados a afrontar cualquier tipo de supervisión proveniente de las autoridades externas.

4.- Perfil a formar en el alumno

En vista de que el actuar del docente depende del tipo de ser que pretende sea el producto de su guía en la búsqueda del aprendizaje, es fundamental indicar cuáles son las características que se espera tengan los alumnos del CEA. Dicho perfil¹⁸⁴ apunta a lograr que los estudiantes:

- a) Tengan un alto perfil académico, es decir, que sean capaces de desarrollar hábitos de estudio y trabajo que les permitan responder a las exigencias humanas y profesionales. Desde luego esto obedece a la clara necesidad de preparar a los jóvenes para que afronten el momento histórico que les corresponde y tengan las habilidades necesarias para saberse desenvolver -a futuro- en su espacio universitario e incluso laboral.
- b) Alcancen una mayor plenitud humana y espiritual, por supuesto según los ideales que el cristianismo católico y el ya referido Opus Dei proponen como justos y necesarios para toda persona.
- c) Desarrollen armónicamente sus valores humanos, procurando ser responsables, respetuosos, generosos, sinceros, ordenados, etc., para vivir aquéllos con intensidad y rectitud de intención. En este sentido, hay que entender que no existe una "falta de valores", como tanto se menciona, sino que el problema es la inadecuada jerarquización de los mismos: darle más peso al valor económico (tener dinero) que al social o al afectivo, por ejemplo.
- d) Adquieran criterios rectos y verdaderos que les proporcionen la posibilidad de tomar decisiones personales acertadas, distinguiendo las prioridades, lo importante de lo secundario y la verdad de las opiniones.
- e) Se interesen por el conocimiento científico, desarrollando su creatividad para resolver problemas más allá de lo ya comprobado y establecido.

¹⁸⁴ Los caracteres del perfil del alumno fueron tomados del ya mencionado "Idea rio del Centro Escolar Atoyac".

- f) Sean laboriosos y profundicen en los motivos para trabajar, puesto que en muchas ocasiones los alumnos -incluso aquéllos que son brillantes- sólo efectúan sus quehaceres y tareas por inercia o por la mera imposición de sus padres, sin percatarse de la importancia de lo que hacen. A la larga esos estudiantes “bajan los brazos” si no tienen verdaderos motivos para estudiar, hacer ejercicios, etc.
- g) Se interesen por el arte (la música, la literatura, el teatro, etc.) mediante una percepción intelectual y emotiva. Esto es importantísimo, ya que en nuestros días y dentro del contexto cultural mexicano, la apreciación estética es poco estimulada y mucho menos en los adolescentes; de hecho, mejor prueba no hay que el alejamiento de museos y espacios en los que se promueven diversos elementos pictóricos, escultóricos, etc.
- h) Estén capacitados para expresarse en todas sus formas, de tal manera que puedan comunicarse adecuadamente. Hay algunas personas que saben mucho, pero no lo pueden transmitir a otros en forma precisa, otras que tergiversan sucesos o circunstancias porque no supieron cómo hablar o escuchar sobre ellos, otros tantos que manipulan o se dejan manipular... es por esto que conviene revalorar los principios de la comunicación eficaz: respeto, control emocional, honestidad, oportunidad, atención, perfeccionamiento del lenguaje, etc.¹⁸⁵
- i) Puedan convivir sana y adecuadamente con los demás y sean capaces de trabajar en equipo, respetando las peculiaridades de sus compañeros y siendo generosos con ellos. Por supuesto, en una época tan individualista y subjetivista como la contemporánea quizá pareciera un tanto utópica esta parte del perfil, pero es necesario persistir en su consecución con el fin de contribuir a una valiosa transformación social.
- j) Se comprometan a esforzarse en bien de los demás a partir del conocimiento de su entorno social en sus posibilidades y deficiencias.
- k) Dominen un idioma extranjero al término de sus estudios de bachillerato, de forma que puedan ampliar las fronteras de su actuar personal y profesional, sobre todo ahora que medios como internet permiten una más ágil y amplia conexión con gente de casi todas partes del mundo.
- l) Desarrollen sus habilidades deportivas y se acondicionen físicamente para fortalecer su salud física y mental en un ambiente de amistad. Además, el deporte bien vivido ayuda a poner en práctica virtudes como la perseverancia, la reciedumbre, etc.¹⁸⁶

¹⁸⁵ Esta temática es abordada consistentemente en el texto *Domina la comunicación* de Eduardo Aguilar Kubli publicado por Árbol Editorial, S.A. de C.V.

¹⁸⁶ María Pliego, *Valores y autoeducación*, 6ª ed., México, Editora de Revistas, S.A. de C.V., 1986, 120 p., p. 81.

Si bien es cierto que el logro del perfil arriba indicado depende de diversos factores (padres, amigos, compañeros, entorno social, todos los profesores que se tengan dentro de un determinado colegio y nivel educativo, etc.), cada docente del Atoyac debe tener claro hasta dónde le corresponde participar en ello, puesto que es muy fácil deslindarse de la responsabilidad y avocarse a dar cátedra sobre un temario que se nos entrega para enseñarlo a un grupo de estudiantes.

En mi caso personal, tengo la certeza de que debo -y puedo- guiar a mis alumnos en el aprendizaje del trabajo en equipo, el fomento de la laboriosidad, el afianzamiento de hábitos de estudio, el desarrollo de un firme criterio en ellos, etc., mas también me es claro que no siempre he acertado en la forma de llevarlo a cabo. No es sencilla la tarea de formar en un perfil que es bastante ambicioso, sobre el que no he recibido una sólida preparación de parte del CEA, que choca por momentos con el entorno sociocultural del México contemporáneo y para cuya implementación como tal no recibí una formación universitaria.

Además, educar a jóvenes varones en hábitos, redefinición de valores, apreciación artística, etc., es complicado por la misma falta de interés que sobre todo ello tienen los adolescentes de nuestros días.

¿Cuál es el remedio? La profesionalización, conforme a la cual se pueden aprehender más estrategias, técnicas, etc. para el trabajo en aula, al tiempo que el volver una y otra vez al perfil de alumno para recordar -conforme a éste- qué es exactamente lo que uno quiere que lleguen a ser aquéllos muchachos con quienes trabajamos.

Por otro lado, la constancia y la fortaleza para no rendirse ante la necesidad, el individualismo, el irrespeto, etc., de forma que, paulatinamente, se logre alcanzar lo más posible el referido perfil Atoyac en todos y cada uno de los jóvenes cuya preparación se nos confía.

5.- Perfil esperado del docente

En cuanto a sus docentes, el Atoyac busca que cumplan con una serie de características que considera ideales. Por supuesto, aunque es difícil que se llegue a cumplir con todos y cada uno de los puntos del perfil que enseguida se anotará,¹⁸⁷ es importante el esfuerzo del colegio y los propios maestros para que ello se verifique, pues me parece que todos los que fungimos como "profesores" somos modelos a seguir y sobre todo en un colegio diferenciado, ya que los jóvenes necesitan ver personas adultas que, además de transmitir información en las clases, les sirvan de referencia, como estereotipos.

Lo que se persigue que tenga cada uno de quienes enseñan en las aulas del CEA es:

¹⁸⁷ Los caracteres del perfil del docente también fueron tomados del ya referido "Ideario del Centro Escolar Atoyac".

- a) Conocimiento del colegio y su funcionamiento para que pueda prestar un mejor servicio a quienes forman parte de las **familias Atoyac**. Desde luego, aquél que ignora la visión, misión y filosofía de su lugar de trabajo, no podrá poner todo lo que sea necesario para llegar a los fines que las autoridades del mismo establezcan, aunque es justo mencionar que éstas deben informar pertinentemente a sus subalternos de aquéllos elementos, para evitar confusiones o decisiones costosas para la operatividad de la escuela.
- b) Conocimientos suficientes del área de su especialidad, bajo la premisa de que nadie puede dar lo que no tiene. Respecto a esto quiero señalar que no solo es un requerimiento del CEA, puesto que está claramente establecido en el programa de estudios de la asignatura **Historia de México II** que, para impartir ésta, se debe tener la licenciatura en historia y tener la capacidad para manejar los contenidos de la materia indicada.¹⁸⁸
- c) La cualidad de educador además de profesor, es decir, que vaya más allá de la mera actividad catedrática para contribuir al desarrollo de virtudes que generen calidad humana. No abundaré más en esto, al haber indicado previamente que sí considero posible, desde el carácter de historiador-docente, ser educador.¹⁸⁹
- d) “Dominio exquisito” de la didáctica,¹⁹⁰ lo cual implica ser líder en las habilidades docentes (planeación, ejecución y evaluación), de forma que se pueda lograr aprendizaje significativo en los estudiantes. Esta es una de las partes del perfil que son más complicadas de cubrir, puesto que en muchos casos (incluyendo el mío) no recibimos la formación apropiada en ese campo y llegamos a las aulas a experimentar y aprender en el camino; en el mejor de los casos uno puede instruirse gracias a algún curso, pero -como he podido constatar- esto pasa la menor de las veces, por lo que no es raro ver docentes que no tienen la menor idea pedagógica sobre su quehacer.
- e) Facilidad de palabra (amplio vocabulario, cuidado en la expresión, elegancia), que es un carácter crucial de todo docente, ya sea para exponer o simplemente para comunicarse con los estudiantes de una manera efectiva, responsable y digna.
- f) El deseo de perfeccionarse, no sólo en cuanto al área de su especialidad, sino en general, para desarrollar un perfil culto que invite a los alumnos a emular dicha acción.
- g) Virtudes, ya que no se puede pedir a los alumnos lo que uno no es, no hace o no está dispuesto a ser y hacer, principalmente en cuanto a puntualidad, responsabilidad,

¹⁸⁸ Vid Anexo 2

¹⁸⁹ Vid *supra*, pp. 32 y 34-35

¹⁹⁰ Tal cual aparece en el perfil de profesor del ya referido “Ideario del Centro Escolar Atoyac”.

laboriosidad, etc. Es quizá este punto uno de los que mayor trascendencia tiene, debido a que considero llena de verdad una expresión que he escuchado innumerables ocasiones en los cursos de introducción a cada ciclo escolar del Atoyac: "la palabra mueve, pero el ejemplo arrastra".

- h) Lealtad hacia la institución y sus principios de forma que el trabajo se lleve a efecto con un claro interés en que el colegio crezca junto con uno como docente. En esta línea, una de las acciones más interesantes que ha ejecutado la dirección del CEA es ir conformando una planta docente con cada vez más egresados de la propia escuela, en la idea de que aquéllos que estudiamos ahí podemos actuar con mayor convicción e interés por el Atoyac ya que "traemos puesta la camiseta".
- i) Actitud ética, promoviendo de esta forma la dignidad, al evitar cuestiones como la venta de exámenes, el checar las tarjetas de los compañeros que se van o no asisten, dar clases particulares o recibir dádivas comprometedoras; esto último si bien como tal no sería incorrecto, es inapropiado ya que se presta a malas interpretaciones: "no hagas cosas malas que parezcan buenas".
- j) Cuidado de la imagen, en cuanto al vestir, la limpieza, las actitudes, los modales, insistiendo en el ejemplo que debemos dar a los alumnos, sobre todo cuando a ellos se les dificulta cumplir con las normas reglamentarias en relación a su presentación personal.
- k) Profesionalismo, que implica hacer el trabajo bien hecho y desarrollar un espíritu de servicio. Actuar así, por la filosofía del *Opus Dei* que permea en el CEA, también se entiende como un método para realizarse a sí mismo como persona, actualizando todas las potencialidades que uno tiene. Trabajar con profesionalismo es entonces conquistar el propio destino, "perfeccionándose en la personal y libérrima trayectoria biográfica".¹⁹¹
- l) Exigencia, la cual implica el enseñar a los alumnos a trabajar con fuerza, con intensidad y, además, enseñarles a hacer las cosas correctamente, para que en el futuro sepan responder acertadamente a la carga de trabajo de la universidad que elijan o incluso de las empresas para las que lleguen a trabajar.

Además de lo anterior, el CEA propone a sus profesores que se esfuercen por profesar otras características, complementarias a lo ya indicado:

- Equilibrio emocional.

¹⁹¹ "Trabajo y diversión", en <http://www.up.mx/documento.php?fdoc=19118&fcategoria=13>, consultado el 25 de noviembre del 2007

- Espíritu joven y alegre, con buen humor, actitud entusiasta y emprendedora.
- Actitud paciente.
- Capacidad de apertura, proponiendo un ambiente de confianza y sana convivencia.
- Capacidad de mirar hacia adentro de uno mismo y de los otros.
- Unidad de vida, que implica la congruencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Me parece claro que es amplio el conjunto de rasgos planteados como necesarios para el profesorado del Atoyac, pero existe algo más que hay que contemplar como parte del perfil docente: la disposición para realizar diversas tareas más allá de la mera enseñanza y que, como señala Citlalli Hernández Aguilar en su obra *El trabajo de los maestros: Una reconstrucción cotidiana*, consisten en revisar el aseo de los salones, preparar concursos y eventos institucionales, asistir a cursos escolares, llevar el registro, etc.,¹⁹² sumando más de una treintena de actividades que agobian a los profesores.

Así pues, la carga de trabajo que he tenido en el CEA ha sido pesada y me ha presionado fuertemente en cuanto al esfuerzo por tratar de cumplir con todo lo que se me pide; desde luego, si a esto agrego que durante algunos años dicha escuela no ha sido el único lugar en el que he trabajado, creo que no sería aventurado afirmar que en ocasiones es demasiado lo que tengo que hacer, agotando mis fuerzas y llevándome incluso a cometer errores o descuidar detalles de mi quehacer docente.

De hecho, una pregunta que surgió en mi mente a raíz de estas últimas reflexiones en mi informe fue la siguiente: ¿he podido o no cumplir con la misión y objetivos que como historiador-docente tengo? La verdad es que, en algunos momentos, por cuidar otros aspectos del quehacer en el CEA, he dejado en segundo lugar el que debe ser mi interés primordial y que ya he referido: la búsqueda por generar conciencia histórica en los jóvenes.

Por lo anterior, creo que se debe ser cuidadoso en cuanto a vivir el perfil del colegio en el que se labore, dando prioridad al sentido de la enseñanza de la historia y no dejándose llevar a un extremo por los parámetros de una filosofía institucional, un reglamento docente o las prácticas escolares cotidianas que, si bien ayudan al proceso educativo, pueden conducir a los profesores hacia el descuido de la esencia de la actividad profesional para la que, en principio, fueron, fuimos, contratados.

Finalmente, he de decir que lo que sí debemos lograr los docentes, hasta donde sea humanamente posible, es comprometerse con la escuela que ha confiado en nosotros para formar parte de su plantilla, aunque a veces esto resulte harto complicado por una realidad bastante visible: la mayoría, ante la necesidad de buscar mayores ingresos -para sustentar de

¹⁹² Carlos Ornelas, *op. cit.*, pp- 139-140

mejor modo la economía de sus familias-, trabajamos en varias escuelas, atendiendo a numerosos grupos y bajo distintos parámetros concernientes a lo que se desea de nuestro desempeño como profesores.

¿La conclusión? No siempre se puede ser o hacer lo deseable, pero siempre se podrá luchar por superar lo que ya se es o se hace, desde luego poniendo los medios necesarios para ello.

6.- La enseñanza-aprendizaje en el Atoyac

Cuando se habla de la manera en que se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje en un colegio, es menester abordar la misión y filosofía que le son propios, ya que son los pilares de su funcionamiento en uno u otro sentido. Por ello, a continuación se indicarán tales aspectos.

6.1.- La misión

La meta que el CEA ha tenido en los últimos años (la cual es obligación de sus docentes conocer plenamente) es educar para la libertad, es decir, conseguir que cada persona, consciente de su valor y las exigencias que de ello derivan viva conforme a ellas por convencimiento personal.¹⁹³

Desde luego, muchos alumnos no conocen ni comprenden dicha misión, de forma que no conciben la necesidad de forjar un carácter -desde el punto de vista ético- que les permita escoger una forma de vida, con las responsabilidades que ello implica y, desde luego, con una cierta regularidad.¹⁹⁴ Incluso no todos los profesores tienen claro lo que se pretende y más aún, no saben cómo propiciarlo y fomentarlo.

El interés institucional no reside primordialmente en la transmisión de saberes "establecidos", sino en educar la voluntad, de forma que el educando quiera aprender y efectúe gustosamente el trabajo que para ello sea necesario, convencido de que hacerlo le es provechoso y no por el mero deber o la desagradable coerción que envuelven el ámbito escolar.

Para lograr lo anterior, me parece primordial llevar a cabo las siguientes acciones:

- a) Proponer al alumno la investigación de asuntos que le sean curiosos o llamativos, de forma que se interese en la lectura y la búsqueda del conocimiento.

¹⁹³ Centro Escolar Atoyac, *Curso de inducción...*, p. 9

¹⁹⁴ P. Lersch, *La estructura de la personalidad*, cfr. en Gerardo Castillo Ceballos, *op cit*, p. 163

- b) Buscar alternativas de trabajo en aula que complementen los estereotipos tradicionales y generen ambientes de mayor aprehensión en los que se encuentre el sentido de lo que se estudia.
- c) Programar tareas y evaluaciones que realmente se ajusten a los objetivos de aprendizaje programados, los cuales pueden ser contruidos entre docente y alumnos para comprometer en mayor medida a los estudiantes en su cumplimiento.
- d) Retroalimentar sutilmente al alumno sobre sus trabajos de forma que se le incite a corregir, ahondar o perfeccionar el saber adquirido.
- e) Generar un ritmo de trabajo constante y acorde a las necesidades y situación de los educandos: nadie siente ganas de hacer algo cuando va más allá de las propias fuerzas o cuando hay muchas otras cosas que hacer y que son también importantes.
- f) Presentar problemas a resolver que, en la medida de lo posible, semejen situaciones reales, acordes con el presente, para que el alumno busque alternativas y afirme la formación e información que recibe.

Todo lo anterior se puede realizar, siempre y cuando haya una adecuada planeación y un riguroso seguimiento de ésta en el trabajo diario. En ciertos momentos se puede perder de vista el objetivo, pero uno como docente debe retomar el rumbo con entereza, una y otra vez, a partir de la vocación que -presuntamente- nos ha llevado a la docencia.

6.2.- El ideario institucional

Originalmente denominado "filosofía", para el CEA son rectores de su operación los siguientes principios¹⁹⁵:

- a) Todos los que pertenecen a la comunidad Atoyac son personas, en el entendido de que como tales deben tratar y ser tratados, bajo las líneas del respeto, la tolerancia a las diferencias y el deseo de coadyuvar a la mejora de cada uno de quienes integran aquélla, considerando las virtudes y defectos con que se cuenta en lo individual y lo colectivo.
- b) Se educa para servir, considerando que se prepara a los estudiantes para que cumplan -a futuro- con una de sus finalidades como hombres: ser felices "dándose" a los semejantes, sirviendo a la humanidad.
- c) Padres de familia, profesores y alumnos son parte de un todo que necesita funcionar en la misma línea, con claridad de objetivos, rectitud de intención y afán de participación

¹⁹⁵ Dichos principios fueron extraídos del ya referido "Ideario del Centro Escolar Atoyac".

en lo que a cada parte corresponde dentro del proceso educativo, el cual no solo transforma al estudiante, sino también a los otros factores: todos aprendemos.

- d) La educación que ofrece el CEA es integral, es decir, busca desarrollar física, intelectual, afectiva, social y religiosamente a los educandos para que sean las personas que el mundo necesita en medio del subjetivista, egoísta y hasta destructivo ambiente que nos rodea.
- e) La formación de los estudiantes se concibe bajo un trato personal, caracterizado éste por el trabajo en grupos pequeños -que permiten un trato más directo entre docentes y alumnos- y la atención de la preceptoría. Es comprensible que mientras más cercano sea el contacto de los factores humanos en el proceso educativo, es más factible que éste se guíe por el camino correcto.
- f) El modelo educativo que impera en el CEA es el de la educación diferenciada, exclusiva para varones, desde el nivel primaria hasta el de preparatoria, considerando que cada alumno es un "proyecto de vida" que convendría dirigir desde el inicio de su preparación académica y hasta su colocación en algún ámbito universitario conforme a los caracteres propios de su sexo.
- g) El Atoyac se conduce conforme una visión cristiana, desarrollando la enseñanza formal de la doctrina católica y ofreciendo a sus estudiantes el apoyo espiritual del *Opus Dei*, además del manejo en algunas asignaturas de ciertos temas desde un punto de vista acorde a aquella visión.

Desafortunadamente el apego a los aspectos arriba indicados por parte del cuerpo docente no siempre ocurre, ya que algunos de sus integrantes incurren en las siguientes posturas:

- No se identifican realmente con la filosofía del CEA, por lo que no están dispuestos a ejecutar o cumplir aquello que no les parece correcto, adecuado o válido.
- Indolentemente, se dejan arrastrar por la rutina y dejan que todo vaya "saliendo al día", sin esforzarse por cumplir con el ideario, el cual se queda simplemente en la teoría.
- Intentan respetar los principios ideológicos del Atoyac, mas cometen errores por el carácter imperfecto que tienen como seres humanos; sin embargo, esta actitud es favorable, ya que opera conscientemente como una búsqueda intencional por cumplir el compromiso adquirido cuando se ingresó a la planta docente de aquél colegio.

Aún está pendiente dentro del CEA el pulimento a las dinámicas de evaluación del docente en su manera de conducirse conforme al ideario del CEA, por lo que creo que ciertas dificultades en torno a ello seguirán siendo recurrentes.

6.3.- El trabajo en el aula

En cuanto al trabajo en aula uno de los asuntos en los que más insisten las autoridades del CEA es la planeación y presentación de la carga de trabajo con anticipación al alumno, para que éste distribuya su tiempo adecuadamente en la realización de sus obligaciones. Por supuesto, esto implica un margen de apertura para que se puedan encargar algunos trabajos de improviso y que el alumno sepa también responder a las contingencias, preparándolo para afrontar las que su futuro quehacer profesional le impondrá.

Incluso, una cuestión que se contempla es que el alumno aprenda a llevar una agenda, de forma que tenga un adecuado orden en cuanto a lo que organización de estudio, tareas escolares, etc., se refiere.

Ahora bien, durante varios años fue predominante el Sistema Tradicional en la enseñanza dentro del Atoyac, siendo muy reciente el comienzo de la transformación-renovación del modelo educativo en dicho colegio; esto se hizo tomando las ideas del esquema constructivista, considerándolas útiles para la preparación de las nuevas generaciones. Desde luego, como parte del afán reformista, también se dotó a la institución de recursos materiales como cañón, aula virtual, etc., con la finalidad de adaptarse a los cambios a operarse en el CEA respecto a la manera de llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, algunos profesores se han resistido a cambiar lo que por tantos años ha sido su *modus operandi*, lo cual muestra claramente que falta mucho por hacer, específicamente en el área de actualización y formación docentes, puesto que los enseñantes somos quienes podemos hacer la diferencia en la mentalidad de los estudiantes al guiarles en el camino hacia el autoaprendizaje.

Mas cuidado... las técnicas y actividades a trabajar con los estudiantes deben irse adecuando paulatinamente a la realidad de los jóvenes con quienes trabajamos: no podemos esperar que un grupo de personas a la que se ha enseñado de cierto modo durante varios años trabaje activa y casi perfectamente conforme a nuevos parámetros de la noche a la mañana.

7.- Cierre del Apartado

En esta Segunda Parte del informe, me parece que he incidido en señalar claramente algunos aspectos de la realidad del Centro Escolar Atoyac:

- Con su relativamente poco tiempo de contar con el nivel preparatoria, tiene una infraestructura suficiente para cubrir con los fines que se ha propuesto como institución educativa.

- Todavía existe un largo camino por recorrer en cuanto a las relaciones sociales del docente dentro del Atoyac, pero creo que éstas no mejorarán si el colegio no se esfuerza por acercar a sus profesores al mismo por más tiempo, buscando incluso, paulatinamente, establecer con varios de ellos horarios de tiempo completo.
- Un problema es que las metas a alcanzar -integradas por la misión, filosofía, perfil a formar en el alumno, etc. y que son bastante ambiciosas- tienen aún diversas trabas: la falta de interdisciplinariedad, los defectos en el sistema de la preceptoría, la falta de actualización/capacitación docentes, la excesiva carga de trabajo de los propios profesores, etc.
- Dentro del funcionamiento del CEA, desafortunadamente muchos profesores persisten en el manejo del Sistema Tradicional para llevar a cabo su trabajo; por supuesto, es importante también comentar que algunas personas quisieran que varios de los postulados constructivistas se aplicaran en forma recurrente, pero hay que entender que la referida escuela no está preparada todavía para implementarlo.
- El perfil esperado del docente exige bastante a quienes hemos sido contratados como profesores, lo cual dificulta su consecución, pero más allá de ello, la gran dificultad es la capacidad de identificación de los propios maestros con el referido perfil, puesto que al no estar varios de ellos en conformidad con lo que se les pide, lo ignoran, generando incongruencia entre lo que se afirma creer y lo que realmente se hace.

Todo lo anterior es importante, porque las cualidades y carencias de un colegio afectan el desempeño de sus docentes de una u otra forma; el caso de un servidor no ha sido la excepción, pero creo que también fui claro en las páginas anteriores en el sentido de asentar mi compromiso con el CEA, no sólo por principios ético laborales, sino por haber sido estudiante de esa escuela.

TERCERA PARTE

Quehacer docente: caracteres, experiencias y retos

Este apartado, que aborda en forma concreta lo que ha sido mi práctica docente a lo largo de los últimos nueve años y es la esencia del presente informe, expone y examina los objetivos y contenidos conforme a los que he trabajado, el porqué de ellos, las estrategias y recursos a los que recurrí para lograr una mejor enseñanza de la historia de nuestro país y los resultados que con todo ello me parece se han obtenido -en general- en el ambiente diferenciado de la preparatoria del CEA.

Por otro lado, hay que mencionar que, como se verá, se han realizado algunos ajustes en relación a la propuesta curricular de la DGIRE, considerando las necesidades, características, experiencias, aciertos y fracasos observados en los grupos con los que se ha interactuado dentro del Atoyac, ya que si bien es claro que en el ámbito educativo es necesario respetar los lineamientos oficiales elementales, el realizar a éstos las modificaciones pertinentes es prioritario para lograr una adaptación de los mismos que responda de mejor modo a las exigencias que imponen los diferentes grupos y la propia escuela para la que se labora.

1.- La asignatura ***Historia de México II***

1.1.- Ubicación de la materia en el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria

En el mapa curricular generado en 1996 por la ENP, la asignatura de carácter teórico ***Historia de México II***, perteneciente al núcleo básico del plan de estudios de preparatoria - en calidad de obligatoria general-, se ubica en el quinto grado de dicho nivel, con clave 1504 y la instrucción de impartirla en tres horas a la semana (de forma que sumen un total de 90 estimadas para el año escolar), con la finalidad de otorgar doce créditos en caso de su aprobación.¹⁹⁶

Una primera idea que se puede señalar es que la cantidad de contenidos que se precisa abordar -procesos y sucesos entre 1521 y el año 2000- es excesiva para el tiempo real de que se dispone, lo cual limita al docente a revisar en clase algunos asuntos de manera superficial y centrar sus esfuerzos en otros que considere más relevantes.¹⁹⁷ Ante esto, he intentando guiar a los alumnos hacia la construcción de visiones generales en torno a los diferentes períodos que se estudian, apuntando en forma específica solamente a aquello que en verdad

¹⁹⁶ "Plan de la UNAM y programas indicativos. Mapa curricular", en www.dgire.unam.mx/contenido/normatividad/enp/prog_indicativos, consultado el 20 de abril del 2007, p. 1

¹⁹⁷ Victoria Lerner, "Los adolescentes y la enseñanza de la historia", en <http://www.latarea.com.mx/articu/articu10/lerner10.htm>, consultado el 20 de abril del 2007, p. 1

me parece necesario,¹⁹⁸ aunque a final de cuentas uno como historiador le da más valor a ciertos detalles, profundizando en ellos.

Ahora bien, en cuanto a la ubicación de la asignatura, quizá sería más apropiado que la historia de México se enseñase en el cuarto grado de preparatoria, antes de abordar la historia universal, bajo las premisas de estudiar lo local antes de lo global y atender al desarrollo cognitivo del alumno, puesto que al ser más compleja la trama de acontecimientos mundiales se requiere de bases (abstracción, síntesis, análisis, etc.) que en la mayoría de los casos se empiezan a desarrollar con mayor amplitud a partir de los 16 años,¹⁹⁹ que es la edad promedio en que se cursa el quinto grado de preparatoria.

Finalmente hemos de mencionar que el plan de la ENP no contempla aparentemente -ni en contenidos ni en su estructura- la interdisciplinariedad, por lo que es prioritario que cada uno de los docentes busquemos adecuar nuestros programas a fin de iniciar su logro a futuro.²⁰⁰ Desde luego esto generará más trabajo para los profesores (quienes en no pocas ocasiones sólo están dispuestos a tomar los programas oficiales y les ponen fecha según el calendario escolar a iniciar) y la necesidad de trabajo en equipo. El esfuerzo que se requiere probablemente es enorme, pero como precio a pagar, vale el probable resultado: alumnos mejor preparados para la vida.

En este sentido me parece que no he logrado algo muy significativo, siendo mi contribución menos que insuficiente: ante la falta de tiempo para proyectar actividades, la mínima comunicación con otros docentes y la difícil conexión posible entre los planes académicos de diferentes asignaturas, proyectos como sesiones compartidas sobre temas que pueden ser abordados desde diversas disciplinas, clases metodológicas ajenas a la historia, etc., no han podido desarrollarse, frustrando el anhelo de enriquecer el aprendizaje estudiantil mediante la intercomunicación de materias. Mucho aún hay por recorrer en ese camino, aunque importante es que, a partir de las reflexiones que implica un informe de actividad profesional como este, se busquen opciones para seguirlo intentando, aunque con mayor vigor y de una manera más consciente y organizada.

¹⁹⁸ Por ejemplo, me parece que de ninguna manera podría dejar de lado el mencionar y enfatizar las fechas y períodos más importantes de la historia mexicana para que el alumno mantenga en su mente una adecuada estructura cronológica, el detallar las causas de conflictos como la guerra de independencia novohispana, la guerra México-E.U. o la revolución mexicana para que al analizarlos comprenda la forma en que se gestan los grandes movimientos sociales, o el enumerar precisamente las leyes de reforma o de la constitución de 1917 que llevaron a significativas transformaciones en el país, muchas de las cuales siguen vigentes en nuestro presente.

¹⁹⁹ Victoria Lerner, *op. cit.*, p. 1

²⁰⁰ Incluso tampoco se puede apreciar de manera clara la relación entre las propias asignaturas históricas del plan de estudios de la ENP.

1.2.- Presentación de la asignatura

En el programa de ***Historia de México II*** que propone la ENP, la presentación se avoca a señalar los objetivos y unidades de la materia, la metodología o enfoque que se recomienda seguir y la conexión de aquélla con otras que son antecedentes, paralelas o consecuentes,²⁰¹ mas dichos parámetros -muy útiles para que docente y alumno puedan sustentar un trabajo conjunto-, no deben ser identificados (a excepción de la mencionada relación de la historia con otras asignaturas) como la presentación en sí del curso para los alumnos, pues entiendo ésta más bien como una introducción al educando que le disponga favorablemente al aprendizaje del área del conocimiento histórico, llamando su atención y despertando su interés.

En la síntesis de la asignatura, documento que se entrega a los estudiantes al inicio de cada curso,²⁰² he propuesto la siguiente presentación para el estudiantado:

Dentro de la nación mexicana existen varios problemas políticos, económicos y sociales que, siendo parte de una realidad tangible, son pocas veces comprendidos en su magnitud e importancia por la población a la que afectan.

Difícilmente la gente en México toma la conciencia de la responsabilidad que cada individuo tiene en la lucha contra las dificultades y la construcción de un país mejor a partir de la comprensión de lo que ha ocurrido y de lo que sigue aconteciendo; por esto, el estudio de la historia de México es algo valioso y útil.

Además, los sucesos y procesos históricos se han enseñado tradicionalmente en muchas instituciones educativas como una "historia de bronce", de héroes y villanos, buenos y malos, creándose así mitos sobre determinados personajes y sucesos. Esto debe cambiar en el proceso educativo porque bajo ese enfoque, lo histórico se aleja de la verdad y de sus causas para convertirse en una historieta que no lleva en sí el verdadero sentido crítico de la formación de nuestra conciencia histórica.

En el curso anterior (Historia Universal III), correspondiente al cuarto grado de preparatoria, se bosquejó a nivel general el panorama de la historia mundial en las época contemporánea, revisando incluso algunos eventos históricos mexicanos; ahora, en la presente asignatura, se abarcarán con mayor profundidad los hechos significativos de nuestro país entre la época precolombina y el gobierno de Vicente Fox.²⁰³

Lo anterior es leído en clase, explicando brevemente lo que significa, a partir de los comentarios y dudas de los alumnos, incidiendo en los motivos y razones de la existencia de la materia: poseer una visión de la historia de México para terminar con los juicios y prejuicios que pesan sobre nuestra formación y cuya trasmisión puede impedir una proyección realista

²⁰¹ Vid Anexo 2

²⁰² En los últimos años, la DGIRE ha insistido en la necesidad de que cada docente de a conocer los datos generales de su materia (nombre, clave, carácter, horas de clase, horario, presentación, objetivos generales, unidades a trabajar) así como los caracteres fundamentales del curso que impartirá (metodología, sistema de evaluación, requisitos de exención, bibliografía). Todos estos datos se deben entregar en forma impresa a los alumnos el primer día de clase.

²⁰³ Adrián López Gutiérrez, *Centro Escolar Atoyac. Síntesis de Historia de México II*, México, 2006-2007, p. 1

de los mexicanos de hoy hacia el futuro.²⁰⁴ Incluso con esta presentación se logra de entrada que algunos jóvenes -unos pocos de aquellos que no han tenido buenas experiencias con las dinámicas de sus profesores previos de historia- sientan que se va hacer algo diferente en el aula, algo más significativo de lo que habían venido haciendo.

Además, se logró retomar algunas ideas del curso anterior sobre la importancia del estudio de la historia y quedó más claro que era lo que se pretendía lograr en el año, de forma que incluso en el cierre del año, los estudiantes pudieran concluir si se ajustó o no el aprendizaje a lo que la presentación indicó. Curiosamente esta "autoevaluación final", muchos jóvenes no la toman en serio -pues a esas alturas ya no quieren saber de clases- y contestan someramente a tal cuestión.

Volviendo a la presentación, para que los estudiantes se mantengan atentos a su revisión -buscando fortalecer la disciplina en el aula-, se encarga a algunos estudiantes sin un orden específico, su lectura en voz alta, por párrafos, tras lo cual se pregunta a otros qué señalen aquello que consideran importante de lo que sus compañeros leyeron, en sus propias palabras. En caso de que el interrogado o quien debía continuar leyendo el siguiente párrafo no supieran responder, se le sancionaría -previo aviso- con la elaboración de un trabajo o se le retiraría del salón de clases en caso de reincidencia.

Aunque un tanto tradicionalista, esta estrategia, continuada en otras ocasiones, favoreció la práctica de la atención, al presionar a los alumnos a estar al pendiente y no distraerse, además de que en el entorno de varones del CEA se me hizo necesario, desde el inicio, mostrar cierta actitud "fuerte" para que sepan que uno va en serio y no se gesticone un vacío de autoridad.

Algo muy importante es que debe haber congruencia entre las advertencias del docente y su seguimiento: hay que cumplir lo que uno dice, no solo porque refuerza la propia credibilidad, sino porque le da sentido a la intención del CEA de educar a los muchachos en la responsabilidad, es decir, en que sepan, comprendan y -a la larga- acepten que sus acciones tienen consecuencias y deben afrontarlas.

Para cerrar la actividad, me parece que podría redondearse el asunto encargando a los estudiantes que redacten en sus apuntes, tras la portada, lo que consideren querer y poder lograr -en relación a la presentación- al final del año. Esto lo considero necesario ya que en los años previos, el alumno perdía de vista en el transcurso del ciclo su meta y es necesario corregir el asunto, teniendo siempre a la mano aquélla.

²⁰⁴ Josefina Zoraida Vázquez, "El dilema de la enseñanza de la historia en México", en <http://www.iacd.oas.org/LaEduca%20114/vasquez.htm>, consultado el 20 de abril del 2007, p. 1

Tras la presentación, se indican la metodología y los útiles escolares para, finalmente, revisar con el grupo los lineamientos de la evaluación, de forma que cada estudiante sepa de manera precisa qué y cómo se le va a calificar, mentalizándose a ello.

1.3.- Objetivos generales

La normatividad de la ENP señala, a nivel general, tres grandes propósitos en torno a los cuales gira toda la estructura curricular de **Historia de México II**; ellos se mencionan también en clase y los indicaré y examinaré enseguida.

Que el alumno:

- a) Comprenda los procesos formativos de su realidad histórico-social.
- b) Se forme como individuo consciente, comprometido y participativo en la vida política y social del país.
- c) 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.²⁰⁵

En relación con los primeros dos objetivos, se alude a la finalidad de la historia en sí misma: comprender el presente para construir consciente y responsablemente el futuro. Por supuesto, no es necesario abundar en la trascendencia de esto ya que se explicó previamente en páginas anteriores,²⁰⁶ pero quiero apuntar a una cuestión que considero relevante: una persona no se comprometerá con aquello con lo que no se identifica.

¿Los mexicanos tienen forjada una sólida identidad como tales?... si no la tienen, ¿qué los "obliga" moralmente a la contribución en la mejora del país? En el entorno globalizado, individualista y subjetivista de nuestra época estamos muy lejos de que gran parte de la población del país se sienta parte de algo a lo que se debe, por lo que la enseñanza de la historia adquiere más valía como uno de los medios para zanjar tal problema, pero si ésta es aburrida y no se enfoca a generar la referida identidad, no servirá absolutamente de nada y peor aún: destruirá parte de la buena fe en los adolescentes para abordarla más adelante y creer que pueda servir de algo.

Los alumnos del CEA en general tienen ambiciones empresariales, metas de crecimiento económico personal, insensibilidad a los problemas de los demás y un claro desapego al deseo

²⁰⁵ Dirección General de Incorporación y Revalidación de estudios de la Universidad Nacional Autónoma de México, *Formato sugerido de programa operativo para la planeación didáctica. Escuela Nacional Preparatoria. Historia de México II*, México, 2006, p. 1

²⁰⁶ *Vid supra*, pp. 22-25.

de servir a otros;²⁰⁷ sería mentira si dijera que casi todos o más de la mitad de mis alumnos han logrado cambiar esta forma de ser gracias -aunque fuera parcialmente- a las clases de historia, pero me queda claro que si la mayoría decidió persistir en sus actitudes egoístas, no faltaron aquellos que concluyeron conmigo lo que realmente importaba colegir: todos somos, en mayor o menor medida, responsables del México que tenemos y que tendremos, puesto que le integramos en forma análoga a la de las células a un organismo; somos diversidad y, al mismo tiempo, unidad.

En cuanto al último objetivo podemos señalar que la pretensión es que el alumno tenga las habilidades necesarias para zanzar los retos que le impondrá la vida profesional, así como desarrollar en él principios cívicos para su conveniente desenvolvimiento social, pero ello requiere una apertura estudiantil que permitiese compartir en el aula ideas, dudas, etc. y generar las "zonas de desarrollo próximo" de las que nos hablaba Vygotsky, lo cual no es tan sencillo en un ambiente escolar netamente varonil como el del Atoyac, donde predomina el miedo existente a la equivocación -y por ende a la burla- y a ser considerado un adulator del profesor o un presuntuoso.

Para romper con tal mentalidad, mucho importa el cómo afronta uno como docente los comportamientos de los educandos; poco a poco se vuelve claro quién pregunta por interés, quién por incertidumbre y quién sólo por presumir que sabe, y en cada situación hay que responder de forma que el alumno no se vea evidenciado, pero que se sienta estimulado a continuar interviniendo en las sesiones o incluso dejar de hacerlo si no hay un sentido constructivo -para él y su compañeros- en sus comentarios.

En el CEA, abordando la participación con seriedad, respeto y sutileza, se pudo lograr que por lo menos en un 30 o 40 por ciento los alumnos externaran sus comentarios, percepciones y juicios, algo sustancial, pero claramente perfectible.

Ahora bien, en cuanto a los hábitos de estudio y de trabajo que se deben fomentar, hubo que trabajarlos "desde cero" la mayoría de las veces, ya que no se desarrollaron correctamente en las etapas académicas previas; trabas como la carencia de redacción lógica y coherente y una correcta ortografía, el no saber cómo tomar buenos apuntes, etc., son hoy aspectos prioritarios a resolver desde el comienzo de los ciclos lectivos, aunque hubieron de pasar un par de años para que me fuera totalmente claro que no podía simplemente dar por hecho que los educandos ya sabían ciertas cosas.

Así pues, como parte de mi actividad docente y en primer lugar, tras la presentación ante el grupo con el que se trabajará, desarrollo en la sesión inicial de clases una actividad de

²⁰⁷ Es importante señalar que estos aspectos se contraponen a la filosofía y valores institucionales, lo cual muerta parte de la enorme dificultad de educar conforme a tales parámetros. El CEA no es incongruente, más bien la realidad del "tipo de estudiante que llega" choca con el perfil de alumno deseado por dicho colegio.

diagnóstico, para medir el nivel de conocimientos y destrezas necesarias para el aprendizaje de la historia de México, no solo haciendo preguntas sobre lo histórico, sino solicitando que elaboren un cuadro sinóptico y un mapa conceptual con breves materiales que se les entrega, que redacten lo importante de una pequeña exposición que les presento y que contesten un par de cuestiones para establecer generalidades sobre su estilo de aprendizaje (visual, auditivo o kinestésico).

Esto no solo resultó útil para pulir mi planeación anual, sino que fue valioso para los propios alumnos, ya que -como un par de ellos lo reconocieron en charlas privadas posteriores- se percataron de lo que no sabían, lo que no recordaban y lo que no podían realizar, es decir, observaron sus propios alcances y limitaciones. Desde luego, muchos de los integrantes de los diferentes grupos en los que he aplicado el diagnóstico lo toman a la ligera, como juego, pensando que no tiene valor, pero aún ellos pudieron darse cuenta de sus carencias, lo cual es fundamental en su búsqueda por mejorar.

Basándome en lo anterior, antes de empezar con los temas del programa, utilizo dos horas para explicar las técnicas de estudio en las que observé que no hay claridad o seguridad y la forma en que se pueden tomar apuntes con mayor presteza, además de incidir en la necesidad de la elaboración de un horario de trabajo en casa que contemple el repaso, aunque en esto último más bien traté de apoyarme en la preceptoría al ser una tarea propia de ella. Resultado de las anteriores acciones -en conjunción a las consiguientes actividades que les dan continuidad (como la revisión constante de apuntes)- fueron una mejor elaboración de apuntes y el desarrollo de una mayor comprensión de los temas del programa al perfeccionar la forma de estructurar esquemáticamente los conceptos y puntos importantes de ellos, comparando el desempeño de aquellas generaciones a las que no se les manejaron esas explicaciones y apoyos con las que sí se hizo esto.

2.- Análisis del proceso enseñanza- aprendizaje de la asignatura ***Historia de México II***

2.1.- Materiales para el trabajo en aula

Siendo herramientas básicas para el aprendizaje -importantes en cuanto a la utilidad que significan en las dinámicas formativo-informativas de las sesiones del curso-, los llamados "útiles escolares" deben ser seleccionados con cuidado, atendiendo al nivel socioeconómico de la mayoría de las familias de los alumnos (que en el caso del CEA es de clase media, como ya se vio) y al uso que se les va a dar conforme a los objetivos que uno desee lograr con ellos. Obviamente los materiales que he solicitado en los años de mi práctica docente han variado, pero los que han sido recurrentes en los últimos tiempos son:

- Carpeta lisa (sin imágenes externas o internas no alusivas a historia) / hojas para carpeta, rayadas.

En un principio los estudiantes utilizaban cuaderno profesional para la clase, pero esto planteó dos dificultades primordiales:

a) Cuando por faltas, descuido u otra razón no se tomaba un apunte y luego se pretendía pasarlo al cuaderno, esto se hacía hasta el final de lo ya escrito, propiciándose desorden en el acomodo de los contenidos de la materia y perdiéndose en ocasiones el sentido cronológico de la historia mexicana.

b) Si se elaboraban trabajos en clase que el docente requería recoger para revisarlos, había que arrancar las hojas correspondientes, maltratando el cuaderno y dificultando el que después se integraran dichas actividades al referido cuaderno.

Con el uso de la carpeta se abrió entonces la posibilidad de ir intercalando los apuntes, ilustraciones y notas complementarias que fuesen necesarias, sin detrimento en la adecuada organización de los temas del ciclo escolar, lográndose que el alumno tuviera más claro el orden temporal -en el cual había grandes problemas- al facilitarle el acomodo correcto de los asuntos, en cuanto a cuál iba primero y cuál después.

Pero además surgió otra ventaja: el poder colocar en la misma carpeta los trabajos y tareas que se fueran entregando tras su revisión, al igual que un registro personal de evaluación -del que se hablará más adelante- de forma que los estudiantes pudieran constituir una especie de gran legajo con todo el trabajo del año escolar en un mismo lugar, lo cual me parece esencial en el entorno diferenciado en que laboro, dentro del cual hay tendencia en los muchachos a la desorganización.²⁰⁸ Hay que decir, sin embargo, que en la ejecución de esto no todo fue miel sobre hojuelas, ya que algunos de los trabajos devueltos no se colocaron en la carpeta, al igual que los exámenes, pues alumnos los perdían, los tiraban, etc., además de que en ocasiones, a pesar de retroalimentar al grupo sobre sus aciertos o fallas, aquéllos no se les devolvieron.²⁰⁹

- Libro de cabecera, que recientemente ha sido el de *Historia de México* de Humberto Sánchez Córdova y otros autores, editado por Pearson Educación de México, S. A. de C.V.

²⁰⁸ Los varones de bachillerato son por naturaleza, menos dados al orden que las chicas de su edad. Vid José Antonio Alcázar y José Luis Martos Navarro, *op. cit.*, p. 89

²⁰⁹ La falta de devolución de materiales que en ocasiones ocurrió se debió principalmente a desidia, pues eran bastantes y se iba postergando su entrega, lo cual desde luego reconozco como un defecto en mi quehacer ante la necesidad que el estudiante tiene de observar más tangiblemente el resultado de sus esfuerzos. Este es, por ende, uno de los puntos que requiero mejorar a futuro.

Esto se estableció en vista de la necesidad del alumno de tener a la mano una fuente elemental y constante para obtener datos útiles con los cuales participar en clase, consolidar lo aprendido en las sesiones y, desde luego, cumplir con algunas de las tareas que se le encargan. Se ha escogido el texto señalado por la sencillez de su organización y de su vocabulario, así como por la forma sintética en que presenta los temas del programa; en suma, el texto es asequible al estudiante promedio de quinto de preparatoria, tanto en forma como contenido, lo que le vuelve práctico.

De hecho, ya hablando de resultados, el manejo de la obra de Sánchez Córdova permitió un acercamiento más agradable y significativo de los alumnos a los temas a estudiar, lo cual incluso fue perfectamente claro para aquellos que desde cuarto de preparatoria venían trabajando conmigo y que llevaron en ese grado otro tipo de material y que concluyeron que les era más fácil leer el libro de quinto, el cual "estaba mejor, más comprensible que el usado el año anterior".

Además, los ejercicios que se encuentran al cierre de cada unidad en el texto permitieron a los estudiantes repasar los temas vistos y afianzar sus conocimientos bajo distintas formas de trabajo (cuestionarios de pregunta abierta, relación de columnas, analogías, etc.). En la resolución de los exámenes teóricos de cada período escolar observé algunas mejorías gracias a esto, lo que me dio otra razón para seguir considerando *Historia de México* como material de cabecera.

Desde luego, en las diferentes unidades se encargan otras lecturas -algunas generales y otras más especializadas- para complementar lo que se va desarrollando en el aula, en la consciencia de que sería inexcusable el manejar solo el libro mencionado como fuente para el aprendizaje. Incluso se recomiendan al alumno una bibliografía básica y otra complementaria para que tenga referencias a utilizar en el transcurso de cada período escolar.²¹⁰

Desafortunadamente son pocas las veces en que los educandos atienden a lo aconsejado y al buscar datos utilizan en gran medida las enciclopedias de computadora (como ENCARTA), materiales de internet (sobre todo WIKIPEDIA) u otros libros que llegan a tener en casa; los motivos: la flojera, la falta de costumbre respecto a la consulta en bibliotecas y la comodidad que implican los medios electrónicos.

Por si lo anterior fuera poco, al alumno preparatoriano difícilmente le agrada la lectura²¹¹ y menos si es "pesada" y tediosa; para tratar de resolver esto, he tratado de encargar lecturas breves que no hastíen a los muchachos y, en algunos casos, novelas o cuentos breves que pudieran ser más digeribles, con una meta: que se vayan acostumbrando a la lectura. Ya

²¹⁰ Vid Anexo 4

²¹¹ Vid *supra*, p. 51, cita 147

indicaré más adelante algunos ejemplos al respecto -y lo obtenido con ello-, al no ser parte específica de este subapartado.

- Bolígrafos negro y rojo.

Aunque pareciese una simpleza, se estableció este parámetro con dos finalidades que me han parecido provechosas por la experiencia obtenida a través de los años. Primeramente, el negro resulta de más fácil lectura al momento del repaso que otros colores y, tomando en cuenta que se dio el caso de quienes tomaban notas con color rojo, lápiz u otro tono demasiado claro, dificultándoseles el estudio de sus apuntes, se optó por instruir al alumnado en el uso de aquél. En segundo lugar, el bolígrafo rojo se utiliza para subrayar los títulos de los temas que se van abordando, facilitando su ubicación al momento de repasar, además de que es usado también para enmarcar notas de repaso de cada día de clase,²¹² para separarlas del resto del cuerpo de apuntes, facilitando su identificación e incluso su revisión para el docente al momento de revisar la carpeta, lo cual se plantea como necesario cada 15 días preferentemente y por lo menos una vez al mes, en el peor de los casos.

Costó mucho trabajo que el alumnado se ajustara a los colores de bolígrafo indicados, pues en no pocas ocasiones perdían, prestaban o les robaban sus útiles -situaciones muy comunes entre los varones del CEA, a veces sólo por molestar-, escribiendo con lo que tuvieran a la mano; sin embargo, la firmeza aplicada en este punto permitió no solo mejores apuntes en la mayoría de los casos, sino el desarrollo en los estudiantes de una actitud más cuidadosa hacia los objetos personales.

Quizá en este punto podría cuestionarse si en verdad son aspectos fundamentales en la enseñanza de la historia a varones algunos elementos que parecen pueriles, como el manejo de una carpeta -en la forma en que se indicó- o el uso de los bolígrafos negro y rojo. Mi respuesta es que sí, en dos sentidos que enseguida señalo y que justifican -creo yo- que en el presente informe haya dedicado algunas líneas a su mención.

En primer lugar, insisto en la importancia de lo visual en la formación de varones,²¹³ puesto que si bien es cierto que no es la parte medular del contenido temático de los procesos y sucesos históricos, permite asentar de una mejor manera su aprehensión en la mente de los muchachos.

²¹² Las notas de repaso son breves síntesis (en no más de 6 o 7 renglones) en las que se anotan los puntos o ideas esenciales de lo visto en una sesión de clase. La normativa que establezco indica que debe realizarse una nota por cada día de clase del ciclo escolar, sin considerar las fechas de exámenes mas sí las de las sesiones de introducción ya mencionadas.

²¹³ *Vid supra*, p. 50

En segundo lugar, hay un trasfondo en mi propuesta que va más allá de lograr la comprensión de un contexto o de las causas de un suceso: la forja del hábito del orden, igualmente más difícil de trabajar en los varones que en las féminas; una realidad que, a mi juicio no debe ser eludida, es que los historiadores-docentes podemos hacer mucho más a través de la enseñanza que sólo abordar el mero conocimiento histórico.

2.2.- Actividades de enseñanza-aprendizaje

Antes de desglosar cada una de las unidades del programa que me ocupa en el presente informe, es necesario mencionar y describir en forma breve las estrategias²¹⁴ que se utilizan durante el curso que imparto, de forma que sean claros los métodos empleados en mi quehacer para fomentar el aprendizaje significativo en mis alumnos.

En cuanto a esto, uno de los grandes problemas ha sido el que los jóvenes están demasiado acostumbrados a los modelos tradicionales que se enfocan en el dictado y las sesiones de exposición magisterial, lo cual ha incidido en que los alumnos no sepan trabajar en equipo y difícilmente se interesen en realizar otro tipo de actividades de aprendizaje. Además, muchos de ellos se conducen bajo la ley del mínimo esfuerzo: es más fácil simplemente escuchar y escribir lo que el profesor tenga que decir que ponerse a leer para participar en un debate o un esquema de corrillos, reflexionar para ofrecer un juicio sobre algún asunto, etc.

Lo importante es entonces adecuar el sistema de trabajo a los tipos de grupo con los que se labora, ya que algunos son más críticos y participativos, otros más apáticos, etc. y no cejar en los esfuerzos por emplear actividades variadas, ya que en la frustración puede uno quedarse en la simple cátedra, como de hecho me pasó en un par de ciclos escolares.

Por supuesto, el hecho de trabajar con varones exclusivamente marca otra dificultad a contemplar: la disciplina tiende a relajarse, dificultando el control grupal²¹⁵ en ciertas estrategias -como el debate, por ejemplo- y requiriendo una casi perfecta planeación y seguimiento de ellas para evitar problemas.

Revisemos pues, las actividades de enseñanza-aprendizaje que he empleado en el quinto grado de preparatoria del CEA.

- Exposición del docente

Esta ha sido, a pesar de todo, una pieza fundamental de mi quehacer docente, sobre todo en aquellos asuntos en los cuales el alumno no está familiarizado o son, por naturaleza,

²¹⁴ Cuando hablo de estrategias, me refiero a aquellas actividades que bajo la coordinación del profesor y la participación activa del alumno, lleven a la consolidación de un aprendizaje significativo.

²¹⁵ José Antonio Alcázar y José Luis Martos Navarro, *op. cit.*, p. 94

complejos. Cuando se requirió de transmitir una serie de datos desconocidos para el grupo o de difícil comprensión, esto se hizo en presentaciones orales apoyadas en esquemas,²¹⁶ ya sea utilizando el pizarrón, acetatos y materiales elaborados en power point.²¹⁷

En mis exposiciones traté de emplear diversas modulaciones de voz, constantes movimientos en el aula, constante contacto visual con los estudiantes y enfatizar los aspectos relevantes de lo presentado, de forma que se les hicieran más llevaderas las sesiones. Afortunadamente para más del 70 por ciento de los jóvenes la dinámica empleada funcionó y les permitió acercarse en forma más sencilla a algunos de los temas.

- Toma de apuntes

Cuando recién me iniciaba en la actividad docente, no puse mucho interés en esta actividad e incluso no la consideré susceptible de evaluación; esto provocó bajas notas en los exámenes, ya que en la mayoría de los apuntes de los alumnos habían faltantes que, ante la falta de presión docente para obtenerlos, nunca se conseguían y dificultaba el repaso para las pruebas.

Posteriormente empecé a dar un valor a los apuntes, lo cual permitió no solo fortalecer un medio de estudio fundamental, sino propiciar e impulsar la mejora de los educandos en virtudes como el orden, la limpieza, la laboriosidad y la responsabilidad.

Aunque cada estudiante tiene un particular estilo o modo para tomar sus respectivas notas de clase y -por lógica- a todos se les da la libertad para que siguieran haciéndolo así, se les solicita que cubran una serie de requisitos, los cuales reviso periódicamente para comentarles qué es lo que deben mejorar y por qué:

a) Limpieza, que implicó el cuidado de la presentación de los apuntes, evitando rayones innecesarios, hojas maltratadas o manchadas, etc. y hasta incluso usar mala letra y escribir con excesivas faltas de ortografía. Definitivamente es un aspecto de mucho trabajo en el CEA, ya que -comparando con la brevísima experiencia que he adquirido como docente en un colegio mixto-, en la mayoría de los casos los varones son menos pulcros en este aspecto que las jovencitas.

b) Apuntes completos, lo cual incluyó no solo tener al corriente los asuntos que se van trabajando en el aula, sino las fechas de cada día de clase, una adecuada división temática por unidades y los objetivos de éstas bien registrados al inicio de las mismas.

c) Orden, que no fue sino mantener la distribución de los contenidos de apuntes acorde al programa escolar. Para facilitar la identificación de esto se solicitó a los alumnos que

²¹⁶ Para observar un ejemplo de los esquemas que empleo, véase el Anexo 5.

²¹⁷ Power point es parte de un software (programas computacionales que permiten llevar a cabo algunas operaciones específicas) denominado Microsoft Office.

subrayaran con pluma roja los títulos y numeración de temas que se fueran trabajando en el curso, de forma que se les pudiera identificar y organizar más fácilmente. Desde luego, como ya se indicó, el uso de una carpeta abrió más la posibilidad de lograr un adecuado orden en apuntes.

d) Notas de repaso, indicando los puntos más importantes de lo visto cada día de clase y que obliga al alumno a releer su apunte y sintetizarlo; esto se planteó ante la clara problemática de que los alumnos no repasaban en casa de manera constante como se les aconseja y dejaban ello hasta un día antes de la prueba escrita.

e) Aporte creativo de ilustración de temas, lo cual no fue muy bien recibido por los alumnos, al considerar éstos que "ya no estaban en secundaria" como para andar ilustrando sus apuntes. Como he referido, los refuerzos visuales permiten a algunos alumnos fijar información de mejor forma en sus mentes, por lo que decidí que era conveniente aprovechar esto en los apuntes; desde luego no se permite que simplemente compren monografías y las peguen, sino que la idea es que busquen en internet, ENCARTA u otra fuente, imágenes, esquemas, gráficos, mapas, etc., que le sirvan para fortalecer su conocimiento de los diversos contenidos temáticos.

Todo lo anterior llevó a los estudiantes a un cambio de hábitos que derivó en los siguientes avances:

- * Elaboración de mejores materiales de repaso, lo cual fue sustancial para que los jóvenes tuvieran una sólida aprehensión de los temas.

- * Ruptura con la tradicional idea de que los hombres realizan apuntes "feos" o de mala calidad. De hecho en el cambio de mentalidad operado, hubo varios casos de alumnos que fueron corrigiendo defectos de letra, ortografía, etc.

- * Fortalecimiento del sentido de responsabilidad y de la laboriosidad, ya que los jóvenes tenían que estar al pendiente de tener al día su carpeta de apuntes para su revisión, puesto que no se les daba una fecha precisa para esto y en cualquier sesión podía ocurrir. Esto hubo que hacerlo porque llegó a pasar que cuando sí se indicaba que ciertos días se revisarían los apuntes, los alumnos se confiaban, no trabajaban bien y un día antes andaban haciendo -a las carreras y mal hechos- las notas de repaso, la ilustración de temas, etc.

- Exposición de los alumnos.

Una parte que me parece debe ser medular del curso es dirigir los pasos de los estudiantes hacia su desenvolvimiento en la expresión oral de sus ideas y conocimientos hacia otras personas; de aquí que se plantee la presente estrategia, independientemente de que

igualmente sirvan las diversas intervenciones breves que cada educando realice en el transcurso de las clases del ciclo escolar.

Las exposiciones permiten además practicar el sondeo de información concerniente a un tema (de forma que quien las prepara esté listo para saber dónde buscar y cómo hacerlo), y el trabajo en conjunto, pues cada una de ellas se requiere sea planeada y ejecutada en equipos de entre cuatro y cinco personas aproximadamente,²¹⁸ dependiendo de la cantidad total de estudiantes que integran el grupo y a la cual hay que ajustar el parámetro indicado.

Se requiere que en cada presentación haya materiales de apoyo (hojas de rotafolio, acetatos, diapositivas, etc.) y que al final de la misma el equipo en turno entregue una síntesis impresa sobre el tema que le correspondió a cada uno de los capitanes de los demás equipos, quienes se encargarán de distribuir la información a sus compañeros de equipo.

Las dificultades, sin embargo, no suelen faltar: inconformidades porque no quedaron integrados los amigos en los mismos equipos, indisposición de algunos alumnos a trabajar, recayendo toda la responsabilidad en sus compañeros de equipo, presentaciones improvisadas de temas, liderato mal empleado por parte de algunos muchachos, etc. Todo esto, en principio abrumador, requiere de mucha fortaleza en el docente para mantener la presión y constante comunicación con los equipos para guiarles en el proceso de preparación de sus exposiciones.

De hecho, lo que más me ha ocupado no es el cómo hicieran su presentación, ya que con la práctica se pueden ir corrigiendo sobre la marcha los defectos en torno a ello, sino el trabajo que está detrás y que, al no ser posible de dirigir en forma precisa pues se realiza principalmente en horarios extraescolares, requirió de una supervisión más dirigida a mantener la cohesión de los equipos y una justa nivelación de esfuerzos en ellos a través de entrevistas periódicas con sus integrantes.

Los resultados no han sido todavía lo suficientemente halagüeños, pues a pesar de que algunos muchachos han tomado mayor confianza para hablar en público y las clases han sido menos fastidiosas por la variedad de propuestas expositivas, persisten las exposiciones muy fácticas, poco críticas, en las que se ha presentado varias veces una inmoderada dependencia de los materiales de apoyo (incluso llegando a la mera lectura de los datos a exponer), además de los casos en que sólo una parte del equipo trabaja o en los que ciertos alumnos piden trabajar individualmente a futuro.

²¹⁸ Los equipos son, en general, asignados por el docente, con la finalidad de evitar que los alumnos siempre busquen asociarse con su respectiva "pandilla", es decir, con su grupo de amigos cercanos, y se abran a la colaboración con otros compañeros.

A pesar de lo anterior, la importancia de preparar individuos capaces de expresarse oralmente y que sepan colaborar con otros en proyectos colectivos me obliga a seguir buscando los tiempos y alternativas para lograrlo.

- Lluvia de ideas.

Esta dinámica, propia del trabajo de los temas que por su naturaleza implican en el alumno un contexto de conocimientos previos, me ha permitido introducir a los grupos a aquéllos utilizando las estructuras cognitivas existentes en los mismos estudiantes, a través de preguntas abiertas mediante las cuales externen lo que saben al respecto del asunto que corresponda estudiar; en una parte del pizarrón se anotan las ideas aportadas, tras lo cual se da inicio a una explicación del tema retomando lo registrado.

Por supuesto tal actividad se realiza en forma *a priori* también para motivar la participación grupal; conforme se avanza en el curso, los alumnos se acostumbran y lo que en el comienzo del ciclo escolar es una constante lucha para que varios estudiantes se animen a hablar se convierte poco a poco en la verdadera lluvia de ideas.

Es menester el no permitir que varios alumnos quieran hablar al mismo tiempo, puesto que se puede gestar un caos del que no se obtendrá nada productivo; hay que hacer valer la norma establecida: si, por ejemplo, se acordó levantar la mano y esperar que el docente asignara turno para dar la palabra, así tiene que ser, fomentándose también la paciencia y el respeto al derecho de los demás a expresarse.

Con la lluvia de ideas se ha logrado el que los alumnos del CEA se sintieran tomados en cuenta, que colaboraran en la construcción del conocimiento, además de que se enfrentó la problemática de la impaciencia e intolerancia características del ambiente de varones: varios aprendieron a saber escuchar y esperar.

- Interrogatorio dirigido.

Esto es similar a la propuesta anterior, pero con la característica de ser *a posteriori* en función de alguna finalidad específica que el docente persiga al cuestionar a los estudiantes sobre cosas concretas durante la sesión, de forma que puedan realizar inferencias sobre lo que se está discutiendo; incluso se puede ir haciendo un ejercicio de mayéutica, elaborando pregunta tras pregunta y utilizando las mismas respuestas de los educandos para ir creando nuevas interrogantes.

Me parece recomendable utilizar esta estrategia cuando los educandos han hecho una lectura previa sobre un tema o acaban de revisar el mismo en clase utilizando su libro de texto, ya que se requiere cierto conocimiento preliminar para poder trabajar adecuadamente.

En mi práctica profesional, gracias a esta actividad he logrado fomentar en el alumnado la práctica de la deducción, algo muy importante si consideramos que gran parte de los preparatorianos en el Atoyac están acostumbrados a simplemente esperar que el profesor les de las respuestas, sin esforzarse siquiera un poco por elaborar conjeturas, cuestionar datos y mucho menos hacer sus propias conclusiones.

Desde luego, cuando un estudiante presenta una inferencia, le solicito explique el porqué de ella, teniendo claro mi propósito de conducirlo hacia la justificación de sus opiniones para formarle como un ser objetivamente crítico, parte de lo cual sí se ha conseguido respecto a los contenidos de las dos últimas unidades, las cuales corresponden a datos más cercanos al propio tiempo de los alumnos y que, por ende, les interesa analizar más que aquello ocurrido en la colonia o el siglo XIX.

- Proyección de material audiovisual.

Aunque se ha vuelto fundamental en los últimos años debido a que los adolescentes del presente están más familiarizados con los medios de información como la televisión y la computadora, debo decir que he recurrido poco a los materiales audiovisuales, ya que se complica su uso en función de los horarios de clase: en lo que se "acondicionan" el televisor, reproductor de DVD, pantalla, cañón o computadora, pasan varios minutos y casi siempre el resto de la hora no basta para ver algún documental, programa, etc., y esto, en el mejor de los casos, ya que a veces puede transcurrir la mitad del tiempo disponible o más sin que funcionen adecuadamente los aparatos.

Quizá la solución a esto fuera el revisar en clase sólo algunas partes de los materiales (las más significativas), pero a final de cuentas el alumno recibiría una visión fragmentada que puede perjudicar más que ayudar; agrego además que, si se desea manejar comentarios a lo observado, habría que encargarlo como tarea o hacerlo en una siguiente clase, rompiendo la continuidad de la misma estrategia. Definitivamente en ocasiones uno desea utilizar alguna técnica o recursos, pero los horarios de clase no lo permiten, limitando las opciones para efectuar la enseñanza de la historia.

Entonces, es pertinente usar con mayor intensidad los recursos de audio y video cuando se cuenta con sesiones de dos horas, para aprovechar verdaderamente la actividad y ejemplificar o mostrar aquello que en la teoría no es tan bien percibido por lo jóvenes; un caso sería cuando uno habla de la arquitectura prehispánica, la cual es más asequible al alumno cuando la ve, si bien no en directo, por lo menos en diapositivas.

El éxito de las veces que se ha llegado a emplear lo audiovisual, caracterizado por observar que los alumnos ubican más tangiblemente en su verdadero contexto a algunos personajes,

costumbres y sucesos, siendo más realista su percepción de los pasajes históricos con los que tienen que ver, me anima a luchar contra las diversas trabas en la búsqueda de oportunidades para proyectar imágenes y sonidos que no solo ambienten al alumno, sino que le ayuden a entender más ampliamente las épocas de la historia de México.

- Visita a museos en relación a la historia.

En cuanto a esta actividad, se ha venido designando para el quinto de preparatoria -desde hace varios años- el llevar a cabo cuatro visitas (una por cada período académico) en equipos de 4 personas, organizados bajo libre asociación, a museos relacionados con temas que se estén estudiando en el transcurso del ciclo lectivo.

Además de reforzar el saber sobre algunos de los asuntos propios de mi asignatura, con las mencionadas visitas pretendo también que los estudiantes:

- a) Valoren la existencia de instituciones dedicadas a la exhibición de piezas con una fuerte relevancia histórico-cultural y se interesen en conocerlas.
- b) Averigüen y aprendan a usar los servicios que ofrecen algunos de los más relevantes museos históricos de la ciudad de México.
- c) Abandonen la costumbre de copiar las cédulas de información en los museos para enfocar sus energías en la cuidadosa observación y crítica de lo que se exhibe en tales sitios, preguntándose qué importancia tienen las distintas piezas observadas como para estar ahí colocadas.
- d) Fortalezca su sentido de identidad con el México de ayer y hoy a través de diversas muestras museográficas.

Al principio, la mayoría de los estudiantes rechazaron la actividad, por considerarla aburrida e inútil, pero tras su realización -más a fuerza que otra cosa- la mayoría externaron valiosos comentarios en relación a lo que observaron acertado, insuficiente o de plano erróneo en los lugares visitados, además de que se despertó en ellos la capacidad de sentir ante una expresión plástica o de proyectarse en el tiempo ante vestimenta, armas, etc., de una época determinada.

Asimismo, comprendieron la forma pertinente de la narración de un recorrido y dejaron de lado la transcripción de los datos a pie de objeto u obra artística para disfrutar con el entorno a su alrededor.

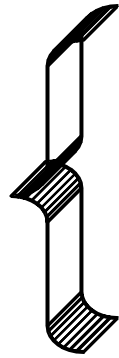
Claro está que no faltaron quienes buscaron el camino fácil, revisando solamente la información del folleto o de la página de internet del museo, lo cual claramente se prohibió desde el comienzo del año escolar; en estos casos, se invalidó el trabajo, exponiendo la

situación ante el grupo para “dar ejemplo” de las consecuencias de indebidas acciones, evitando la referencia a los culpables. De hecho, después de un par de incidencias de este tipo en cada ciclo lectivo, finalmente desapareció tal práctica ante su cierta esterilidad.

De cada visita se solicitó la elaboración de una reseña, sobre la cual fui muy enfático en la necesidad del cumplimiento de los caracteres básicos del escrito correspondiente a entregar (significaban derecho a calificación), que eran:

* Portada

* Redacción del texto con



interlineado de 1.5 y texto justificado

márgenes laterales, superior e inferior de 2.0 cm.

letra “arial” de Word, tamaño 11 para el texto y 13 para los títulos.

páginas numeradas en el extremo inferior derecho.²¹⁹

El hecho de establecer que un trabajo sin las anteriores condiciones no sería revisado fue un tanto severo para los estudiantes, pero permitió que tras el primer período de evaluaciones, el 90% de reseñas entregadas se hicieran bajo esos parámetros, acostumbrando a los alumnos a presentar sus trabajos en un formato más profesional y serio (preuniversitario). En los primeros años de mi práctica docente, en los cuales no seguí esta línea, definitivamente no pude conseguir con holgura que los detalles arriba mencionados fueran respetados, pues al estudiante no le importaba perder un par de décimas por su causa.

- Investigación

Siendo esencial para el conocimiento histórico la indagación y discurso resultante de ella, consideré ineludible el encargar a los alumnos la ejecución y entrega en forma impresa de cuatro trabajos de investigación (uno por cada período académico) a lo largo del año escolar. En un principio esto se propuso como individual, pero recientemente se ha acotado a equipos de cuatro personas designadas por el docente, en buena medida para mantener la propuesta del trabajo conjunto y además, para facilitar la exhaustiva revisión de cada escrito entregado por los educandos.

Se manejaron los mismos criterios básicos de derecho a evaluación que en el caso de las reseñas de visita a museo -arriba mencionados- e insistí cada año en el uso de índice,

²¹⁹ Todas estas características también se solicitaron a los alumnos en su entrega de investigaciones, reseñas de lectura y todos aquellos trabajos formales que se solicitaran durante el curso.

introducción, conclusión y aparato crítico²²⁰ en el trabajo, además de la consulta y registro adecuado de una bibliografía mínima.

Con todo lo anterior, los alumnos fueron perfeccionándose en el rigor que debe caracterizar una investigación formal, aunque la mayoría tuvieron problemas para manejar el aparato crítico, de forma que varios de ellos dejaron de utilizarlo por la complejidad que les significó a pesar de la explicación que les di.

Ahora bien, los temas que se han encomendado investigar son de dos tipos fundamentalmente: generales o específicos, ya que por ejemplo en ocasiones se solicitó buscar información sobre la guerra de independencia de México y en otras averiguar concretamente cuáles fueron los ideales de Hidalgo o Morelos en la guerra independentista novohispana. El problema ocurrido en relación a la primera clase de asuntos fue que los alumnos realmente no leían las fuentes y se dedicaban a resumir y copiar información de ellas para redactarla e imprimirla, lo cual pudo evitarse parcialmente bajo la segunda modalidad mencionada, aunque no dejó de suceder.

Ya más recientemente, los alumnos en verdad leyeron y se esforzaron por tener una clara idea de lo que habían investigado, lo cual se debe a que se les solicitó integrar al corpus de su trabajo dos mapas conceptuales por cada integrante del equipo de investigación en el que se registraran los elementos fundamentales de lo que aprendieron. Esto incluso resolvió el dilema de que cada miembro del equipo hiciera su parte y alguien al final lo "armara", fraccionando su aprendizaje, ya que todos necesitaron releer todo para poder construir sus mapas conceptuales.

Por último, quiero indicar que en el Atoyac la competencia es constante,²²¹ lo cual se complementa con una carga de trabajo fuerte que prepare a los alumnos "para lo que sea"; conforme a esto las investigaciones solicitadas eran laboriosas y amplias, buscando marcar un ritmo de trabajo arduo y constante que los hiciera capaces de enfrentar hasta las más severas exigencias universitarias y estar a la par de los mejores estudiantes de otras escuelas. Con beneplácito puedo decir que en esto sí se puede hablar de una "misión cumplida", pues los egresados que vuelvo a ver siempre señalan que les es más fácil trabajar las asignaturas de su carrera que a muchos de sus compañeros, gracias a la estricta e intensa carga académica en historia y otras asignaturas.

²²⁰ En todos los grupos se requirió dedicar parte de alguna sesión de clase para explicar qué era el aparato crítico y mostrar cómo se elabora, incluyendo el manejo del *ibidem*, *ibid* y *op. cit.*

²²¹ Hay que recordar que para algunos especialistas los varones son por naturaleza más dados que las chicas a competir entre ellos y buscar una supremacía; conforme a esto es comprensible el porqué de que en el CEA haya una intensa competencia entre los estudiantes. *Vid* "Iguales pero diferentes", en <http://www.igualesperodiferentes.org/5-2EducDif.html>, consultado el 20 de noviembre del 2007

- Mapa conceptual.

Esta es una estrategia de organización de información según el principio de jerarquización/enlace de conceptos. En general se han realizado como tareas de repaso a lo largo de las sesiones del ciclo escolar, pero también como método para que el alumno en clase seleccione lo que es verdaderamente importante, esencial, de una lectura basada en el libro de texto, para englobar esquemática y brevemente uno o varios temas.

Los mapas han servido no solo en lo anterior, sino que han fortalecido la abstracción de ideas en los estudiantes, cuando éstos buscan una y otra vez en su mente la manera más apropiada de acomodar los conceptos y enlazarlos coherentemente. A veces los jóvenes creen que basta con acomodar un párrafo en varios cuadros, pero no ubican lo que es un concepto, por lo que sí se ha hecho necesario explicar esto para evitar confusiones; afortunadamente, con la explicación, la mayoría de aquéllos entienden que el concepto es una palabra que se usa para referir la idea sobre algo, es decir, para aludir la noción sobre algún determinado objeto, sujeto, sentimiento, circunstancia, etc.

Aunque existen diversas opiniones respecto a la elaboración del mapa conceptual y de hecho éste siempre será subjetivo al basarse en la personal manera de ordenar los pensamientos y conocimientos que cada individuo tiene, he propuesto a los alumnos el realizarlo en forma vertical, anotando y conectando los conceptos -encerrados en rectángulos- de arriba hacia abajo, unidos por flechas, de acuerdo a su medida de inclusión, empezando por el título o asunto central; mientras más importante en este sentido sea, el concepto se ubica más arriba en los niveles de esquematización, además de que debe estar unido a otros relacionados mediante palabras enlace (no más de cuatro entre concepto y concepto), de forma que exista una mayor coherencia en el entramado del propio mapa.

Una recomendación básica fue la de utilizar hojas tamaño oficio, ya que éstas permiten tener mayor espacio disponible en caso de que el tema a trabajar sea un tanto extenso, pero sucedió que la mayoría de los muchachos tardaron algunos meses para ser suficientemente competentes en la extracción de lo significativo del tema, de forma que en la primera mitad del curso no les cabía toda la información del mapa dentro de la misma hoja.

Para resolver esto último, se planteó el uso de conectores, que son números -encerrados en una figura pentagonal- colocados al final de las partes del mapa en las que no se cuenta con espacio disponible para proseguirlas; en otra hoja se continúa con dichos apartados, uniendo la siguiente información a través de aquellos números.²²² Esto fue de gran utilidad para que los estudiantes pudieran realizar más fácilmente sus mapas mientras perfeccionaban

²²² Para observar un ejemplo relativo a esto véase el Anexo 6

el uso de éstos, aunque es de reconocerse que algunos (una cuarta parte de los integrantes de cada grupo) continuaron manejando demasiada información con esta actividad, recurriendo permanentemente a los referidos conectores.

Una cuestión importante es que a partir de la incorporación de la estrategia del mapa conceptual, la mayoría de los jóvenes con los que he trabajado interrelacionaron de mejor modo los aspectos estudiados de cada tema, aunque en un principio no lo aceptaron de buena gana, ni en su realización en clase ni como tarea para casa, ya que lo consideraban muy difícil de ejecutar; desde luego, esto se debe a que se requiere un esfuerzo significativo para discernir cuáles son los conceptos, dónde colocarlos en el mapa, cómo conectar unos con otros, etc., y -como en algún momento se ha apuntado- los estudiantes prefieren aquello que es más sencillo y que no les implique demasiado trabajo.

Por ende, costó mucho trabajo que los alumnos se adaptaran al uso de mapas conceptuales, pero la práctica constante en torno a ello finalmente llevó a que más de la mitad pudieran utilizarlos sin mayores problemas y que se alcanzara un aprendizaje significativo, ya que desarrolló en los jóvenes una habilidad que podían emplear en otras asignaturas e incluso en su futuro universitario y profesional.

- Cuadro sinóptico.

Esta es otra forma de presentación visual de información, que estimula en los educandos el acomodo ordenado, según subtemas, de datos relativos a algún asunto en específico. También utilizado para repasos de tarea e introducción de los alumnos a diversos temas en clase con el libro de texto, utilizo mucho esta estrategia ya que es de mayor dominio en los adolescentes al haber sido instruidos en ella desde la secundaria, además de que les es más cómodo y agradable trabajar de esta manera.

La propuesta docente apunta a efectuar el cuadro en forma horizontal -por lo que se ha señalado en clase la conveniencia de elaborarlo usando la hoja en esa posición-, colocando el título (tema central) en el centro, abriendo una amplia llave y colocando la información jerárquicamente, separando cada subtema con otras llaves.²²³

En general, tratándose de guerras o procesos de cambio (revoluciones), la subdivisión recurrentemente se dirigió hacia tres rubros: causas, desarrollo (por etapas si era el caso o en general) y consecuencias; en el caso de períodos de gobierno, épocas históricas, etc., los subapartados fueron: caracteres políticos, económicos, sociales y culturales.

Lo anterior sirvió para que los estudiantes pudieran no solo acercarse a un asunto en particular o reafirmarlo en su saber/comprender, sino a diferenciar el carácter predominante

²²³ Para observar un ejemplo véase el Anexo 7

de los sucesos y procesos históricos, ya que desde el diagnóstico me quedó claro -en todos los grupos- que había confusión en la tipificación de qué es político, qué económico, etc. Esto, empero, generó un problema: algunos estudiantes consideraron "separados" los aspectos estudiados, perdiendo de vista su interrelación y su carácter de componentes de una unidad estructural o coyuntural determinada; lógicamente tal situación me llevó en los últimos años a buscar una solución: explicar a los alumnos por qué y cómo un elemento histórico puede, por ejemplo, ser preeminentemente social pero concerniente también al entorno económico de la época a que corresponde.

A pesar de los comentarios y enseñanzas docentes, desafortunadamente algunos jóvenes consideraron que en el cuadro sinóptico simplemente se trataba de abrir una "megallave" y dentro de ella redactar una síntesis o resumen del tema, perdiendo de vista el acomodo de subtemas y la reducción de la información a una expresión mínima. Ante esto, la constante exigencia a que se hiciera adecuadamente el trabajo fue la norma, primordialmente desafiando a los alumnos: "me gustaría ver que en menos de doscientas palabras presentes tu cuadro sinóptico"... "es posible que te ponga una mejor nota, pero convénceme de que está bien hecho el cuadro"; esto es crucial en el entorno de varones, en el que éstos requieren ese reto como parte de sus condiciones propias de atención y aprendizaje.²²⁴

Más del setenta por ciento de los alumnos lograron pulir sus presentaciones en cuadro sinóptico y encontraron con esto un medio más para tener en poco espacio los datos relevantes para la preparación de un examen o incluso exponer ante un grupo algún asunto. En esto último quiero ahondar un poco, ya que en el inicio de cada ciclo, los estudiantes colocaban extensos párrafos en sus presentaciones de power point, los cuales bajaban tal cual de la WEB o de alguna enciclopedia por computadora; a partir del uso de los cuadros, ellos mismos -en general- se dieron cuenta de que podían ahorrarse tiempo en sus exposiciones y hacerlas más fáciles apoyándose en los cuadros.

- Mapa mental

Esta actividad es de reciente incorporación al plan de trabajo de **Historia de México II**, tras haberla abordado y manejado en algunos cursos sobre constructivismo que realicé, cuestión que me lleva a insistir -por lo que la experiencia personal me ha significado- en la importancia de la actualización docente para guiar a los estudiantes de un mejor modo en el camino al tan mencionado aprendizaje significativo.

²²⁴ María Calvo Charro, *op cit.*, p. 1

El mapa mental se ha empleado totalmente para tareas de repaso en casa, ya que precisa del manejo de materiales a recortar, colores, etc., que en general no se utilizan en la asignatura y por cuestión de tiempo, ya que es una estrategia más laboriosa que requiere mayor dedicación e incluso cuidado para que la presentación sea adecuada. La estrategia consiste en elaborar una presentación en hoja de block de dibujo en la que se indiquen esquemáticamente subtemas correspondientes a un asunto en específico, utilizando imágenes relativas a ellos; se pueden usar palabras o signos en referencia a las imágenes, para que haya mayor claridad, pero ellas deben de ser mínimas.

Se comienza desde el centro de la hoja con el título o tema central, desde el cual se extienden, en el sentido de las manecillas del reloj, "ramas" en las que se organizan los subtemas, por orden de importancia, rubros (político, económico, social, etc.) o acomodo cronológico, según acuerdo del docente con los alumnos. Conforme haya a su vez subdivisión de los subtemas, las ramas cambian de color.²²⁵

Para los alumnos en general, más visuales que las mujeres,²²⁶ esto resultó positivo, ya que al incorporar a su conocimiento las imágenes relacionadas, los temas les quedaron más claros. Mas no todo el logro fue la mera identificación de figuras, armas, lugares, etc., pues el hecho de necesitar una imagen relacionada a lo que se requería indicar en los mapas mentales que se les solicitaron, obligó a los alumnos a buscar y a reflexionar sobre el significado de varios términos que en ocasiones simplemente copiaban o repetían y de los que creían saber su significado, para "aterrizarlos" y plasmarlos en una hoja de papel; así, por ejemplo, al tener que ilustrar conceptos como ambición, autoritarismo, déficit, etc., realmente requirieron sondear información y convertir lo abstracto en concreto, fortaleciendo, mediante una aparentemente mera selección de imágenes, sus capacidades de investigación y raciocinio, al estimular una parte de sus operaciones mentales formales.

Desde luego, como reforzador, la estrategia del mapa mental resultó igualmente importante para afianzar los conocimientos históricos, aunque también hay que indicar que no todos los alumnos lo emplearon de manera adecuada y se observó una clara incongruencia entre imágenes y subtemas, ya que pusieron cosas que no tenían nada que ver con lo que presuntamente se pretendía representar. En estos casos, hasta el momento no he insistido mucho en la corrección o mejora de la elaboración de los mapas mentales, pues me he enfocado más en otros elementos (mapa conceptual, cuadro sinóptico, etc.) lo cual, reconozco, es una de las debilidades a observar e ir suprimiendo en el futuro próximo.

²²⁵ Para observar un ejemplo, véase el Anexo 8

²²⁶ Peg Tyre, *op cit.*, p. 5

- Síntesis en clase.

Me atrevo a decir que, en casi cualquier asignatura de nivel medio superior, esta es una de las estrategias complementarias fundamentales y que mayor utilización puede tener un docente en el aula, ya que en diferentes sesiones de clase se puede solicitar al alumno una lectura -como tarea previa o *in situ*- para introducirse a un tema y abordarlo de mejor manera, ya que genera en el alumno una serie de conocimientos "previos" aportados por lo leído que servirán de base para la actividad central de enseñanza-aprendizaje.

A lo largo de los años de mi desempeño como historiador docente he usado bastante esta estrategia, por lo anteriormente señalado, a pesar de que el estudiante promedio trae de los niveles educativos previos un vicio difícil de corregir: subraya lo que le parece más relevante del libro -que a veces no es más que un párrafo escogido al azar- y lo copia en sus apuntes, lo cual es simplemente un resumen. Esto, mantiene un esquema memorístico y repetitivo que no ayuda a la mejora académica de los alumnos, por lo que he sido enfático con ellos en el sentido de solicitarles que no copien, sino que redacten, en sus propias palabras, lo que comprenden del tema en cuanto a sus antecedentes, características e implicaciones, incluso anotando al margen las dudas que surjan para resolverlas en el momento de la clase en que se aborde el asunto.

En ocasiones, para facilitar la comprensión de lo que se pretende con la síntesis, se leen algunos fragmentos del libro de texto en voz alta y cuestiono al alumno que leyó sobre lo que entendió; en ocasiones, no solo me dice el interrogado lo que comprendió, sino que llega a confrontar datos que él ya sabía con lo "novedoso", observa incoherencias en la redacción del libro, opina, etc. Esto último es lo que otorga gran valía a la actividad.

Durante las primeras semanas de trabajo los estudiantes de diversos grupos tuvieron traspies al evitar el resumen, pero poco a poco superaron -en su mayoría- las dificultades; menos de la mitad de los alumnos con quienes he trabajado continuaron cayendo en tal error después de los primeros dos períodos. Mas bien lo difícil fue lograr que los muchachos tuvieran ganas de tomar el libro y leer, ya que una gran cantidad se encontraban en la inercia del modelo totalmente catedrático o de dictado que emplearon con ellos la mayoría de sus profesores previos; a pesar de esto, también menos del referido tercio de los jóvenes optaron por no leer, pues se mantuvo a los grupos bajo constante "vigilancia y presión", lo cual es crucial para el buen desempeño de los varones.²²⁷

²²⁷ María Calvo Charro, *op. cit.*, p. 1

- Debate

No he recurrido tanto al debate porque generalmente se presta a cierto desorden en cuanto a los alumnos varones, inquietos por naturaleza,²²⁸ además de que para lograr su correcta -y útil- realización requiere de una preparación previa y sólida por parte de los involucrados, de forma que se puedan justificar los comentarios en el transcurso de la actividad, lo cual no es tan sencillo, pues los alumnos no se muestran dispuestos a hacer más trabajo en casa del que, a su juicio, es meramente indispensable: lo que tenga más valor en la calificación y que desde luego, no corresponde a una sesión de debate en una unidad específica.

Ante esto, en pocos temas se ha llegado a utilizar tal estrategia, pero cuando sí ha ocurrido, se planteó la división del grupo en dos, uno a favor y otro en contra de algún tema, se encarga su estudio previo en casa y el día de la sesión se divide en dos secciones el aula, de forma que estén frente a frente uno y otro subgrupos y, conforme a la moderación que el docente ejerce, hay turnos para aportar comentarios y opiniones en cuanto al tema a debatir; esto duró aproximadamente 30 minutos, para establecer en el resto de la hora de clase las conclusiones en torno a los comentarios esbozados.

Como se puede observar, otra problemática -que igualmente me limita en el ejercicio frecuente de esta técnica- es que se dispone de muy poco tiempo para debatir enriquecedoramente, sobre todo si mi interés es que la mayoría de jóvenes del grupo participen, razón por la cual tampoco se ha utilizado mucho este recurso.

En las contadas ocasiones de uso, el debate permitió a los alumnos darse cuenta de que pueden existir sólidas justificaciones de uno y otro lado del análisis de un mismo suceso o proceso histórico y que en dichos asuntos los aspectos éticos, psicológicos, etc., tienen un peso considerable bajo ciertas circunstancias.

- Autoevaluación.

Una parte importante del verdadero aprendizaje es que el alumno sea consciente -y desde luego responsable- del mismo, por lo que desde hace un par de años me pareció conveniente diseñar una estrategia en la que cada estudiante pudiera concretar lo que ha o no logrado durante cada período académico en la preparatoria. Así pues, al finalizar cada uno de los referidos lapsos de los últimos dos ciclos escolares, se solicitó a los estudiantes realizar su autoevaluación, de forma que pudieran mejorar en forma individual aquellas cuestiones en las que no estuvieran tan duchos dentro de los objetivos generales y específicos del ciclo escolar.

²²⁸ *Vid supra*, p. 51

Cada autoevaluación debía ser entregada al docente el día del examen de período vía e-mail, lo cual es, para mi punto de vista, un principio de preparación para la vida contemporánea, ya que si bien no todo el mundo tiene una computadora, en el medio en que se desenvuelven los alumnos²²⁹ el uso de internet y sus recursos es una constante y conviene que, tanto los que lo manejan ampliamente como los que no, practiquen en este sentido y dominen la habilidad de enviar mensajes y adjuntar archivos de texto a un correo que quieran enviar.

Ahora bien, ¿qué se solicita en la autoevaluación?

- 1.- Anotar en qué trabajos se cumplió o no y por qué.
- 2.- Subrayar aquellos hábitos de estudio en los que se logró mejorar durante el período que termina.
- 3.- Indicar qué tipo de conducta se desarrolló en el aula durante el período que termina, anotando el por qué.
- 4.- Definir aquellos aspectos de evaluación en los que se buscará mejorar para el siguiente período, indicando la forma en que se hará.

El éxito de esta dinámica fue relativo, pero valioso, ya que buena parte de mis alumnos lograron concluir en qué habían fallado, concientizándose de su situación y algunos (una cuarta parte aproximadamente) mejoraron, enfocándose en las metas establecidas en el punto 4 de su autoevaluación.

No faltaron desde luego quienes, tomando poco en serio esta parte del trabajo del curso, contestaron someramente, sin profundizar en los vicios o problemas que les condujeron a errar en una u otra cuestión, pues simplemente apuntaban hacia los síntomas, sin abordar el mal; ante esto, lo necesario fue insistir cada período en que procuraran ir más allá de lo aparente: "salí mal porque no hice tareas"... sí, pero... ¿por qué, cuál fue el motivo para no hacerlas? y, más importante: ¿qué se puede hacer para no volver a incurrir en ello?

- Análisis de lecturas.

En los últimos ciclos escolares, consciente de que en un México cada vez más alejado del hábito de la lectura resulta necesario fomentar tal actividad y, al mismo tiempo, considerando ésta como útil estrategia de aprendizaje, se ha solicitado a los alumnos el leer individualmente ocho textos breves, sobre los cuales se debe entregar un reporte, el cual, para ser evaluado

²²⁹ Hay que recordar que la mayoría de los estudiantes del CEA pertenecen a una clase media, conforme a lo cual la mayoría de ellos disfrutan de acceso a medios tecnológicos como INTERNET. Además se supone que el Atoyac persigue la formación de líderes para el futuro, lo cual no se contempla sin el dominio de habilidades tan "elementales" como enviar correos electrónicos y manejar la búsqueda de información en la WEB.

tenía que cubrir los requisitos mínimos esbozados también para las reseñas de visita a museo y las investigaciones.²³⁰

Dentro de los reportes de lectura, se solicitaron a los estudiantes los siguientes aspectos:

- 1.- Anotar correctamente la ficha bibliográfica de la lectura.
- 2.- Sintetizar en una o dos cuartillas el contenido de la lectura.
- 3.- Ubicar el tema de la lectura en su contexto histórico, usando una o dos cuartillas.
- 4.- Criticar ampliamente los detalles que llamaron la atención de la lectura, indicando por qué.

Desde luego, esta estrategia sirvió enormemente al alumno, ya que pudo percatarse de que existen fuentes diversas para el conocimiento histórico, que algunas de ellas no son tan aburridas como ellos pensaban y, primordialmente, profundizar en alguna particularidad sobre algún tema contextualizándola en su época para no perder de vista la globalidad. Por supuesto, en algunas ocasiones fue necesario -sobre todo en la primera mitad del año escolar- que el docente realizara comentarios y señalamientos en torno a la actividad, ya que los alumnos no necesariamente pueden conectar de manera inmediata y precisa el contexto histórico y la lectura.

¿Otros resultados?...

En primer lugar, el acercar al alumno a textos profesionales y estudios profundos sobre la historia, iniciándole en la revisión y manejo de tales materiales, no tanto porque los muchachos fueran a ser historiadores, sino para que se imbuyeran de elementos más allá del ámbito y nivel preparatorianos. Algunos de los textos, a pesar de su fácil aprehensión se dificultaron a los alumnos por la presencia de complejos o desconocidos términos y expresiones y por su elaborada redacción, pero les mostraron un panorama de la exigencia que les aguarda, claro está, en las respectivas áreas del conocimiento que elijan.

Poco menos de la mitad de los estudiantes lograron desarrollar el hábito de leer, fortaleciendo sus capacidades de atención, concentración, análisis, síntesis y opinión, esta última muy importante y en la que se impulsó la "justificación razonada": no bastaba con decir que lo leído era bueno o malo, aburrido o agradable, o que era importante porque enseñaba tal o cual cosa, sino que cada alumno tenía que señalar cuál era el sentido de hacer la lectura, qué le dejaba a nivel personal y qué valor otorgaba al saber adquirido del tema tratado y por qué.

Además, se logró que por lo menos una tercera parte de los estudiantes se acercaran a las bibliotecas y aprendieran a moverse en ellas, ya que se le encargó a cada grupo la obtención de las lecturas; claro que para no complicar esta requisición entregué al inicio del

²³⁰ *Vid supra*, p. 101

año lectivo la lista de todas las lecturas para que fueran buscándolas con tiempo de sobra y no los presionara la fecha de entrega de la reseña.

2.3.- Estrategia didáctico-pedagógica directriz

Al llevar a cabo las reflexiones concernientes al presente informe contemplé una cuestión que -finalmente concluí- es menester abordar: todo ciclo lectivo requiere, para su mejor aprovechamiento, ser dirigido por el docente conforme a una estrategia-guía que dé cohesión, congruencia y sentido a todo el trabajo de un año escolar y lo encamine por el sendero del cumplimiento de los objetivos curriculares, tanto oficiales como institucionales, que se pretendan alcanzar.

Considerando que una estrategia es un conjunto de acciones que permitirán, bajo una determinada línea de pensamiento, lograr fines muy específicos y concretos, puedo indicar que es conforme a mis marcos teóricos (educativo e histórico)²³¹ que me he esforzado por consolidar en mis alumnos el perfil al que aspira la filosofía del Atoyac²³² y prepararlos adecuadamente en el desarrollo de las competencias que el programa de **Historia de México II** señala,²³³ a través de las acciones que enseguida anotaré.

Sin embargo, ha sido hasta los años más recientes que he podido "sostener" una cierta **estrategia directriz**, ya que en los primeros momentos de mi experiencia profesional recurrí a más de una táctica en un mismo ciclo, perdiendo la continuidad de trabajo en aula, la cual es importantísima en el bachillerato por la seguridad ("pisar en terreno firme") y los límites que da a los alumnos para que forjen su carácter. Por ende, no fue sencillo, tanto el generar primero la estrategia como, luego, ir haciendo los ajustes pertinentes para adecuarla a la realidad que cada curso y grupo significan.

Ahora, la primera acción que he integrado a mi estrategia es el reconstituir los objetivos de las unidades del curso, ya que siendo la base de todo lo que se ejecuta como parte del proceso enseñanza-aprendizaje, era fundamental modificarlos conforme a mis necesidades, intereses y perspectiva. Más adelante, al abordar cada uno de los bloques temáticos desglosaré esos ajustes, pero lo que sí es preciso indicar ahora es que se adoptó para el planteamiento de objetivos el término **competencias**, de forma que a lo largo del curso se apunta a la búsqueda por lograr que el alumno sea capaz de hacer algo. Esto último se llevó a cabo para darle un sentido un tanto práctico a la asignatura, de forma que los estudiantes entendieran que la clase no se trataba de mera teoría, sino que "aprenderían a hacer, a ser y a aprender", conforme al desarrollo de habilidades o destrezas, hábitos y actitudes.

²³¹ Vid supra, pp. 17-55

²³² Vid supra, pp. 79-80

²³³ Vid supra, pp. 88-89

Y de hecho, para más de la mitad de mis alumnos sí fue claro conforme avanzaban en su aprendizaje, que éste no se limitaba a los sucesos o procesos históricos, sino que lograban realizar ciertas actividades, trabajos, etc., que les daban la habilidad para investigar, redactar, criticar, etc., con miras a su futuro profesional.

Hablando de los temas que forman parte del contenido de **Historia de México II**, la segunda acción que me pareció significativa emprender fue el repensar qué temas trabajar y desde qué óptica hacerlo (política, económica, social o algo más integral) además de reflexionar sobre la estructura por unidades que la ENP ha establecido para el programa oficial y que es la siguiente:

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) ²³⁴

Si bien al principio de mi práctica docente seguí dicho programa lo más al pie de la letra que pude, obviamente sin tener la certeza de las posibilidades y alcances de cambio en él, conforme transcurrió el tiempo y fui conociendo más el contexto de mi quehacer consideré que, a pesar de que lo más sencillo hubiera resultado avanzar sobre lo ya establecido, era viable y por demás relevante establecer cambios que enriquecieran la enseñanza de la historia de México, conforme a mi criterio personal y que fueron los siguientes:

- a) Abordar de una manera más profunda a la que contempla el programa oficial los asuntos prehispánicos,²³⁵ por lo que agregué una unidad más, al principio del temario en la que se pudiera solventar aquella necesidad. Esto derivó de una preocupación: la mayoría de los estudiantes con los que he trabajado reflejan en el diagnóstico aplicado al inicio del ciclo escolar un conocimiento muy general -y muchas veces pobre- de dicha época y como de hecho ésta ya no será estudiada en la preparatoria -y en la mayoría de los casos en ninguna otra etapa académica de sus vidas-, consideré necesario darle

²³⁴ "Programa de Estudios de la asignatura de: Historia de México II", en http://www.dgire.unam.mx/contenido/normatividad/enp_prog_operativos.htm, consultado el 18 de enero del 2007, 31 p., p. 3

²³⁵ El programa propone revisar únicamente la estructura económica de Mesoamérica y las áreas culturales en que se ha dividido Mesoamérica. Vid Anexo 2

tiempo a su estudio.²³⁶ Los alumnos respondieron bien a tal propuesta, ya que la mayoría de los elementos de la era precolombina despertan su interés, de forma que se logró que, al final del ciclo escolar, el grupo en general tuviera una visión mucho más amplia y rica de dicho período, conociendo datos incluso de la prehistoria mexicana y de aquello que ha cambiado o perdurado de las civilizaciones mesoamericanas; además, fue mucho más asequible para el estudiantado la comprensión del universo que encontraron los españoles al momento de la conquista y el sentido de varios aspectos coloniales, como el de la aculturación religiosa, por poner un ejemplo.

- b) Facilitar el acercamiento de los estudiantes a la nomenclatura de los bloques temáticos, de forma que pudieran identificarlos más fácilmente, para lo cual hice algunos ajustes - mínimos- a los nombres de ellos, gracias a lo cual los alumnos identificaron más certeramente las etapas principales de la historia de México, lo cual les sirvió como base para manejar los detalles fáctico-temporales de la asignatura con mayor agilidad en el transcurso del ciclo escolar. Las unidades que manejo en mi propuesta de programa desglosado²³⁷ son:

Primera Unidad: El México Prehispánico

Segunda Unidad: La Nueva España y sus caracteres históricos

Tercera Unidad: La Guerra de Independencia Novohispana

Cuarta Unidad: Los primeros años del México Independiente

Quinta Unidad: De la Reforma Liberal a la dictadura de Porfirio Díaz

Sexta Unidad: El Porfiriato

Séptima Unidad: La Revolución Mexicana

Octava Unidad: El período de la Reconstrucción Nacional

Novena Unidad: El México Contemporáneo

- c) Ajustar el listado temático por unidad, dependiendo de mis parámetros teórico-históricos y abordando los procesos históricos contemplados desde el punto de vista

²³⁶ De hecho, entre los años 2006 y 2008 he considerado todavía más importante darle tiempo al estudio del México prehispánico en vista de que los últimos cambios al plan de estudios de la educación secundaria han quitado tiempo y contenidos respecto a esa época en el programa de historia de tercero de secundaria.

²³⁷ El programa desglosado es un escrito en el que se presentan los contenidos a trabajar en el año escolar junto a la planeación de los tiempos, fechas, actividades, bibliografía, evaluación, etc. correspondientes a ellos. Entregar este documento al inicio del ciclo lectivo para su autorización por el director técnico de la preparatoria del Atoyac es una norma de la DGIRE, instancia que incluso revisa dichos programas en las supervisiones académicas que lleva a cabo durante el año escolar. En el Anexo 3 se puede ver uno de los últimos programas desglosados que elaboré para **Historia de México II** en el CEA.

más pertinente,²³⁸ pero sin dejar de lado las consecuencias y significado social que tuvieron los elementos políticos, económicos o culturales de un período específico.

La tercera acción correspondiente a la estrategia consistió -ya dentro del aula- en el señalamiento, al comienzo de la unidad, de los objetivos específicos de aquélla (ya reconstituidos por el docente), de forma que el alumno tuviera claro lo que se pretendía lograr; esto resultó positivo ya que los estudiantes dejaron de tener la simple percepción de que abordaríamos en clase una serie de asuntos determinados, para descubrir el por qué y para qué de ello. Además, se solicitó a los estudiantes registrar dichos fines en su carpeta de apuntes, de forma que los tuvieran presentes en forma constante para el caso de que fuera necesario insistir en ellos; si bien algunos jóvenes no se mostraron complacidos con esto, al final de los bloques temáticos quedó más claro si se alcanzaron las expectativas de aprendizaje iniciales.

Las posteriores actividades estratégicas se llevaron a cabo en el transcurso del desarrollo de cada uno de los temas de las unidades de la asignatura, considerando que, dependiendo de los mismos, se realizaron ajustes en las dinámicas para complementar la estrategia rectora y lograr un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, aquellas acciones fueron, conforme al orden que seguían:

- a) Señalamiento de objetivos de la sesión, pues reiterando una idea ya explicada, "nadie llega a sitio alguno si no sabe hacia dónde se dirige".
- b) Lluvia de ideas sobre el tema a estudiar, de forma que se pueda partir del conocimiento previo del grupo y agilizar el trabajo, sin considerar que hay un ambiente neófito; en el contexto diferenciado del CEA es, sin embargo necesario mantener el orden mediante un estricto control de participación y evitar comentarios que no vienen al caso, pues entre varones son más comunes las chanzas y la indisciplina si uno lo permite; respecto a esto -y conforme a la experiencia que he tenido en un par de escuelas mixtas- he de señalar que si bien en algunos casos un grupo mixto puede tener en su haber mujeres que se presten al desorden, no es la mayor de las veces e incluso los hombres en dichas instituciones suelen tener un comportamiento un poco más reservado, sobre todo si la población grupal es mayoritariamente femenina.
- c) Exposición de parte del docente/Toma de apuntes por parte del alumno, que de hecho han sido la columna vertebral desde mi inicio en la docencia y no desdeño como

²³⁸ Por ejemplo, al hablar del desarrollo ferrocarrilero, la exportación, las haciendas y su forma de producción, dentro del Porfiriato, me parece más apropiado dirigir las sesiones bajo un ángulo económico; lo importante es, como se indica en el párrafo, establecer el sentido social de esos aspectos: cómo cambió el modo de vida de la gente el ferrocarril, que efectos negativos para el peón generó el sistema de organización hacendario, etc.

actividades de aprendizaje; desde luego, con el tiempo me he convencido de que el profesor no puede exponer todas las veces o todo el tiempo de una clase y que en ocasiones, es más útil dirigir a los alumnos para que aporten ideas, comentarios, etc., que sirvan para corregir errores, explicar las dudas o profundizar en lo que así lo requiere. Desde luego, el tiempo dedicado a la exposición de la clase debe ser ágil y apoyarse en recursos audiovisuales y la creatividad del propio docente, ya que de no ser así se corre el riesgo de generar en los muchachos una mayor apatía, de la que de por sí ya tienen, hacia el conocimiento de lo histórico. En cuanto a la toma de apuntes me parece importante anotar que no dicto en clase los temas y que solicito que los estudiantes vayan tomando notas conforme se está abordando cada uno de ellos; al principio hay quejas en cuanto que uno va "muy rápido", pero es importante acostumbrar a los alumnos a un ágil manejo de la toma de apuntes, desde luego, dando pautas para mejorar la técnica y colocando en el pizarrón algún esquema, mapa conceptual, et., que apoye al estudiante en el manejo de las ideas centrales o relevantes de lo que registrará en su carpeta.

- d) Resolución de dudas, lo cual no se deja hasta el final de la sesión pues se pueden juntar demasiadas cuestiones y habría que dejar algunas sin resolver; es preferible avanzar sobre el currículo de manera más lenta e ir zanjando dilemas, que observar cómo "se cumple" con la programación, aunque sin la seguridad de que estén claros los sucesos y procesos explicados dentro del grupo con el que se trabaja. En ocasiones al momento de contestar las preguntas, pido que algún estudiante ayude a contestar la interrogante o solicito la opinión de algunos chicos sobre la misma, para que los propios alumnos se aventuren -con justificación y razones, desde luego- a dar respuestas, sin esperar que sea el historiador-docente quien necesariamente se las proporcione. Curiosamente, si acaso uno esperara nula participación, esto es al contrario, ya que con las preguntas correctas y al no sentir la presión de "quedar mal" con mujeres (lo que ocurre en escuelas mixtas), los jóvenes exponen lo que piensan o saben; desde luego, es menester establecer reglas sólidas -y cumplirlas- respecto a los comentarios burlones o de mala fe que pudieran surgir entre varones, pero he comprobado que cuando el docente mantiene una línea firme, no hay problemas y más de la mitad del grupo contribuye a la construcción del conocimiento.
- e) Actividad de repaso diaria, que como se comentó en el apartado de actividades de aprendizaje, corresponde a la realización, dentro de los apuntes, de notas de repaso²³⁹

²³⁹ *Vid supra*, p. 96

breves que, sin quitar mucho tiempo, sirvan para sintetizar lo visto en la sesión utilizando las propias palabras.

- f) Actividad de repaso semanal, que igualmente se indicó con anterioridad y que puede variar en cuanto a la forma de presentación; la idea es que los estudiantes estudien lo visto en la semana y elaboren, conforme a la comprensión de los temas abordados, un cuadro sinóptico, síntesis o mapa conceptual, intercalando estas técnicas para practicarlas todas a lo largo de cada mes. Al requerir mayor tiempo, esta actividad queda como tarea para entregar durante la siguiente semana de clases.

Todo lo mencionado hasta este punto del presente apartado constituye la estrategia directriz, sus implicaciones y los resultados obtenidos, pero me parece que aún se pueden precisar algunos elementos más en cuanto al éxito/fracaso de aquélla.

En primer lugar hay que decir que el esfuerzo por ser constantes y generar una cierta -pero parcial- rutina, genera un entorno escolar permeado de congruencia, laboriosidad y responsabilidad, ésta última si entendemos que los alumnos están conscientes, en parte de lo que se espera de ellos y, por lo tanto, de aquello que deben cumplir, además de lo que pueden o no hacer y en lo que pueden crecer conforme a las normas no solo del Atoyac, sino las establecidas entre docente y alumnado en el aula. Toda persona puede explayarse en su quehacer de mejor manera cuando sabe a qué atenerse y tiene claras las fronteras de su actuar.

En segundo lugar, la estrategia me ha permitido afirmar los principios de la educación diferenciada, pues las actividades -y la forma en que se hacen- me parecen las más apropiadas para desarrollar las virtudes del orden, la reciedumbre, el estudio, la empatía y sociabilización, que son más difíciles de formar en individuos del sexo masculino.

En tercer lugar, comprendiendo que el CEA no sólo pretende educar **varones virtuosos**,²⁴⁰ sino competentes para ser los futuros **líderes** de los ámbitos político y económico mexicanos, la estrategia desarrolla habilidades de análisis y crítica, además de que se agrega a una copiosa carga de trabajo (para prepararlos para las exigencias de su futuro profesional) que comprende la entrega de diversos reportes, reseñas, etc., que corresponden a otras actividades de aprendizaje que son complementarias en función de las características de cada una de las distintas unidades.

Antes de continuar me parece importante abundar un poco más en el asunto de la formación de líderes, aunque es menester señalar que es parte del **currículum oculto** del

²⁴⁰ Con base en la ideología cristiana del Atoyac, puedo indicar que -sin ser directamente mencionado en algún documento específico de tal colegio- se espera que un varón virtuoso sea obediente, servicial, temeroso de Dios y sus mandamientos, maduro, alegre, templado, laborioso, responsable y comprometido con su quehacer cotidiano.

CEA, es decir, de un conjunto de objetivos de aprendizaje (principalmente actitudinales y axiológicos) que se busca alcanzar mediante el proceso enseñanza-aprendizaje sin explicitarse o formalizarse como metas educativas de un programa o plan de estudios.²⁴¹

Un líder se entiende como una persona que tiene una personalidad y preparación que le permiten influir en otras personas y dirigir las dentro de alguna actividad laboral o hacia la consecución de metas colectivas más elevadas; presuntamente, varios de los muchachos del CEA en algún momento no muy lejano ocuparán cargos directivos en diversas empresas, por lo que se les debe preparar para que estén listos cuando llegue ese momento, fomentando en ellos un alto nivel académico, creatividad e iniciativa. Curiosamente en el contexto de la educación diferenciada se puede desarrollar más fuertemente el sentido del liderazgo, ya que los chicos "son más luchadores y dedican más tiempo y esfuerzo a controlar las relaciones de poder".²⁴²

A continuación, se indicará la forma en que se ha ajustado la estrategia ya descrita al desarrollo de los distintos bloques temáticos de ***Historia de México II***.

2.4.- Seguimiento del programa de la materia

Al iniciar esta parte del presente trabajo tuve la intención de redactar una detallada descripción y un sesudo análisis de la manera en que he dado seguimiento a cada uno de los temas abordados con mis alumnos de quinto de preparatoria; sin embargo, aunque la tarea se antojara propia de un informe de actividad profesional, finalmente me percaté que sería excesivo porque, sin importar cuánto buscara ejecutar un análisis crítico de mi quehacer, por la cantidad de información a manejar el apartado terminaría siendo fundamentalmente descriptivo, dejando en un plano secundario lo que realmente es valioso: las aportaciones de quien redacta estas líneas a la enseñanza de la historia en función de las particulares circunstancias del ambiente diferenciado del CEA y del tipo de alumno que dicha institución pretende formar.

Así pues, he optado por presentar en las siguientes páginas tres aspectos concretos de cada una de las unidades mencionadas anteriormente²⁴³:

- a) Los objetivos a alcanzar, que he reconstituido en función de los intereses y vivencias que he tenido dentro de la docencia a lo largo del tiempo que en tal campo me he desempeñado dentro del Atoyac .

²⁴¹ Carlos Ornelas, *op.cit.*, p. 148. Para profundizar sobre el tema véanse los textos *Ideología y currículo* de Michael Apple, publicado por Editorial Akal y *Psicología y curriculum* de César Coll publicado por Editorial Paidós Mexicana

²⁴² Guillermo Suárez, "El rey desnudo: las diferencias educativas ligadas al sexo", en http://www.arvo.net/pdf/El_rey_desnudo.htm, consultado el 20 de enero del 2007

²⁴³ *Vid supra*, pp. 113

- b) El tiempo destinado a los temas que les corresponden, desde luego según las modificaciones hechas a la propuesta oficial para adecuar ésta a los objetivos que considero pertinentes para cubrir las exigencias institucionales, de la DGIRE y las personales.
- c) La adecuación de la estrategia directriz, empleando para ello sólo algunos de los temas del curso,²⁴⁴ en el entendido de que éstos me permitirán ejemplificar los caracteres de mi experiencia como historiador-docente, sin abundar demasiado en los propios contenidos.²⁴⁵

Finalmente, he de indicar que lo que enseguida aparecerá es el complemento a la estrategia directriz, de forma que se procurará no repetir lo ya establecido para, más bien, señalar lo que fue variando o ajustándose en cuanto al manejo del programa desglosado de **Historia de México II**, conforme a los éxitos o fracasos obtenidos hasta ahora.

- Unidad 1: El México Prehispánico

Como ha sido señalado en páginas anteriores, esta unidad fue creada con el fin de fortalecer el conocimiento de los alumnos sobre una serie de aspectos cuyo estudio no se vuelve a contemplar de manera general en el plan de estudios preparatorianos, por lo que la estructuración de objetivos y contenidos al respecto son, en cierta medida, un aporte personal específico.

* Objetivos

Respecto a este primer subconjunto de temas, el objetivo que he elaborado -ante la inexistencia de uno oficial- es que *los alumnos sean capaces de reconocer las bases más antiguas de la cultura mexicana, identificarse con ellas y relacionarlas con los grupos étnicos contemporáneos que habitan en México*. Esto dependerá de que los estudiantes logren ser competentes para:

- a) Reconocer las diferentes teorías sobre el poblamiento de América y concluir, con bases, cuáles son las de mayor certeza.
- b) Caracterizar las migraciones que poblaron América y los elementos representativos de los sitios prehistóricos mexicanos más conocidos.
- c) Identificar las características comunes que compartían las civilizaciones en Mesoamérica así como describir y valorar sus diferencias culturales.

²⁴⁴ Desde luego emplearé los temas que, a mi juicio, han sido más significativos en el trabajo en aula o que han tenido mayor impacto con los alumnos con quienes me ha correspondido trabajar.

²⁴⁵ Para observar los contenidos completos del programa, véase el Anexo 3.

- d) Explicar los elementos históricos de Aridoamérica y Oasisamérica, diferenciando además geográficamente dichas regiones de la mesoamericana.
- e) Vincular las etnias actuales con los grupos prehispánicos más importantes.

* Tiempos

Considerando las experiencias previas con distintos grupos de quinto de preparatoria, la unidad ha sido dividida para su desarrollo en 8 horas, de las cuales utilizo aproximadamente la mitad sólo en la revisión de los caracteres de las civilizaciones mesoamericanas, cuyo contenido implica la necesidad de utilizar un mayor tiempo que en el resto de los temas. Por supuesto es necesario considerar que dicha dosificación, igual que la del resto del programa, puede variar en función del tipo de grupos con los que se trabaje, ya que de su interés, dedicación, etc., depende en buena medida el grado de avance durante el ciclo escolar.

* Contenidos y adecuación de la estrategia

En varios de los asuntos estudiados en la unidad 1 he recurrido a la lluvia de ideas y el interrogatorio dirigido, aprovechando los conocimientos previos del alumnado en cuestiones como las teorías del poblamiento de América, los conceptos de Mesoamérica y Aridoamérica, etc., es decir, temas sobre los cuales ya han recibido información en los niveles educativos preliminares. La finalidad de dichas actividades han sido el fomentar la participación de los jóvenes -a lo que no están tan acostumbrados- y estimular su raciocinio (pensamiento abstracto), ya que en las sesiones en que se utilizaron las técnicas mencionadas dirigí los comentarios hacia la deducción, al ser mi intención que fuesen los mismos alumnos quienes establecieran los hechos sobre algún suceso o proceso histórico, en sus certezas, posibilidades e incongruencias, para posteriormente, criticarlas -con la guía del docente- y concluir cuáles datos eran más veraces.

Por ejemplo, al estudiar el tema de las migraciones a América, los propios estudiantes señalaron que existen similitudes entre grupos humanos americanos y asiáticos, concluyeron que por el congelamiento de la tierra en los períodos de glaciación había posibilidades de un paso natural en Bering y que -por lógica- si los animales migraron por ahí y eran fuente de alimentación del hombre, éste migró "tras ellos", siguiéndolos en su afán de sobrevivencia.

Es importante decir que, con lo anterior, los muchachos no sólo desarrollaron su predisposición natural hacia la abstracción de ideas,²⁴⁶ sino que también iniciaron el camino hacia la autosuficiencia académica: no depender exclusivamente de la enseñanza del profesor;

²⁴⁶ Autores diversos concuerdan en que al varón por naturaleza se le facilita el pensamiento abstracto. *Vid.* María Calvo Charro, *op.cit.*

desde luego esto no sólo con base en simples reflexiones, sino también en la lectura del libro de texto u otros materiales, puesto que ello les permitiría participar más ampliamente o con mayores visos de certeza.

Algo fundamental que igualmente se puede apreciar en el ejemplo arriba indicado es la guía de los alumnos hacia una conclusión, puesto que ello completa su andamiaje mental; así pues, mencionando otro caso, al revisar las diferencias geográficas entre Aridoamérica, Oasisamérica y Mesoamérica, los chicos concluyeron que las formas de vida de grupos humanos en tales regiones dependieron de los caracteres propios de cada zona, señalando específicamente la poca viabilidad que el desarrollo de arte o ciencia tenía entre los aridoamericanos cuando la subsistencia (primordial) no estaba garantizada ante las difíciles condiciones climáticas que afrontaban. Tal deducción es una de las que me parecen básicas como parte de un aprendizaje significativo en el nivel bachillerato: la comprensión de la importancia que juega el medio geográfico en el devenir histórico, independientemente de los límites que una determinada área pueda tener.

A lo largo del tiempo que trabajé en la forma anterior con los jóvenes, la mayoría de las veces se pudo desarrollar participación activa y reflexiva de su parte, lo cual lógicamente resultó muy valioso comparándolo con el resultado obtenido en los años en que llegué a exponer íntegramente esta parte del tema: más aburrimiento y poco recuerdo del porqué de algunos datos.

En algunos casos presenté en exposición docente ciertos temas -aquéllos en los que el contenido a abordar era nuevo o de mínimo acceso al alumno-, mas también buscando involucrar a los jóvenes, para lo cual realizaba preguntas a los educandos en relación a lo que íbamos trabajando, como por ejemplo la siguiente: "¿Qué cambios consideras que provocó la diversificación de puntas de proyectil (complejo yuma) en las formas de vida de la gente de la época prehistórica en México?"

Con esto último conseguí además, aunque sea parcialmente, que los alumnos empezaran a ubicar el sentido de las transformaciones que los procesos históricos implican; desde luego en este punto del curso es imposible pensar que el alumno ya había logrado clarificar el sentido de las permanencias y los cambios en las estructuras históricas, pero el comienzo de ello es lo trascendente.

Para completar las sesiones en que me correspondió presentar el tema, se armó en el pizarrón, durante la exposición, un esquema básico, con ideas principales sobre aquél, para que el alumno lo anotara en sus apuntes, solicitándole además ir marcando los detalles importantes comentados en clase; adicional a esto se le encargó ilustrarlo. Con esto último cada alumno tuvo la oportunidad de reforzar el conocimiento adquirido, elaborar una fuente

de repaso fundamental para sus exámenes (parcial y finales) e inició el desarrollo de las virtudes del orden (en cuanto al acomodo de ideas) y la limpieza, tan poco cuidadas por los varones en su adolescencia.

Sobre los asuntos "novedosos" (como fue el caso de los caracteres de sitios prehistóricos como Tlapacoya, Tequisquiac, etc.) vistos en el aula, me parece pertinente comentar que he podido comprobar a través de los años que son, entre los preparatorianos, fuerte aliciente para el aprendizaje, pues realmente desean descubrir cosas nuevas; de hecho, lo que, reconocen, les aburre muchas veces, es volver una y otra vez (primaria, secundaria y luego también en la prepa) a los mismos temas: "¿otra vez?!... eso ya lo vimos, ya lo sabemos".

Algo también valioso en clase ha sido el aludir lo más posible a la relación pasado-presente, pues ello facilita el acercamiento estudiantil a los contenidos de la materia, lo cual es necesario para que quienes se están formando encuentren mayor sentido a lo que aprenden en las sesiones de historia; en este sentido llamó la atención en diversos grupos el juego de pelota, puesto que hoy se sigue practicando -aunque con ciertas variantes- y del que los alumnos presumieron saber diversos detalles, escuchados de otros profesores, amigos, parientes, etc. Durante los comentarios al respecto se les indicó que algunas afirmaciones o creencias han sido cambiadas, corregidas o actualizadas, lo cual les permitió concluir que conforme avanzan los estudios se modifican los paradigmas que se tienen sobre Mesoamérica y que incluso lo que ahora sabemos no es ni concluyente ni universal, idea a la que todo estudiante de historia conviene que llegue.

Una adecuación más de la estrategia directriz fue la realización de exposiciones por parte de los alumnos (sobre las civilizaciones mesoamericanas), en equipos de cuatro personas, dejando de lado las tradicionales hojas de rotafolio para emplear otros recursos, como son presentaciones usando el software power point e incluso el programa movie maker de Windows.²⁴⁷ Con la finalidad de agilizar las presentaciones cada equipo debía facilitar a los demás un resumen de lo que le correspondió exponer para que, junto a los aportes del docente, sirvieran para elaborar los apuntes del subtema, lo cual costó mucho trabajo de lograr por la falta de compromiso que algunos equipos mostraron para entregar dichas copias; en este caso lo fundamental fue la presión sobre todo el grupo para que cada quien tomara en sus manos la responsabilidad correspondiente.

Por otra parte, se ha encargado a los jóvenes el visitar el Museo Nacional de Antropología e Historia (fuera del horario de clases) para observar detenidamente aspectos

²⁴⁷ Movie maker es un programa que permite elaborar películas sencillas, integrado a las últimas versiones de sistemas operativos de la compañía Microsoft.

políticos, económicos, sociales y artísticos de las civilizaciones prehispánicas y, de esa manera, fortalecer más su conocimiento y comprensión por el refuerzo visual que significaron los vestigios precolombinos. En algunos años esta actividad se realizó en el Museo de Templo Mayor, pero retomé el primer sitio mencionado bajo el entendido de que permitiría a los alumnos una visión más global del mundo mesoamericano y no sólo de los mexicas.

De hecho, para abundar específicamente en la civilización comúnmente denominada "azteca", me pareció conveniente promover la lectura en casa del texto *Peregrinación mexicana* de Salomón González-Blanco Garrido,²⁴⁸ ya que creo útil el abordar la peregrinación mexicana desde un estilo un tanto novelesco pero que refleja los caracteres históricos de los mexicas y sus costumbres. Esto es importantísimo, ya que los adolescentes no gustan de la lectura y ésta se les hace más asequible cuando el material a leer no es tan formal o científico, sino de entretenimiento. Desde luego, los alumnos tuvieron que entregar el reporte de lectura correspondiente, con la finalidad de aterrizar las ideas y conocimientos obtenidos con la misma.

Una actividad más que considero fundamental indicar es la proyección de un video de 25 minutos sobre los aspectos culturales de la civilización mixteco-zapoteca (elaborado por el docente) para que, a partir de él, los alumnos tomaran notas y al final comentasen lo que es relevante en sus puntos de vista, solicitando como tarea, tras la elaboración de conclusiones, la realización de un mapa conceptual sobre lo observado en la película. Esta actividad, junto con la de la referida visita a museo tienen además la función de abrir al estudiante al estudio de la historia desde otro tipo de fuentes, pues ante la gran variedad de éstas en nuestros días -incluyendo los medios electrónicos- no podemos dejarlas de lado y hay que preparar a las generaciones futuras aprovechando los elementos que están a su alcance y que son parte de su tiempo, aunque no lo sean tanto de uno como historiador-docente.

Por último, me parece relevante señalar que, concerniente a los ajustes a mi propia propuesta de programa, en los últimos ciclos escolares consideré y finalmente decidí incluir el tema de las etnias contemporáneas dentro de los contenidos de ***Historia de México II***, ya que me pareció necesario establecer una cierta continuidad de las organizaciones prehispánicas históricas con algunas comunidades indígenas que en nuestros tiempos siguen existiendo. En alguna ocasión en que se intentó esto fue muy significativo, ya que los alumnos dieron más valor a los grupos étnicos actuales, reconociendo que, en su lucha por conservar sus tradiciones, costumbres y formas de vida a pesar de la discriminación de que son objeto por parte de otros sectores de la sociedad mexicana, se encuentra el rescate de una historia viva que muestra con toda claridad la ya aludida relación pasado-presente.

²⁴⁸ Publicado por Editorial Porrúa.

- Unidad 2: La Nueva España y sus caracteres históricos

* Objetivos

Este bloque temático, cuyos contenidos corresponden a la primera unidad del programa establecido por la DGIRE, tiene un objetivo fundamental: *que el alumno comprenda 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.*²⁴⁹

Desde luego, considerando insoslayable especificar más ampliamente lo anterior, elaboré una serie de propósitos que, siguiendo en la referida línea de las competencias, apuntan a preparar individuos capaces de:

- a) Explicar los procesos históricos de la conquista española, la colonización y la aculturación, entendiendo que fueron el principio del mestizaje racial y cultural que dio origen a la nación mexicana.
- b) Reconocer las características del funcionamiento político, socioeconómico y religioso del sistema colonial, analizarlas y estimar su importancia así como el porqué de la extensa duración del dominio español.
- c) Definir los elementos del desarrollo artístico novohispano, pocas veces conocido y a veces criticado negativamente.
- d) Señalar por qué fueron importantes las reformas borbónicas.

* Tiempos

En cuanto a las horas-clase destinadas a cada uno de los temas que integran la presente unidad, se dispusieron 9 horas, de las cuales la mayoría se concentra en los aspectos políticos, económicos, sociales y artísticos de la colonia, puesto que es la parte medular del bloque temático para comprender el funcionamiento histórico-social del México de esa época.

Ahora bien, entre la unidades 1 y 2 contemplo (según mi planeación) un total de 17 horas de clase que, me parece, no se alejan demasiado de las 12 contempladas por el temario oficial de la UNAM en su primera unidad²⁵⁰; la idea es desfasarse lo menos posible de los tiempos recomendados por la propuesta de la ENP, previendo los comentarios posibles de las supervisiones y, desde luego, para evitar el problema de la falta de tiempo al final del año escolar, lo cual puede conducir al docente a dejar inconcluso el curso o acelerarlo, lo cual es inapropiado.

²⁴⁹ Vid Anexo 2. Es necesario indicar que la redacción de los objetivos planteados por la DGIRE -de esta y las subsecuentes unidades- se modificó un poco para que encuadraran apropiadamente en la estructura gramatical del presente informe.

²⁵⁰ No hay que olvidar que en mi propuesta personal, que agrega una unidad, los contenidos prehispánicos de la unidad 1 oficial son separados de la misma y son ampliados en el bloque temático agregado.

Reconozco, sin embargo, que las modificaciones que he efectuado -debidas no solo a mis objetivos, sino también a la diversidad de estilos de trabajo e intereses de los distintos grupos con que he trabajado y que alteran la programación base-, me han obligado en algunas ocasiones a ajustar el tiempo restante para terminar de cubrir con el temario de ***Historia de México II***, por lo que considero que debo tener mucho cuidado a futuro para evitar inadecuados manejos del currículo abierto de la asignatura.

* Contenidos y adecuación de la estrategia.

A partir de esta unidad creo conveniente ampliar la participación de los alumnos del CEA, por lo que les solicité que siempre leyeran previamente los temas de clase para opinar y responder a los cuestionamientos que su suscitaran en la misma con mejores fundamentos, procurando dar la opción participativa a la mayoría de los estudiantes, de forma que las respuestas no provinieran siempre de las mismas personas; por un lado esto me ha servido para corroborar el trabajo hecho en casa y por otro, para fomentar la expresión oral de quienes no están familiarizados con ello. Además, la educación para varones enfatiza esta cuestión por la tendencia propia de una gran mayoría de chicos a esperar que alguien más hable para tomar partido, resolver dudas o sentirse seguros de opinar.²⁵¹

Para un par de temas, como el asunto de la conquista de México-Tenochtitlan o los primeros intentos de organización de la colonia (antes de crear el virreinato de la Nueva España) creo necesaria una exposición docente. De hecho para el primero de aquéllos me ha resultado práctico el dar una explicación narrativa sobre el mismo, utilizando, por supuesto, material audiovisual suficiente para facilitar la aprehensión del tema, lo cual es parte de la educación diferenciada, como ya se indicó anteriormente;²⁵² en la exposición desarrollo incluso cierta actitud "histriónica" para llamar la atención de los alumnos: siendo la conquista uno de los temas que más interés generan en los varones -como la mayoría de los conflictos bélicos-, tal estilo expositivo se adecúa significativamente para la ocasión por el deseo que tienen de "escuchar la historia" desde una perspectiva más amplia o profunda, con detalles que desconocían.

Ahora bien, en ocasiones es útil recurrir a un vocabulario más al nivel de los estudiantes para que éstos perciban el tema con mayor facilidad, conforme a elementos de su esquema comunicativo; desde luego se debe tener el cuidado preciso para evitar los excesos y caer en algo ramplón que transforme la clase en una presentación sosa y con poco estilo.

²⁵¹ Al actuar así los jóvenes buscan no ser humillados, ya que cuando esto ocurre con alguno de ellos, los otros chicos tienden a consolidar el estatuto inferior de la víctima como estrategia para situarse por encima, fenómeno netamente masculino denominado **socialización del bullying**. Vid Guillermo Suárez, *op. cit.*

²⁵² Vid *supra*, p. 50

Con todo, enfatizo la participación de los jóvenes, quienes aportan datos según sus conocimientos previos, comentan sobre detalles que les parecen interesantes o cuestionables, como la teoría de que los mexicas permitieron a Cortés entrar sin mayor problema a Tenochtitlan porque era un dios.

Algo que tampoco he dejado de lado es el relacionar los sitios dónde ocurren los sucesos con lugares o espacios que actualmente existen y que pueden ser identificados por el estudiante, ya que esto enriquece mayormente la experiencia de aprendizaje.²⁵³ Y, concerniente a esto, una vez más insisto en proyectar el conocimiento de lo antiguo con la época contemporánea: la corrupción de las Audiencias, por ejemplo, sirvió como referente para comentar que ella sigue siendo un problema en el México de hoy; sobre esto solicité que algunos de los muchachos participaran señalando su punto de vista respecto al sentido ético-histórico de las acciones de ciertas figuras o instituciones para coadyuvar a la formación en ellos de otra parte importante del perfil Atoyac: el conocimiento de las virtudes cristianas de la justicia y la honestidad.

El tema de la aculturación me pareció importantísimo en cuanto a que permite señalar, en forma más directa, algunos de los caracteres de la identidad histórica que los mexicanos tenemos y que definen nuestra contemporaneidad. De hecho, parte importante del manejo del tema consistió (en varios ciclos escolares) en ejemplificar a los chicos algunos de tales asuntos, como el que algunos de sus padres o abuelos -hace no tanto tiempo- les tocó vivir costumbres que derivaron de la aculturación novohispana (como el aprendizaje de oraciones cantadas, por ejemplo) o exponer el fenómeno del guadalupanismo, tan arraigado entre la población mexicana y que se originó en el período colonial. Esto les ayudó a darse cuenta de que muchos aspectos “de antes” están presentes en la vida de quienes hoy formamos México.

Conviene, además completar el asunto con un minidebate en torno a la importancia -negativa o positiva- de la presencia española, pues las preguntas que surgieron en muchos de los estudiantes fue: sí, entiendo que somos resultado del mestizaje, pero ¿eso es bueno o malo?, ¿no nos pudo haber convenido más seguir como estábamos?, ¿qué ganamos o perdimos? En el caso de realizar aquélla actividad (algo que no he hecho recurrentemente por razones ya aludidas²⁵⁴), la mitad del grupo defendería los beneficios de la presencia española, la otra parte presentaría los contras de la misma, de forma que se pudieran establecer las

²⁵³ Por ejemplo, cuando se habla de que Cortés fue hospedado junto a sus hombres en el palacio de Axayácatl, conviene mencionar que actualmente ahí se encuentra el Nacional Monte de Piedad, o que al huir de ahí (la noche triste) los españoles huyeron por la calzada de Tacuba, siguiendo por lo que hoy es la avenida con ese mismo nombre.

²⁵⁴ *Vid supra*, p. 108

opiniones diversas en cuanto al porqué de considerar que fue bueno o malo que ocurriera la conquista.

Desde luego, para el debate se solicitaría la lectura previa de los diferentes textos breves que sobre la conquista y sus efectos se pueden encontrar en el libro *Historia de México. A la luz de los especialistas* de Claudia Sierra Campuzano, material con el que se puede sustentar la discusión en el aula, respecto a la cual, en general puedo decir que cuando sí se ha efectuado, ha llevado a los alumnos a concluir que hubo efectos positivos y negativos, como casi en cualquier suceso histórico, pero que, de una o de otra forma, lo importante es no enjuiciar lo que hoy es nuestra identidad, sino estudiarlo para cambiar y mantener lo que así se requiera.

Los alumnos nuevamente expusieron en equipos, ahora respecto a los aspectos significativos históricos de la Nueva España, apuntalando el esfuerzo y organización colectivos, el desarrollo de las habilidades expositivas, la investigación, la síntesis y la elaboración de material didáctico, habilidades que considero primordial desarrollar en los estudiantes a lo largo de todo el ciclo escolar y que se pueden fomentar mediante tal estrategia.

Un caso especial ha sido el rubro religioso novohispano, el cual trabajo expositivamente y con "cuidado" de manera personal, por ejemplo en cuestiones como la inquisición -que siempre despierta curiosidad en los adolescentes-, el enriquecimiento de autoridades de la iglesia, el fortalecimiento del poder terrenal (en lo político y social) del aparato eclesiástico novohispano, etc. Menciono esto pues el subtema puede resultar un tanto controversial, ya que los alumnos normalmente traen consigo parte de la "leyenda negra" que se tejió en torno a la iglesia católica española y, además, por los intereses particulares del CEA, cuya filosofía favorece la exposición docente de tales asuntos desde el punto de vista del catolicismo, lo cual me fue claramente señalado desde que ingresé a laborar en dicha institución: en entrevista de trabajo se me solicitó informarme con el director de formación integral sobre cómo abordar esas temáticas.²⁵⁵

Aunque esto pareciese un freno, en realidad estimuló mi interés por investigar sobre los detalles religiosos en la historia del México colonial para presentar a los estudiantes información respectiva que, siendo verdadera y cierta, respondiera a las necesidades institucionales; de hecho, los datos que obtuve me permitieron concluir en los distintos grupos de quinto de preparatoria que, históricamente, la mayoría de los aparatos de tortura fueron

²⁵⁵ Probablemente en este aspecto se pueda cuestionar la "libertad" del docente, pero algo me parece seguro: uno elige aceptar o no las condiciones de trabajo que plantean los directivos, por lo que la libertad está presente. Sin embargo entiendo que esto sería discutible en el sentido de que en ocasiones las circunstancias "obligan al profesor" a tomar el trabajo aunque no esté totalmente de acuerdo con varios aspectos del mismo... en la teoría no deberían de ocurrir muchas cosas y sin embargo ahí están y hay que adaptarse. En mi caso particular no me vi obligado a algo que no quisiese o en lo que no estuviera de acuerdo.

creados y usados en países protestantes, que la tortura en la era colonial era llevada a cabo por la autoridad civil, que se acostumbrara quemar a un acusado "en efigie" y que, de hecho, según actas de los procesos seguidos en la inquisición no hubo tantas ejecuciones verdaderas.

Recientemente me ha parecido significativo dar a leer a los alumnos material correspondiente a las leyendas coloniales, en tanto despiertan interés por el misterio y el carácter de cuento que implican y, al mismo tiempo, por el reflejo en ellas de las costumbres de la época y que pueden ser extraídas de la lectura de una historia que, sin ser necesariamente verdadera, nos arroja certeros datos históricos. En las pocas veces que he aplicado esto, el resultado ha sido favorable: mayor comprensión de la situación histórica novohispana y más gusto en los alumnos por conocer sobre la misma.

- Unidad 3: La Guerra de Independencia Novohispana

* Objetivos

En esta unidad, conforme a la meta oficial que es el que *los alumnos analicen el movimiento de independencia para reconocer los diferentes intereses que se manifestaron en él, así como las consecuencias que impuso al desarrollo del país,*²⁵⁶ he definido como competencias a lograr, según mi criterio, que el alumno pueda:

- a) Explicar las causas de la guerra de independencia, asociándolas con los caracteres históricos coloniales.
- b) Identificar al sector social preponderante para la iniciación y consumación de la guerra de independencia, así como los factores externos que coadyuvaron para la liberación novohispana del dominio español.
- c) Señalar las obras políticas y las actividades militares trascendentes de los diferentes líderes insurgentes.
- d) Describir el desarrollo de la lucha independentista.

* Tiempos

Este tercer bloque temático ha sido considerado para su enseñanza-aprendizaje en 7.5 horas, aproximadamente, de las cuales tres cuartas partes se usan para desarrollar la guerra y sus consecuencias; en cuanto a las causas de tal movimiento social, se les dedica menor tiempo, no por considerar el asunto poco importante, sino porque es más ágil trabajarlas en clase retomando algunos de los elementos de la unidad previa.

²⁵⁶ Vid Anexo 2

Algo, sin embargo, que me parece justo mencionar es que -como se puede observar- la unidad en sí es breve dentro de mi planeación, si se contrasta con otras unidades como las I, II y IV, por ejemplo; esto quizá aparente una inadecuada administración del tiempo, pero es menester considerar la tremenda diferencia cuantitativa de contenidos entre bloques temáticos y el hecho de que en varios de los ciclos escolares las horas indicadas arriba han sido suficientes para cubrir los objetivos trazados.

* Contenidos y adecuación de la estrategia

En la presente unidad la lluvia de ideas de varias clases se complementó más intensamente con la realización -por parte de los alumnos- de mapas conceptuales, con lo cual no solo se mantenía el refuerzo del aprendizaje histórico, sino que al mismo tiempo se repasó la forma en que se ejecuta y estructura tal técnica, bajo el entendido de que no todos los estudiantes la dominan en este momento del curso.

Desde luego, esto limitaría la consecución del perfil Atoyac en los jóvenes a mi cargo, por lo que requerí constantemente de ellos su opinión sobre los factores más significativos de la guerra de independencia, sobre todo de las causas y consecuencias de la misma, puesto que uno de los fines primordiales en mi mente era que, según los comentarios en aula, los alumnos elaboraran sus propias conclusiones sobre la importancia que cada sector social de la colonia jugó en la lucha independentista, al verse afectado por una u otra situación que llevó a la conflagración independentista y los efectos que ésta desencadenó.

Curiosamente, el tema de las consecuencias no estaba contemplado originalmente en el temario -ni el oficial ni el personal- pero pude percatarme que los alumnos sentían cortada la información, ya que en su perspectiva ocurre lo siguiente: "de acuerdo, ocurrieron tales cosas, pasó aquello, participaron ciertos personajes... ¿y?... ¿cuáles fueron los resultados?... ¿sólo la adquisición de la independencia?" Me fue claro que debía agregar la cuestión, por lo que fue incorporada al temario para guiar a los alumnos a la comprensión de las dificultades económicas, la inestabilidad política, las luchas por el poder, las permanencias (como los fueros del ejército y del clero o la intolerancia hacia religiones que no fueran la católica) y todo lo que en general incluyó el contexto consecuente con la guerra de independencia novohispana.

Una vez más la participación expositiva docente se enfocó en aquello que no aparece tan recurrente o ampliamente en los libros de texto, como el caso de las conspiraciones anteriores a la de Querétaro, que en la mente de los estudiantes resulta ser la única, la importante, dejando de lado algunos elementos previos de la coyuntura independentista: otras confabulaciones -como la dirigida por Mariano Michelena-, las inconformidades gestadas

desde algún tiempo atrás y los movimientos sociales previos al inicio de la lucha encabezada por Hidalgo. Gracias a la revisión más consistente de tales elementos, más del 50% de los jóvenes con quienes he trabajado comprendieron mejor el contexto de oposición a la permanencia de la dominación española.

Las exposiciones en equipo fueron más ricas en esta ocasión, tanto en materiales de apoyo como en la vehemencia mostrada por los muchachos en varios detalles factuales, lo que me lleva a fortalecer mi creencia de que los varones tienen una mayor disposición al trabajo de la historia cuando se estudia algún conflicto o actividad bélica. Conviene, respecto a esto, aprovechar su entusiasmo, no descuidando el guiar sus presentaciones, puesto que no sólo se trata de describir la guerra independentista, sino también enfatizar el papel de algunos personajes, como fue el caso de Hidalgo y de Morelos, además de los ideales que dirigieron el movimiento y los aspectos externos -como la constitución y las Cortes de Cádiz- que afectaron al mismo.

Así pues, iniciación, organización, resistencia y consumación fueron expuestas en forma amplia bajo la orientación del docente, pero dejando en cada equipo la responsabilidad de generar su estilo propio, la búsqueda de sus fuentes, etc., con la intención de generar iniciativa, lo cual es parte del referido perfil de liderazgo que el Atoyac pretende formar en sus alumnos. Al igual que en exposiciones anteriores, aparte del fomento a la organización, se buscó y logró -parcialmente- que los estudiantes desarrollaran la empatía, no sólo de parte de quienes exponían por el esfuerzo de "colocarse" en las circunstancias históricas que tenían que explicar, sino en los oyentes, a quienes se motivaba a "ponerse en los zapatos" de sus compañeros para respetar su trabajo y dedicarles atención, tal y como se exigiría a éstos cuando les tocara su turno al frente del salón de clases.

- Unidad 4: Los primeros años del México independiente

* Objetivos

El objetivo específico que la ENP establece para este bloque temático es que el estudiante *logre 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.*²⁵⁷ Definitivamente esta es una finalidad muy ambiciosa, por lo que conforme a tal meta, he desglosado en mi programa operativo los objetivos que enseguida anotaré.

Que el alumno sea competente para:

- a) Señalar las dificultades político-económicas de México al término de la guerra de independencia.
- b) Explicar las circunstancias en que se formó el Estado mexicano y las modificaciones que éste sufrió por la pugna generada entre los grupos políticos liberal y conservador.
- c) Ordenar cronológicamente los eventos más significativos de las primeras tres décadas de la época independiente mexicana y comprender los procesos históricos que conformaron.
- d) Analizar la posición histórica de los Estados Unidos de América frente al naciente México y el porqué del conflicto acaecido entre ambas naciones en el lapso 1846-1848.

He de insistir en que para esta unidad, igual que para todas las demás, los objetivos han sido constituidos *ex profeso* -sin modificar la finalidad principal establecida por la DGIRE- en función del tipo de alumnos del Atoyac y sus necesidades, conforme he ido aprendiendo sobre ellos a lo largo del tiempo en que he laborado en tal colegio. Desde luego han existido muchas variantes, pues deben tomarse en cuenta las particularidades de cada generación para atender a la realidad educativa que les corresponde.

Algo también trascendente es el qué tanto he podido llevar a efecto los fines que propongo: quizá un poco más del 50%, considerando todos los grupos a los que he impartido clase. Esta afirmación es un aproximada y considero que muy relativa, no sólo porque es harto difícil tener a la mano las herramientas de evaluación pertinentes para medir de una manera más objetiva y precisa el aprendizaje, sino porque cada persona aprende de un modo y en una medida distinta a las demás y porque también hay diversos "niveles" de logro grupal en cuanto a la consecución de objetivos de un programa desglosado.

* Tiempos

La unidad 4 es, desde mi punto de vista, la más amplia en cuanto a lo que contenidos se refiere, puesto que contempla una época caótica y compleja (1821-1854) que requiere mayor dedicación y análisis. Inexplicablemente -para mí- el programa oficial señala como recomendables 12 horas, lo que es muy poco si consideramos que son las mismas que el programa establece para la unidad previa, lo cual creo imprudente por las dispares cantidades de información que existen entre ambos bloques temáticos.

²⁵⁷ Vid Anexo 2

En mi propuesta personal he asignado en los últimos ciclos escolares 16.5 horas para llevar a cabo la enseñanza de la primera etapa del México independiente, procurando mantener un equilibrio en los temas establecidos; sin embargo, en varias ocasiones he usado un poco más de tiempo para abordar la guerra México-E.U.A., que siempre es un asunto crucial para el alumnado por la trascendencia para nuestro país de la relación bilateral entre ambas naciones.

Aunado a lo anterior, el manejo de la unidad IV me ha sido complicado en cuanto que el tiempo disponible rara vez ha sido suficiente para la cantidad de información vista en el aula, puesto que es enorme la cantidad de datos políticos, económicos, sociales, etc., que corresponden a la historia decimonónica mexicana. Así pues, generalmente me he excedido de lo programado en la mayoría de grupos de quinto de preparatoria a los que he impartido clase.

* Contenidos y adecuación de la estrategia

Para explicar la adecuación de la estrategia en esta unidad, creo conveniente empezar con una nota: el programa oficial no mantiene un orden temporal preciso, ya que propone analizar los problemas internacionales de México en esta época como un tema aparte, hasta el final del propio bloque temático; dichos asuntos fueron colocados, en el temario que establecí para los últimos años lectivos, en estricta secuencia cronológica, de forma que los procesos y sucesos históricos no fueran perdidos de vista por los alumnos en cuanto al momento en que ocurrieron y considerando que, como ya se comentó, es menester en su formación darles orden para que no pierdan de vista los procesos y para que aprendan a contextualizarlos.²⁵⁸

Uno de los puntos más importantes en el manejo de la unidad fue el usar más recurrentemente los ya mencionados paralelismos entre eventos del pasado y del presente, con la finalidad de mantener un acercamiento más grato del alumnado al aprendizaje de lo histórico. Así, por ejemplo, fue relevante que, al trabajar esta parte del temario, algunos alumnos hicieran mención de la relación y similitud que veían entre los grupos liberal/conservador del siglo XIX y las alas políticas de izquierda/derecha en la actualidad; por supuesto, esto fue utilizado para señalar los puntos de coincidencia y las distinciones que existen entre las grandes facciones políticas de antaño y las actuales, lo que sirvió para afianzar el asunto de las permanencias y transformaciones históricas.

Una de las adecuaciones que efectué en esta unidad a la dinámica de lectura de tema en libro de texto fue el instruir a los alumnos para que elaboraran pliegos de papel bond en

²⁵⁸ Por ejemplo, en el caso de la guerra de los pasteles, debe el alumno comprender las circunstancias que envolvían al régimen de Bustamante que coadyuvaron a la forma en que se enfrentó tal problema.

los que señalaran las ideas fundamentales de algunos temas; de hecho esto fue utilísimo al tratar, por ejemplo, asuntos como las diferencias entre el monarquismo y el republicanismo, así como las variantes de este último, o al estudiar los aspectos positivos y negativos de la dictadura santannista. La dificultad que entraña, sin embargo, esta actividad en un colegio de varones, es que requiere de "trabajo contra reloj", ya que si se deja demasiado abierto el esquema de trabajo, los estudiantes tienden a abusar: puede pasar una hora y no terminan lo que se les encargó, forzando la prosecución del trabajo en la siguiente sesión y perdiendo continuidad en la propia dinámica.

Un aspecto relevante más que fomenté a través de la enseñanza de la primera mitad del siglo XIX mexicano fue la comprensión de los sucesos históricos y el evitar hacer juicios sobre éstos; para ello dirigí en algunas clases una sesión reflexiva, como en el caso de la anexión/separación centroamericana de México, en la que les inquirí lo siguiente: ¿ qué creen que pudo haber pasado con Centroamérica de no haberse dado los hechos que acabamos de señalar? La respuesta en algunos casos fue que "probablemente hubiera sucedido la separación de todas formas, pero tiempo después", mientras que algunos se aventuraron a decir que quizá hubo otros factores y que la situación del establecimiento del Primer Imperio sólo fue un pretexto para separarse, en tanto otros finalmente señalaron que no sabían; usando esta última contestación, centré la discusión/conclusión del asunto en que no podemos saber con precisión lo que hubiese sido diferente e intentarlo nos llevaría a una mera especulación, por lo que la tarea de la historia no es señalar esas cuestiones, sino más bien exponer los efectos reales de los acontecimientos, es decir, no lo que hubiera sido, sino lo que verdaderamente fue.

Otro ajuste importante fue el solicitar a los alumnos breves redacciones en sus carpetas de apuntes sobre ciertos temas, según la lectura del libro de texto;²⁵⁹ un caso de este tipo que viene a mi memoria es el del estudio de la Constitución de 1824, sobre la que requerí a los jóvenes que redactaran una explicación de la problemática que implicó dicho documento en cuanto a las luchas ideológicas que en el Congreso Constituyente se suscitaron entre centralistas y federalistas. Mas la realización de esos pequeños estudios en el CEA tuvo un doble propósito: fomentar en los estudiantes un mayor dominio de la capacidad de análisis crítico sobre la historia de México y perfeccionarles paulatinamente en habilidades verbales y expresión escrita, cuyo desarrollo es más lento que en las féminas²⁶⁰ y que, por ende, requiere mayor interés e impulso.

²⁵⁹ Es menester recordar que no siempre se utilizaron estas actividades, puesto que en el inicio de mi quehacer como historiador-docente me concentré más en la exposición personal de los temas que el programa tenía asignados.

²⁶⁰ Jesús Jimeno, *op cit.*, p. 3

El tema anterior me sirvió, además, para ejercitar en los alumnos la empatía; al señalarles que en la referida Carta Magna existían algunos aspectos conservadores (cuando se suponía que la Constitución era fundamentalmente liberal), les pregunté: "si fueran diputados y quisieran que se aprobaran ciertas normas dentro de una nueva Constitución, pero saben que la facción contraria a la de su partido opina lo contrario a sus propuestas... ¿qué harían para lograr que se aprobaran aquéllas? En algunos casos, tras instantes de reflexión y respuestas someras, varios contestaron que buscarían convencer o imponer (asunto muy de varones), lo que me obligó a inducirles hacia la idea de la negociación; unos cuantos alumnos comentaron que probablemente llegarían a un acuerdo con la contraparte, entendiendo entonces que, quizá, tendrían que aceptar algunos elementos del bando contrario para ellos ver aprobados parcialmente los suyos. Quizá no sea "la respuesta", pero en definitiva esto sirvió a los estudiantes para construir una opinión y un pensamiento propios, que se obtuvieron, desde luego, de la lectura y de la reflexión lógica personal.

Una técnica nueva empleada en algunos de los últimos ciclos escolares y que mencioné en líneas previas, es la del uso de presentaciones en movie maker para las exposiciones del estudiantado. Por supuesto, se hizo necesario explicar a los jóvenes la manera de utilizar ese software para que lo pudieran agregar a su lista de posibles apoyos didácticos en caso de que les tocara presentar algún tema en clase; el recurso de hecho sí se llegó a usar en un par de ciclos lectivos como apoyo en las exposiciones de los gobiernos de personajes como Vicente Guerrero, Anastasio Bustamante, etc., aunque no en forma muy amplia o sostenida.

Como se puede observar, se alentó la generación de materiales de apoyo más elaborados, en los que incluso podía agregarse música de la época, lo cual desde luego tenía la finalidad de estimular otros canales de aprendizaje de los estudiantes y, por supuesto, desarrollar el factor de investigación, que el profesor presenta en clase como problema a resolver, lo cual es fundamental para el futuro académico y profesional del estudiante: afrontar dificultades y a través de su iniciativa y creatividad.

Ahora bien, algo por demás valioso en los últimos temas mencionados, independientemente de la forma en que se les expuso en aula, fue el que los alumnos observaran a que algunos líderes del siglo XIX fueron oportunistas, cosa para ellos "normal" dentro de la mentalidad del mexicano contemporáneo: obtener lo que se pueda mientras se pueda y estar del lado de quien conviene por los beneficios que esto pueda significar, sobre todo cuando de cuestiones de poder y gobierno se trata. Esto se manejó con cuidado, señalando la necesidad de tener una actitud más justa, leal, responsable y honesta,

fortaleciendo un adecuado -cristiano²⁶¹- aprendizaje que para los varones es importante: el uso del poder.

En este punto quiero indicar que una dificultad en las exposiciones fue que los alumnos se concentraron en las cuestiones políticas y económicas de la historia de México, dejando de lado el abordar algunos elementos sociales o culturales que ampliaran su panorama histórico sobre el siglo XIX; desafortunadamente, la falta de fuentes al alcance de los estudiantes, así como la carencia del tiempo suficiente para ahondar en los lapsos comprendidos en cada unidad temática impidieron y siguen impidiendo su inclusión de una manera más efectiva. Todavía me encuentro inmerso en el planteamiento de una alternativa para zanjar este problema, que espero solucionar conforme adquiera mayor experiencia y dominio del quehacer docente.

En los diferentes cursos que he impartido la asignatura **Historia de México II** ha costado mucho trabajo que los estudiantes reconstruyan de una forma amplia los períodos históricos a exponer, ya que por naturaleza los varones se interesan más por las cuestiones objetivas específicas (fechas y datos concretos),²⁶² lo cual necesariamente me ha llevado a mantener diversas intervenciones dentro de las exposiciones para auxiliar a los chicos en mantener una visión global de los sucesos y procesos históricos que presentan en clase. Esto es uno más de los aspectos que en la educación diferenciada se deben apuntalar para no caer en el simple manejo de cronologías o el listado de acciones de un gobierno, cosa que se ha logrado en el Atoyac en poco más de un 50% a través de los años laborados en dicha institución, pues he de reconocer, en algunos períodos no se hizo como el deber ser me indicaba.

En el caso de la guerra México-E.U.A., los equipos de exposición de los últimos ciclos escolares han sido integrados -según mis indicaciones- por personas que en trabajos anteriores similares tuvieron un bajo o pobre desempeño, a las cuales se les retó a realizar un excelente trabajo, con imágenes de armas, cuadros sinópticos de la información y una impecable réplica oral, además de que se indicó que habría supervisión y presión constante sobre ellos para verificar el cumplimiento adecuado de la actividad. Esto se hizo así en función de otro principio de la educación diferenciada: los varones, para estar atentos y aprender mejor, "demandan cierta tensión con el docente y que se les rete de algún modo".²⁶³

²⁶¹ Es importante insistir que el CEA tiene una filosofía cristiano-católica que busca que los alumnos vivan los mandamientos que la Iglesia sostiene y entre los cuales se considera necesaria la rectitud de intención, la probidad y el amor al prójimo como medios para llegar a Dios. Desde luego, si los varones tienden a competir entre ellos, la idea cristiana es que lo hagan lealmente y sin caer en la postura maquiavélica de que "el fin justifica los medios".

²⁶² María Calvo Charro, *op. cit.* p. 1

²⁶³ *Ibid.*

La mayoría de las exposiciones fueron productivas en los grupos en los que se utilizaron, fomentándose la responsabilidad, orden y colaboración además de la laboriosidad, mas hubo algunos casos en que los alumnos no cubrieron la expectativa que se tenía de su trabajo y flojearon, produciendo una sesión de clase aburrida, en la que sólo leyeron una serie de diapositivas preparadas "al vapor" y que no trascendió en nada. Desafortunadamente este es un riesgo constante del trabajo con equipos, ya que no faltan los jóvenes que bajo ninguna condición se esfuerzan en hacer puntual y correctamente sus encargos y tareas.

Una cuestión controvertida de la unidad 4 fue la mención de ciertas figuras míticas, como el caso de los Niños Héroes, pues algunos jóvenes habían escuchado de alguna persona que todo lo que se les enseñó al respecto fue mentira y que realmente no existieron; en este sentido, la pregunta que presenté al grupo fue ¿por qué hacer esto, por qué crear semejante mentira? Algunos contestaron que para manipular al pueblo, pero realmente no supieron explicar en qué forma o con que finalidad; así pues, mencioné a los muchachos que lo importante en primer lugar era no nulificar su existencia, pues de hecho hay elementos para comprobar que algunos de tales personajes realmente existieron, y, en segundo lugar, que es necesario entender que la verdad en torno a ellos probablemente fue exagerada o incluso mitificada por la necesidad, en cierto momentos de la historia de México, de "crear" ciertos héroes con los que se identificara la gente y que estimularan en ésta un nacionalismo. Tal explicación permitió a una pequeña parte de los estudiantes señalar que en la actualidad, al no haber apego a algún símbolo patrio, incluyendo aquéllos héroes, hay una cada vez mayor pérdida de la identidad nacional.

Y, hablando de la participación de los muchachos, es crucial señalar que uno como docente debe preguntar más a quienes menos participan por dos razones: en primer lugar, para estimular su capacidad de expresión, sobre todo en quienes hay un temperamento más reservado; en segundo lugar, para obligar a quienes no hacen las actividades de casa -que por ende no hablan mucho en clase- a que las realicen. Incluso es necesario que tales estudiantes vean que el profesor está al pendiente y tratarlos con mayor rigor... así lo exige la enseñanza para varones.²⁶⁴

Un detalle más que ha sido problema para alumnos de distintas generaciones es el saber quiénes gobernaron México durante la primera mitad del siglo XIX y en qué período, lo cual ha sido subsanado con el encargo de la lectura del libro *Historia de México a través de sus gobernantes* de José Manuel Villalpando y Alejandro Rosas y la elaboración, según lo leído en dicho material, de una tabla en la que se indique el nombre de quienes ocuparon el

²⁶⁴ Carlos Alberto Rosales Purizaca, *op. cit.*

Ejecutivo entre 1821 y 1846 así como sus respectivos lapsos de gobierno; esta actividad no sólo ordenó el vacío/caos que al respecto poseían los adolescentes de quinto de preparatoria, sino que les permitió observar datos curiosos, como la forma en que Santa Anna, Nicolás Bravo y otros, ocuparon muchas veces el poder, aunque fuera en calidad de interinos.

Respecto al tema de la rebelión de Ayutla (que aparece como último asunto de la unidad 4 en el temario que elaboré) debo hacer una observación: el programa oficial lo establece como propio de la siguiente unidad, pero creo importante que, en orden a la coherencia del período, se incluya en el presente bloque temático para terminar con un ciclo e iniciar la unidad *De la Reforma Liberal a la dictadura de Díaz*, como una época "nueva", distinta, de carácter reformista, que impulsó al liberalismo hasta su hegemonía en el contexto político nacional.

Finalmente, en el sentido de mantener las actividades formativas, se ha encargado a los estudiantes dos actividades más:

a) La visita al Museo Galería del Caracol, para que los jóvenes dieran un vistazo general a la historia de México en el siglo XIX, de forma que pudieran comprender mayormente no solo la unidad presente, sino incluso las dos que siguen, todo esto, en el esfuerzo de generar en ellos una idea más amplia sobre el primer siglo de vida del México independiente. En ocasiones se solicitó la asistencia al Museo Nacional de Historia, alojado en el Castillo de Chapultepec, el cual finalmente generó mayor interés por el significado histórico del lugar y el mayor tamaño de la exposición, aunque algunos prefirieron el primer museo indicado por la mayor facilidad de aprehensión que significaban algunos materiales en su montaje (como los dioramas).

b) La realización de una investigación correspondiente a los aspectos sociales, artísticos y científicos de la primera mitad del siglo XIX, de forma que, en vista de la dificultad para estudiarlos en clase, pudieran analizarlos en forma alterna a través de ese trabajo. Esto se realizó en algunas ocasiones en forma individual, mas recientemente en equipos, para mejorar las habilidades de socialización de los educandos, la práctica del trabajo colaborativo y la solidaridad, a los que los varones son menos propensos que las mujeres.²⁶⁵

- Unidad 5: De la Reforma Liberal a la dictadura de Porfirio Díaz

* Objetivos

El objetivo señalado para esta unidad por la DGIRE es que 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*

²⁶⁵ María Calvo Charro, *op. cit.*, p. 1

*grupo liberal acaudillado por Juárez, para defender a la República y reconstruir al país.*²⁶⁶

Conforme a él, me pareció pertinente redactar una serie de fines específicos, los cuales apuntan a que el alumno sea competente para:

- a) Describir el ambiente reformista generado a mediados del siglo XIX y señalar los aspectos positivos y negativos de la reforma liberal.
- b) Explicar los intereses políticos y económicos de las potencias extranjeras en México en la segunda mitad del siglo XIX e identificar los verdaderos motivos que llevaron a Francia a invadir el territorio mexicano.
- c) Enlistar los aspectos históricamente significativos de la intervención francesa y el imperio de Maximiliano y señalar el porqué del fracaso de éste.
- d) Indicar cuáles fueron los proyectos modernizadores de los gobiernos de la República Restaurada y sus implicaciones en el México de esa época.

* Tiempos

La unidad 5 ha sido considerada para efectuarse en 10 horas, de las cuales la mayor parte se concentra en la guerra de reforma, no sólo por su connotación como asunto bélico, sino por la introducción -dentro del tema- del asunto de las leyes de reforma, las cuales dieron mucho de qué hablar en su momento y trascendieron hasta nuestros días de diversas formas.

* Contenidos y adecuación de la estrategia

En esta parte del curso, un aspecto fundamental fue el trabajo en casa: se indicó a los estudiantes que realizaran en sus cuadernos una serie de cuadros sinópticos con base en la lectura del libro de texto y un material complementario sobre diversos temas, para analizar éstos más certeramente dentro del aula ; uno de los ejemplos de tal forma de trabajo fue el estudio de los gobiernos de Juan Álvarez e Ignacio Comonfort, para los cuales la lectura extra fue "Inicio del movimiento de reforma" de Arturo Delgado González,²⁶⁷ la cual se obtuvo del libro ya mencionado de Claudia Sierra Campuzano.

Probablemente la forma en que he dirigido parte de mi quehacer docente -que se ha venido comentando en el presente informe- pudiera parecer poco ágil, pero esto tiene que hacerse así en una escuela para varones, pues éstos aprenden mejor de una manera más

²⁶⁶ Vid Anexo 2

²⁶⁷ Este texto es parte de una obra más amplia: *De Cuauhtémoc a Juárez y de Cortés a Maximiliano* de Ismael Colmenares, publicado por Ediciones Quinto Sol en 1990.

razonada y analítica o de lo contrario se inquietan al no tener claridad de lo que está estudiándose en el aula.²⁶⁸

Una más de las cuestiones hacia las que dirigí la atención de los estudiantes fue el confrontar los mitos y cuestionar lo establecido; al estudiar temas como la nacionalización de bienes o propiedades del clero, que en parte dieron origen a las haciendas -mentalmente achacadas al régimen porfirista- o la batalla del cinco de mayo, que no fue tan "heroica" por parte de los mexicanos -como normalmente se pinta en la historia patria-, los alumnos pudieron poner en práctica ese examen crítico de algunos procesos históricos.

Además, para ampliar lo anterior utilicé el contraste de opiniones dentro de clase, pidiendo a los estudiantes que elaboraran un comentario sobre los efectos benéficos y perniciosos de los acontecimientos significativos a poner en tela de juicio. Desde luego, resultó fundamental contrastar los comentarios favorables con los adversos para concluir que en los sucesos históricos no hay "blanco y negro", que no se puede hablar de buenos o malos, sino que todo suceso implica matices complejos conforme a los cuales podemos comprender que cada uno de aquéllos tiene sus pros y contras, tanto a corto como a largo plazo.

Un problema específico de la unidad fue la confusión de la segunda intervención francesa con la guerra de los pasteles, la cual aconteció más de 20 años atrás respecto a aquélla; esto se trató de corregir solicitando como tarea la elaboración de un cuadro en el que los muchachos indicaran separadamente las circunstancias y hechos relevantes de ambos procesos, para que visualmente pudieran observar qué sucesos correspondían a qué intervención y cuándo ocurrió cada una, en forma correcta. Afortunadamente tres cuartas partes de los grupos en los que se aplicó esta actividad entendieron las diferencias, mejorando su discernimiento sobre hechos y procesos históricos.

Mantuve además la utilización de lecturas especializadas, por el auxilio que dan a la comprensión de los temas vistos en clase. Por ejemplo, sobre el imperio de Maximiliano se encargó a los alumnos, previo a la sesión expositiva, la lectura de un fragmento del libro *Siglo de Caudillos* de Enrique Krauze que está en la multicitada obra de Claudia Sierra Campuzano, el cual les permitió reconocer a tal personaje europeo como un gobernante no acorde a los intereses conservadores; definitivamente fue entonces obvio para la mayoría de los alumnos por qué el conservadurismo optó por no prestarle más su apoyo cuando el imperio se acercaba a su debacle.

Algo igualmente interesante fue la manera como algunos estudiantes conectaron los conocimientos de ***Historia de México II*** con los adquiridos en el ciclo anterior, específicamente al momento de analizar las causas de la caída del segundo imperio, pues

²⁶⁸ Carlos Alberto Rosales Purizaca, *op cit.*

recordaron que Francia tenía intereses en el Viejo Continente que le requerían de presencia y cuidado -principalmente por la rivalidad con Prusia-, ante lo cual no pudo mantener mayor apoyo al régimen de Maximiliano, sumándose esto a la mencionada molestia conservadora en su contra.

En cuanto a otra variante de la estrategia directriz, se empleó en un tema concreto (la república restaurada) la siguiente actividad: dividir a los alumnos en dos grandes grupos; a cada uno de éstos se le asignó una presidencia: la de Juárez y la de Sebastián Lerdo de Tejada respectivamente, indicando que se dividiera cada equipo en cuatro subgrupos para elaborar en pliegos de papel bond cuadros sinópticos con los elementos importantes políticos, económicos, sociales y culturales de cada gobierno, los cuales serían presentados en clase para su revisión, análisis y crítica.

Ahora, una cuestión fundamental fue apuntalar la figura de Juárez como la gran personalidad liberal en la era 1857-1872; para esto se realizó un minidebate en el que todo el grupo hizo una apología de don Benito mientras el docente tuvo la postura contraria. La intención fue que el alumno comprendiera la importancia de tal personaje en su defensa al liberalismo, la soberanía del país, pero, al mismo tiempo, sus errores en relación a la nacionalización de tierras y la imposibilidad de estabilizar la vida social del país, con la finalidad de desmitificar la figura de Juárez y aterrizar su verdadero significado en el contexto histórico del siglo XIX reformista. Para el debate se solicitó investigar datos sobre Juárez, incluyendo la lectura breve de un fragmento de la obra "Estado Nacional y presidencialismo" de Gilberto Argüello que también se podía conseguir en el libro de Claudia Sierra Campuzano.

En la educación para varones es fundamental la competencia, ya que es propia de su sexo como estímulo para el aprendizaje,²⁶⁹ además, si consideramos que en el contexto diferenciado siempre hay una cierta tensión entre docente y alumnos,²⁷⁰ el darles a éstos la oportunidad de "vencer" al profesor, convierte al minidebate en una estrategia más rica, siempre y cuando quede claro que la discusión debe tener fundamentos lógicos y que pueden retar al profesor, pero siempre dentro de una línea de respeto a la autoridad.

En el instante de efectuar lo anterior, los alumnos ya eran bastante capaces de exponer opiniones más sólidas y de analizar con mayor prestancia la situación, aspecto fundamental en su preparación dentro del ambiente diferenciado del CEA, ya que el varón adolescente busca desarrollar independencia,²⁷¹ la cual desde luego obtiene en relación a no estar tan supeditado a lo que el profesor señale, sino a sus propias lecturas, análisis, reflexiones y deducciones.

²⁶⁹ María Calvo Charro, *op. cit.*, p. 1

²⁷⁰ *Ibid.*

²⁷¹ *Ibid.*

Por último, aunque no por ello menos importante, se ha solicitado al alumnado, cada ciclo escolar, realizar una visita al Museo Nacional de las Intervenciones, la cual les sirvió prioritariamente para ampliar su panorama respecto a las invasiones y ataques extranjeros a México durante la era decimonónica.

- Unidad 6: El Porfiriato

- * Objetivos

La meta que el programa oficial señala para la presente unidad es que el alumno *conozca la integración de México al desarrollo económico mundial y la estabilidad política que necesitaba el país para encaminarse al progreso, y pueda evaluar los resultados del régimen porfirista y sus aspectos culturales.*²⁷² Conforme a esto, me ha parecido pertinente señalar que mi interés respecto a tal objetivo es que el alumno sea competente para:

- a) Describir el proceso de estabilización política que dirigió Porfirio Díaz, enlistando los recursos de los que se valió para llevar a México por ese rumbo.
- b) Explicar los aspectos del porfiriato que reflejaron el alcance de una relativa modernidad y crecimiento económico nacionales.
- c) Identificar en los hechos del porfiriato las desigualdades e injusticia políticas, económicas y sociales que existían en el México de fines del siglo XIX.
- d) Explicar los motivos del debilitamiento del régimen porfirista.

- * Tiempos

La unidad ha sido considerada para efectuarse en 8.5 horas, de las cuales la mayor parte corresponde a la explicación de los caracteres políticos, económicos y sociales de la época porfiriana, sin detrimento de otros temas como la debacle porfirista; de hecho, entender ésta última resulta sencillo si se logra el correcto aprendizaje de lo que fue el Porfiriato en sí.

- * Contenidos y adecuación de la estrategia.

De entrada considero necesario que, siendo Díaz el centro de la era a estudiar en el bloque temático, los alumnos se compenetren más de quién era tal figura; por esto, se les ha encargado la lectura de la biografía que sobre él presentó Enrique Krauze como parte de la

²⁷² Vid Anexo 2

colección Biografías del Poder, de forma que pudieran ubicarlo en su contexto de un mejor modo.

Ahora, sobre los contenidos, hay dos temas de los que debo hacer algunos comentarios.

En primer lugar, sobre el gobierno de Manuel González he de decir que en algunos ciclos escolares cometí el error de etiquetar su presidencia -incluso desde la nomenclatura en el temario- como "gobierno títere" de don Porfirio, lo cual dirigió al alumnado hacia lo que yo tenía en mente, sin darle la oportunidad de criticar o pensar por sí mismo; más recientemente he buscado modificar esto para dar el peso debido, dentro del aula, al criterio de los estudiantes.

En segundo lugar, me pareció pertinente incluir en el temario una explicación breve de las presidencias de Porfirio Díaz, lo cual ha generado sus frutos, pues varios de mis alumnos comprendieron que, si bien es importante tener una idea general de la era porfiriana, las particularidades dentro de ella pueden hablarnos de altibajos y cambios que reflejan mejor el momento a estudiar. Aunque ha predominado la exposición docente en la enseñanza de este tema, recientemente he reflexionado en una nueva estrategia a aplicar en los próximos ciclos lectivos: mediante la lectura de un texto elaborado por mí cuyo formato será tipo tabloide (nota periodística), los alumnos se informarán de los constantes regresos de Díaz a la Presidencia de la República y las características más importantes de los períodos que presidió; esto servirá de base para que en clase se mencionen los asuntos que tuvieron mayor peso dentro del Porfiriato.

Ahora, en cuanto a la ya conocida dinámica de exposiciones de los alumnos, hubo dos modificaciones sustanciales en la manera de efectuarlas:

a) La evaluación fue más severa en cuanto al manejo de vocabulario, el énfasis a través de lenguaje no verbal y el análisis del tema a exponer, debido a que ya había una cierta experiencia expositiva.

b) Se indicó a los alumnos que al finalizar su participación en aula, cada equipo desarrollaría un breve ejercicio de evaluación grupal -creado por los propios expositores- sobre el tema presentado, lo cual fue ampliamente atractivo los jóvenes al saber que tendrían el "poder" de dar instrucciones y solicitar algún trabajo, lo cual les daba cierto sentido de autoridad, que es importante desarrollen en miras al futuro liderazgo que -se supone- les espera; lógicamente se presentó a todos los estudiantes una explicación sobre la responsabilidad que implicaba la actividad, ya que debían elaborar cuidadosamente la evaluación. Esto no se hizo antes considerando que el alumno todavía no estaba listo para afrontar este reto sin que significara desorden o abusos, pero durante tal adecuación de la estrategia en temas como los aspectos políticos o económicos del Porfiriato, funcionó bastante bien y los chicos presentaron diversas

formas de evaluación, desde clásicas pruebas escritas hasta juegos y competencias, mostrando así su creatividad.

Una actividad complementaria que se encargó a los alumnos sobre cada rubro del Porfiriato que se vio en clase fue la siguiente: elaborar como tarea un cuadro comparativo indicando los aciertos y errores del régimen de Díaz, para que cada quien elaborara una reflexión en torno a los resultados de su administración en todos sus ámbitos y presentaran al final del bloque temático un balance histórico sobre el referido período. Desde luego, fue primordial mantener el contacto con los estudiantes y sus reflexiones para guiar la elaboración de sus cuadros, pues lo que se requería de los jóvenes no era una simple síntesis, sino juicios de valor fundamentados.

Una muestra de lo anterior pude observarla en el subtema de las finanzas públicas porfirianas, que para los estudiantes no sólo representaron superávits, pagar a e tiempo la deuda externa y generar un ahorro millonario al correr de los años, sino un contrastante "tener dinero y no usarlo para generar avances sociales y mínimas mejoras a las condiciones de vida popular". Esto me permitió incluso analizar con los estudiantes la diferencia entre crecimiento y desarrollo económicos, lo cual generó una conclusión importantísima: vertiendo hacia el pueblo los beneficios del crecimiento económico se puede impulsar el necesarísimo desarrollo nacional y esto no aplica sólo a tiempos de Porfirio Díaz, sino a los que hoy se viven.

Una cuestión relevante de la participación docente en la presente unidad fue la actualización, ya que en algunos temas, los datos que tradicionalmente se conocen han sufrido modificaciones y conviene que el profesor esté alerta para ayudar al alumno a comprender los procesos históricos conforme a los estudios recientes. Un caso muy concreto es el de la explicación del sistema hacendario porfiriano, sobre el cual en general hay severas críticas (por la tienda de raya y la explotación/maltrato a los peones) que dieron origen a la creencia general de que el campesinado se opuso violentamente a los hacendados durante la revolución; curiosamente, ahora se sabe que muchos trabajadores del campo no eran tan maltratados como presuntamente fue²⁷³ y que en la lucha revolucionaria iniciada en 1920, muchos peones apoyaron a los hacendados para los que trabajaban en contra de líderes como Emiliano Zapata.

²⁷³ Por ejemplo se comentó sobre el padrinazgo que los hacendados tenían con algunos peones, el establecimiento de escuelas en algunas haciendas, etc. Para este ejemplo en particular me fue muy útil la lectura de "Un paisaje lunar habitado por bribones y sus víctimas. Mirada retrospectiva al debate sobre haciendas y los pueblos durante el porfiriato (1876-1911)", de Raymond Buve, que se encuentra en la obra de *Don Porfirio presidente... nunca omnipotente. Hallazgos, reflexiones y debates. 1876-1911*, publicado en 1998 por la Universidad Iberoamericana.

Por último, como parte de la adecuación de la estrategia, se solicitó a los alumnos en varios ciclos escolares un trabajo de investigación sobre diversos temas del período porfirista; recientemente me ha interesado encargar los sucesos más importantes entre 1900 y 1910 en México, con la intención de ampliar la información del último tema de la unidad (la decadencia del Porfiriato) para la “construcción” de un andamiaje cognitivo que una la presente unidad con el siguiente bloque temático, además -desde luego- de perfeccionar las habilidades de investigación y redacción de los estudiantes

- Unidad 7: La Revolución Mexicana

* Objetivos

El objetivo oficial indica que la finalidad del estudio de este bloque temático es que el alumno *comprenda las causas de la Revolución Mexicana, las condiciones en que se llevó a cabo, las posiciones de los principales dirigentes y los beneficios obtenidos, e identifique las principales características del gobierno de Carranza, incluyendo la política exterior y el surgimiento del Plan de Agua Prieta.*²⁷⁴ Desde luego, como se ha venido haciendo, elaboré conforme a esto una serie de metas específicas que aspiran a que el estudiante sea competente para:

- a) Explicar las causas de la revolución, asociándolas con los caracteres históricos del porfiriato.
- b) Enlistar los diferentes grupos revolucionarios que participaron en la lucha, contrastando las diferencias de cada uno frente a los demás y observando los intereses comunes entre ellos.
- c) Narrar los sucesos relevantes de la revolución y señalar sus resultados inmediatos.
- d) Señalar los aspectos importantes de la constitución de 1917 y dar un juicio de opinión al respecto.

* Tiempos

Para la presente unidad se ha considerado su ejecución en 7.5 horas, concentradas en su mayor parte en el estudio del desarrollo de la revolución en sus etapas (maderista y constitucionalista), puesto que las causas era mucho más rápido trabajarlas por la conexión con los contenidos del último tema de la unidad previa.

* Contenidos y adecuación de la estrategia

²⁷⁴ Vid Anexo 2

Una actividad a la que no recurro tan consistentemente en la preparatoria pero que he llegado a emplear para pulir la expresión oral de algunos chicos, es la lectura en voz alta dentro del aula, ya que en el quinto de preparatoria me ha tocado ver muchos casos de una deficiente manera de leer. Normalmente he utilizado para esta actividad **un fragmento** del libro *Historia de México*, vol. 2 de Gloria Delgado de Cantú, en el que aparecen divididas las causas de la revolución en sociopolíticas y socioeconómicas; todas éstas se leen en clase por turnos para, inmediatamente después, explicarlas en la misma.

Es difícil usar la mencionada adecuación de estrategia en otras unidades, ya que suelen ocurrir burlas a algunos jóvenes y no se trata de evidenciarlos ante el grupo, pero si no hay una cierta práctica no habrá una verdadera mejoría de los estudiantes. Aún sigo reflexionando sobre lo anterior en cuanto a las características de la educación diferenciada y el perfil de alumno del Atoyac para perfeccionar un método que no hiera susceptibilidades pero abata los fallos de algunos muchachos al leer en público.

Concerniente a las presentaciones de los equipos en el bloque temático, dirigí mayormente aquéllas de forma que a los expositores que no tuvieran los datos necesarios con los cuales solventar algunas dudas del grupo (por no haber previsto ciertas interrogantes o - en el menor de los casos- por la flojera de investigar suficientemente) se les instó a investigar para la siguiente clase la información que les fue solicitada; un ejemplo de esto ocurrió con la interrogante ¿qué pasó con Díaz (Victoriano Huerta o algún otro) tras su salida de la presidencia? El 50% de las veces se cumplió con este encargo, pero en otras ocasiones fue el docente quien respondió la duda ante la irresponsabilidad de ciertos estudiantes.

Algunas figuras heroicas (Zapata, Villa, etc.) fueron tan significativas para los estudiantes dentro del trabajo de la unidad que se hizo necesario en algunas sesiones la proyección de películas de la serie "México Siglo XX" de Editorial Clío concernientes a sus vidas y su participación en la lucha revolucionaria. De hecho el ver en imágenes algunos pasajes relativos a los grandes personajes, permitió a varios chicos el captar mejor sus circunstancias y acercarse a la verdad de las mismas, puesto que a las recientes generaciones les ha tocado ver adaptaciones cinematográficas que crean visiones románticas y no se ajustan a los hechos históricos.

Menciono, para comprender mejor lo anterior, que por naturaleza los varones se interesan sobremanera en las figuras heroicas conforme a la realidad en los acontecimientos.²⁷⁵

Otro asunto que resultó de gran importancia en el aula fue la discusión suscitada sobre la "visión del cambio" que tienen los mexicanos, la cual derivó del estudio del gobierno de

²⁷⁵ Cristina Hoff Sommers, *op. cit.*, p. 244

Madero, pues en la mención de las acciones de tal personaje se indicó que él dejó en sus cargos a miembros de los científicos, lo cual inconformó a varias personas en aquella época. Para algunos alumnos la idea del mexicano era ver modificado todo de inmediato, "a la de ya", lo cual no podía ser posible ya que las estructuras históricas de cada época soportan formas de vida que sólo paulatinamente se pueden transformar; ciertos alumnos incluso compararon la situación con la presidencia de Vicente Fox, de quien se esperaba un cambio sustancial por parte del pueblo, probablemente radical, que no ocurrió, generando descontento.

Creo que debo comentar, conforme a este último punto que en los últimos temas se hizo más constante el parangón y la proyección de las circunstancias del pasado en el presente, de forma que uno de los objetivos ejes del programa, "*comprender los procesos formativos de su realidad histórico-social*",²⁷⁶ se estaba cumpliendo de manera importante.

Ahora bien, en algunos grupos una cuestión que ha salido a relucir es la idea de una historia cíclica: al referirse el final de la etapa constitucionalista de la revolución mexicana, Venustiano Carranza apoyó a Ignacio Bonillas para que ganara las elecciones de 1920 y llegara a la presidencia; esto les pareció a los jóvenes una repetición de lo que hizo Díaz con Manuel González, por lo que fue necesario que el docente interviniera para acotar tal idea e indicar que si bien existen las recurrencias, coincidencias y similitudes, cada momento histórico es particular y tienen sus propias causas, accidentes y esencia.

Al final de la unidad, creí conveniente trabajar el tema del gobierno de Adolfo De la Huerta como "cierre" de la revolución, por lo que, a pesar de que el programa oficial contempla su estudio en el siguiente bloque temático, lo incluí en el presente. Considero que el éxito de esto se ha visto reflejado en que la mayoría de los alumnos (más del 60%) expresaron observar una mayor continuidad y sintieron realmente finalizado el asunto de la revolución.

En cuanto a las consecuencias de la revolución, el asunto no había sido considerado para el programa en un principio, pero ahora me parece insoslayable, ya que no siempre quedaban claros para los alumnos cuáles fueron los efectos revolucionarios. Ante esto, en tiempos recientes he buscado dedicar tiempo a ello y, aunque hasta ahora ha sido puesto en práctica de manera tradicional -catedrática-, considero a futuro próximo ejecutar la siguiente dinámica: encargar la lectura de un fragmento de la obra *¿Quién ganó la revolución mexicana?* del conocidísimo Rius,²⁷⁷ que se encuentra en el referido libro de Claudia Sierra

²⁷⁶ *Vid supra*, p. 88

²⁷⁷ Si bien es cierto que una gran parte del material de Rius es considerado poco serio por algunos historiadores, uno como docente puede seleccionar la parte a leer más útil y guiar dicha actividad; además, creo necesario que no todo lo que lean los alumnos deba tener un cariz de seriedad, ya que en su edad y desinterés por las lecturas

Campuzano, lo cual permitirá realizar en clase una asamblea en la que se indiquen los aspectos resultantes de la revolución, enfatizando aquello que no cambió dentro de la estructura sociopolítica del país, para que los alumnos concluyan qué tanta revolución fue o no el movimiento iniciado en 1910 por Francisco I. Madero. Algo, sin embargo, que me parece será necesario cuidar, es el manejo del material de Rius, ya que destaca por su punto de vista de izquierda, que de no leerse con reserva puede generar una cierta pérdida de objetividad al momento de hacer el "recuento de los daños".

En la manera en que se ha efectuado hasta ahora el estudio de las mencionadas consecuencias -expositiva-, he insistido a los jóvenes sobre los efectos destructivos de las acciones bélicas, el fortalecimiento de un grupo que llegó a institucionalizarse con los años (PRI), los intentos de reforma agraria y la búsqueda de mejores condiciones de trabajo para los obreros, etc. La conclusión a la que llegaron la mayoría de los alumnos a partir de lo presentado por el docente es que la revolución sí fue tal, pero de manera parcial, ya que generó algunas transformaciones pese a que en el fondo persistieran diversos aspectos de las viejas estructuras; en esta parte del temario muchos de mis estudiantes han concordado en que, dentro del acaecimiento de sucesos históricos, muchas veces las permanencias son tan o más significativas que los cambios.

Ahora, en relación con la unidad hasta aquí planteada, para fortalecer el conocimiento de los asuntos específicos de ella se ha propuesto, intercaladamente a lo largo de los años, la visita a dos lugares: el Museo Casa de Carranza y el Museo de la Revolución Mexicana. El primero permite apreciar de un mejor modo al carrancismo y la trascendencia de la figura de don Venustiano, mientras que el segundo me parece sustancial para una visión general del movimiento revolucionario. Dependiendo del grupo -su forma de trabajo e interés, sus conocimientos, etc.- indico ir a uno u otro sitio, pues hay estudiantes a los que conviene fortalecer en el bosquejo global y otros para los que es más enriquecedor el abordar ciertos aspectos significativos y más específicos, como lo es el papel del carrancismo en la revolución.

Al realizar su reporte de la visita, varios estudiantes insistieron en lo significativo que les fue observar los objetos de uso cotidiano de la época revolucionaria, tener frente a frente documentos valiosos de la historia del país y, sobre todo, una representación visual a través de fotos y montajes de la era de la revolución mexicana. Desde luego, algo también importante es que a través de esta actividad persistió el fomento en los varones del trabajo de equipo al que, como quedó dicho anteriormente, son más desapegados que las mujeres.

- Unidad 8: El período de la
Reconstrucción Nacional

* Objetivos

El objetivo del programa oficial para la presente unidad es que el alumno *conozca las características del nuevo orden económico, social y político del México posrevolucionario, así como los conflictos y caracteres de la política exterior del país y la cultura nacional desarrollados durante los regímenes obregonista, callista, del maximato y cardenista*. Conforme a lo anterior he desglosado como fines, para desarrollar competencias, el que los alumnos sean capaces de:

- a) Explicar las propuestas gubernamentales de aquellos que triunfaron en la revolución mexicana, así como la herencia sociopolítica de este movimiento al México contemporáneo.
- b) Describir el nacimiento del PRI y registrar su desarrollo como partido oficial e institución política dominante.
- c) Identificar los acontecimientos que caracterizaron al maximato y al cardenismo.
- d) Describir las circunstancias históricas de las tercera y cuarta décadas del siglo XX mexicano.

Para cumplir con tales fines debo señalar que, hasta ahora, me ha parecido necesario reconstituir la propuesta temática del programa oficial de la DGIRE, primordialmente por la necesidad de mantener el orden mental en los alumnos sobre el proceso temporal de los acontecimientos a revisar. De hecho, los contenidos temáticos no están registrados en la propuesta de la DGIRE como los voy a presentar, ya que ella indica que se deben estudiar el caudillismo, la reconstrucción política, económica, agraria, laboral y educativa, las relaciones internacionales, el maximato, el gobierno de Lázaro Cárdenas y el nacionalismo cultural pero - como ya indiqué- mi interés fue la estructura cronológica de los períodos presidenciales, por lo que en tal forma quedó organizado el temario, desde luego acotando con los estudiantes los detalles relevantes -por período histórico- que consideran las autoridades universitarias como fundamentales.

* Tiempos

El presente bloque temático se ha establecido abordarlo en 9 horas, de las cuales el asunto del maximato abarca mayor tiempo al incluir -aunque no hayan sido completas- las presidencias de tres personas, lo cual remite a revisar más detalles y caracteres; además, como en ese tema se abordará la creación del partido que dio origen al PRI y uno de los

objetivos de la unidad se centra en ello, conviene igualmente conceder más minutos para su justo análisis.

* Contenidos y adecuación de la estrategia.

Conforme se comentó en la adecuación de la estrategia de la unidad previa, los alumnos fueron, a lo largo de las sesiones de los últimos bloques temáticos, haciendo más y -mejores- comentarios comparativos en relación al paralelismo pasado-presente. Un ejemplo en este caso fue el populismo obregonista, en el cual resultó relevante guiar las ideas de los estudiantes hacia la comprensión de que los motivos y caracteres del mismo fueron diferentes de la propuesta populista del perredismo actual, ya que en aquél la idea era conciliar clases para abatir la falta de productividad, mientras que en el actual no queda claro ningún interés en ese sentido.

Un tema que debió ser cuidadosamente abordado fue el de la rebelión cristera, ya que, como se ha mencionado antes, el Atoyac busca que los asuntos relacionados con la religión cristiano-católica sean expuestos en sus aulas desde un punto de vista que no agreda a la Iglesia y sus intereses. Conforme a esto, los jóvenes -con una marcada intervención por parte del docente- expusieron el deseo gubernamental de mantener bajo control al clero, los problemas suscitados por el choque entre autoridades civiles y eclesiásticas debido a dicha ambición y a la ferviencia popular que llevó a diversas personas en Puebla, Guanajuato, Jalisco, etc., a oponerse a Calles, quien buscó solucionar el asunto -sin lograrlo- con una violenta represión, la cual generó gran inconformidad contra el gobierno establecido.

Ahora bien, persistió la lectura especializada para hacer más ágil la sesión de clase al trabajar una dinámica un tanto distinta: anotar ideas en el pizarrón sobre el tema leído para su revisión grupal. Esto por ejemplo se empleó en algunos ciclos escolares con el fragmento de la obra "El maximato" de Jacqueline Peschard²⁷⁸ correspondiente al origen del PNR, a partir de la cual en el aula cada alumno registró en el pizarrón, por turnos, uno de los caracteres históricos de las presidencias de Emilio Portes Gil, Pascual Ortiz Rubio y Abelardo Rodríguez, lo cual permitió a los grupos con que se empleó, armar el contexto de aquella época y aclarar el porqué del nombre de la etapa mencionada.

Uno de los asuntos cruciales de estudio en aula fue la formación del Partido Nacional Revolucionario como origen del Partido Revolucionario Institucional²⁷⁹, partido que controló los destinos del país por más de medio siglo; algunos de los comentarios desarrollados sobre el

²⁷⁸ Este texto es a su vez parte del tomo II de *Evolución del Estado mexicano* de Javier Garcíadiago y otros autores; este material también se puede encontrar en el libro de Claudia Sierra Campuzano que puede considerarse prácticamente de cabecera, por el apoyo que presta a la estrategia del curso que pretende guiar.

²⁷⁹ En adelante se le denominará PRI.

tema aludieron a que el partido como tal no tenía ideas negativas y que teóricamente planteaba aspectos de utilidad para el país que finalmente la ambición pervirtió para convertirlo poco a poco en un aparato de control que no usó el poder siempre de la mejor manera para alcanzar el bien común, pero lo más trascendente fue que algunos muchachos señalaron que al tomar -recientemente- el Partido Acción Nacional el control del Ejecutivo y, junto con el Partido de la Revolución Democrática²⁸⁰ de una parte del Legislativo, no pareció haber un diferente efecto, concluyéndose que problemas como la corrupción tienen raíces más profundas que deben empezar a cortarse si se pretende transformar el país en un Estado más justo y mejor gobernado. Esto me dio a saber que uno de los elementos del perfil del alumno Atoyac se estaba desarrollando adecuadamente: el conocer el entorno y sus problemas.²⁸¹

Respecto a la instauración de las escuelas mixtas (en el período cardenista), surgió una breve discusión con los jóvenes, en relación a su situación como alumnos del CEA, ya que la mayoría de ellos no ven con buenos ojos la educación diferenciada; incluso en los últimos años uno de los motivos de la reducción de la matrícula escolar ha tenido que ver con esta cuestión: al no considerar razonable estar separados de las chicas, muchos muchachos prefieren irse a otros colegios, con sistema mixto. El tema entonces, se ha prestado para dar una referencia de las razones de existencia de los colegios sólo para varones, no tanto porque sean **la opción**, sino porque es necesario entender su propuesta para contrastarla con las instituciones mixtas. Hubo quienes comprendieron esto y el interés de escuelas como el Atoyac en educar según sus diferencias biopsicosociales respecto a las féminas pero cuestionaron si en dicha institución verdaderamente se atiende a las necesidades propias de los varones, lo cual llevó a concluir que el modelo diferenciado puede ser productivo, pero no está exento de errores.

Al analizar el impulso de gobiernos como el obregonista y cardenista a los sectores populares, los jóvenes consideraron bueno el apoyo a los de abajo, explicando que esto hace falta en nuestros días, mas les indiqué que pensaran que esto no debe provenir de parte de las autoridades exclusivamente, sino de la misma sociedad, la cual rechaza, discrimina y menosprecia a las clases y sectores más humildes o minoritarios, en cuyos zapatos no nos ponemos aunque sea de vez en cuando para comprender su situación. Esta reflexión fue fundamental en miras a desarrollar solidaridad y empatía, los cuales no son tan dados en los varones; este principio de la educación diferenciada debe ser eje de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, ya que **no importa comprender el presente si no se adquiere a la vez la intención de coparticipar, coexistir y compartir la**

²⁸⁰ En adelante se referirá al Partido Acción Nacional como PAN y al Partido de la Revolución Democrática como PRD.

²⁸¹ *Vid supra*, p. 73

responsabilidad del desarrollo sociohistórico con todos y cada uno de quienes integran el México de hoy.

Otro tema que fue muy útil para el aprendizaje histórico fue el de los exiliados españoles, ya que permitió a los alumnos comprender que los procesos históricos que afectan a otras partes del mundo no nos pueden pasar desapercibidos, puesto que debe haber siempre un elemento que nos conecte irremisiblemente con cada comunidad del planeta: el sentido de identidad humana que compartimos hombres y mujeres de los distintos países, razas, credos, etc.

El tema 5 (régimen de Manuel Ávila Camacho) se ubica en la siguiente unidad del programa oficial, mas considero que todavía es parte de la **reconstrucción nacional** y es hasta la presidencia de Miguel Alemán que se empieza a conformar una nueva época, la de la **unidad nacional** y el **desarrollo estabilizador**. Por esto, asigné el estudio de dicho asunto al presente bloque temático, esperando consolidar en los alumnos una idea más clara de las "épocas" en las que se puede subdividir la era contemporánea de la nación. Desde luego, uno como docente, al organizar la planeación del programa desglosado, conviene realizar las modificaciones pertinentes para abordar en clase los temas que sean necesarios, siempre y cuando haya fundamentos.

Por último, en esta unidad me ha parecido sustancial que los alumnos percibieran el estilo artístico muralista y los marcados acentos nacionalistas en ello, de forma que se les planteó la asistencia a dos lugares: Palacio Nacional y el Palacio de Bellas Artes, para apreciar los murales que en dichos edificios se pueden observar. Desde luego esto se ha hecho también en forma intercalada en los diferentes ciclos lectivos, de forma que se pudiera ir variando un poco la actividad, pero sin perder de vista el objetivo: conocer más sobre ese arte tan propio de México y de sus representantes Orozco, Rivera, Siqueiros, etc. En la experiencia de los alumnos, la visita fue enriquecedora, pues no sólo tomaron nota de los aspectos políticos en los murales, sino que varios de ellos apreciaron el color, la línea, el sentimiento en los murales, es decir, apreciaron el valor estético de los mismos, con lo cual, una vez más, se estimuló el desarrollo de una parte del perfil de alumno que busca formar el Atoyac.²⁸²

- Unidad 9: El México Contemporáneo

* Objetivos

En esta unidad, última del programa, el objetivo dado por la DGIRE es que el alumno *comprenda el proceso histórico del México actual, los principales cambios en la política, la*

²⁸² Vid supra, p. 72

economía, la sociedad y la cultura y conozca los aspectos del sistema que se consideraron²⁸³ y los que entraron en crisis. De acuerdo con esto, me parece conveniente precisar que los alumnos deben lograr, al final del bloque temático, ser competentes para:

- a) Indicar en qué consistió el milagro mexicano y estimar los alcances de éste en los regímenes que abarcó, así como describir las características principales de éstos.
- b) Explicar la caída del crecimiento económico en México y los caracteres de la era de crisis monetaria nacional.
- c) Señalar las características de los últimos gobiernos priístas y describir la transición hacia el llamado gobierno del cambio.
- d) Dar su punto de vista sobre las ventajas e inconvenientes para México del neoliberalismo económico contemporáneo.

* Tiempos

Para la consecución de lo arriba indicado, he designado 14 horas para el estudio del bloque temático, lo cual, a pesar de que aparentemente es mucho -comparado con lo de otras unidades- realmente es limitado en función de la gran cantidad de aspectos que se podrían tocar en cada tema y subtema. Por experiencia, el tiempo asignado es generalmente insuficiente, de forma que se debe limitar la presentación de cada sexenio a los aspectos característicos del período del cual forman parte.

Conforme a lo anterior, me pareció necesario continuar con la propuesta de orden cronológico, de forma que nuevamente estructuré el temario por períodos presidenciales, entre 1952 y el año 2006, obviamente con las implicaciones que cada uno tuvo e insistiendo en que algunas en conjunto integraron una época determinada, como en el caso de Alemán, Ruiz Cortines, López Mateos y Díaz Ordaz que correspondieron al desarrollo estabilizador, por ejemplo. Me es menester decir que sigo en el análisis de las experiencias, que hasta ahora han sido productivas, en el sentido de que probablemente sería mejor abordar la unidad específicamente por períodos (desarrollo estabilizador, desarrollo compartido, etc.), pero dificulta un tanto el orden mental de los estudiantes, lo cual es prioritario para mí.

* Contenidos y adecuación de la estrategia

En esta parte final de curso, la dinámica de trabajo se enfocó más profundamente en la crítica de los aspectos fundamentales de la unidad, conforme a la lectura previa del libro de

²⁸³ Así viene tal cual en el programa de la UNAM; me parece que se refiere a los que se conservaron, es decir, las permanencias históricas. *Vid* Anexo 2

texto. Diversos temas como el charrismo y el dedazo²⁸⁴ llamaron mucho la atención y generaron diversas opiniones, pero uno de los que más impactó al estudiantado fue el “milagro mexicano”, que de entrada generó curiosidad en los jóvenes, quienes se preguntaron cómo se obtuvo una mejoría económica, es decir, tuvieron interés en saber qué hizo la diferencia en ese momento para salir de los problemas y generar el llamado desarrollo estabilizador; las políticas de austeridad y moralización, la sanción a los monopolios y el esfuerzo por mantener la estabilidad de precios quedaron a la vista de todos como los fundamentos de la mejoría económica que incluso logró controlar la inflación, y algunos de ellos se comentaron en clase en relación al bien que harían en el entorno contemporáneo, como la moralización (cuya meta sería erradicar la corrupción que tanto ha costado a la política mexicana) y la austeridad (que ahorraría millones de pesos tan sólo si regulara los excesivos gastos de diputados y otros funcionarios públicos).

Otro detalle importante que dio de que hablar fue la cuestión del otorgamiento del voto a la mujer, lo cual consolidaba la lucha hasta ese momento efectuada por los derechos políticos femeninos; para los alumnos esto no fue un indicativo de la búsqueda de igualdad entre hombres y mujeres, sino un logro en cuanto a la necesaria equidad de oportunidades que todas las personas tienen, sin importar su sexo. Esto es una cuestión interesante dentro de la educación diferenciada, ya que no se alienta en ésta la supremacía masculina, sino la realidad de la interrelación hombre-mujer: ambos son diferentes, con cualidades propias de su sexo que les enriquecen particularmente, mas ambos son susceptibles de derechos y obligaciones que, desde las condiciones sociales y psíquicas de su identidad sexual, pueden y deben ejercer.

Ahora, al trabajar las problemáticas del país en el lapso 1952-2000 (anotadas, por equipos en hojas de rotafolio) he de decir que los alumnos no siempre tuvieron claro cómo corregir o paliar sus efectos, pues la idea que tienen en la mente es generalmente “sí, la situación debe cambiar...” y hasta ahí. Modificar tal realidad es difícil, pero necesaria en cuanto trasladar a la realidad los aprendizajes en aula: una meta del programa es hacerles conscientes y, por ende, activos en el cambio. Más, ¿cómo lograrlo?

En este sentido en el ciclo presente, durante el cual redacto mi informe de actividad profesional, he considerado pertinente encargar un trabajo de mayor reflexión e investigación en el que los alumnos, en el período final de evaluación, seleccionen -en equipos de cuatro

²⁸⁴ El charrismo es una práctica en la cual líderes sindicales y gobierno negocian para “ayudarse mutuamente” con el objetivo de lograr sus metas. Se denominó así porque el primer líder sindical que actuó así, -Jesús Díaz de León- era apodado “charro”. El dedazo consistió en que el presidente en turno, elegía a quien sería el siguiente candidato del PRI a la presidencia, que generalmente triunfaba; así pues, se entendía que el “destapado” sería el siguiente mandatario de México.

personas- tres problemas actuales en el índole económico, político o social y realicen un "análisis de caso", apuntando a los hechos, causas y soluciones viables de las problemáticas que seleccionaron, utilizando fuentes hemerográficas, bibliográficas y orales para sustentar un informe escrito al respecto.

Recordemos en este sentido, que todo proceso educativo debe estar en constante perfeccionamiento y que nunca dejará de estarlo.

Con respecto al movimiento estudiantil de 1968, que genera muchas expectativas en la mayoría de los muchachos, en tiempos recientes he planeado la lectura de los fragmentos "El trágico 68...dos de octubre no se olvida..." y "Tlatelolco bajo la metralla" de la obra *México en el contexto mundial II* de Américo Saldívar, material que está en el ya acostumbrado libro de Claudia Sierra Campuzano, además de solicitar también el estudio de todo el régimen de Díaz Ordaz, usando el libro de texto, para contextualizar aquél tema.

Una nueva adecuación del trabajo en aula consistió en la formación de equipos de cinco personas, los cuales, por turnos, tendrían la oportunidad de responder a una pregunta del docente, relativa a economía, sociedad o cultura de un par de períodos presidenciales; cada participación valía un punto y si un equipo no respondía, el siguiente equipo tenía la oportunidad de contestar a la interrogante. Al final de la sesión, el equipo que ganó más puntos, adquirió un 10% más sobre calificación de período; este tipo de incentivos, aunque no debieran ser, ya que en los estudiantes existe la obligación de cumplir, permitieron mejorar la disposición al trabajo de los jóvenes, sobre todo en aquéllas horas de clase más tempranas o en el horario previo a las salida del colegio, cuando así me correspondió en algunos ciclos escolares.

En cuanto a perfeccionar el sentido crítico del aprendizaje, fue importante el hablar de la creación de instituciones como el CONALEP, pues varios alumnos mencionaron que no podía tener mucha popularidad una escuela que preparaba para ser simplemente técnicos, sin mucha oportunidad de progreso; al intervenir el docente para ampliar el panorama de los muchachos, pues era obvio que expresaron opiniones desde su punto de vista de clase media, la cual no necesariamente podría concordar con la de clase baja, en la que ser técnico, "ya era algo" y definitivamente algo mejor que no tener nada y más en una época en la que ganarse el pan costaba mucho trabajo, algunos jóvenes respondieron que, con el correr de los años finalmente las carreras técnicas no progresaron y la mayoría quedó en el olvido, defendiendo su opinión, lo cual me pareció importantísimo en miras a consolidar su perfil como estudiantes del CEA.

Una vez más se utilizó el minidebate, ahora con respecto a la negociación del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), actividad en la que unos estudiantes

defendieron dicho acuerdo aludiendo a la generación de nuevos empleos y la posibilidad de disfrutar en el país de más oferta de productos, mientras que otros indicaron que las pequeñas y medianas empresas del país no pudieron competir contra los corporativos foráneos y terminaron sucumbiendo ante ellos o siendo absorbidos. Tras una breve confrontación de ideas fundamentadas en datos obtenidos en Internet, se les solicitó una conclusión; varios de los jóvenes infirieron que al final, a mediano/largo plazo, los efectos del TLCAN fueron, son, más negativos por las dificultades que plantea al desarrollo de la industria nacional y que incluso de ello derivó el apoyo gubernamental contemporáneo a las famosas PYMES.²⁸⁵

En ciertos temas -como fue el caso del régimen salinista- se solicitó que la lectura del libro de texto fuera acompañado de la elaboración de un cuestionario de 30 preguntas sobre los aspectos políticos, económicos y sociales más significativos, del sexenio correspondiente. El material fue revisado en clase mediante trabajo en equipos de cinco personas, los cuales debían redactar, usando sus cuestionarios, cuáles eran los aspectos comunes que todos los integrantes de cada equipo consideraron como importantes del tema leído; a partir de lo que los equipos indicaron concerniente a ello, el docente registró en hojas de rotafolio los asuntos destacados por los estudiantes.

Con respecto a los últimos gobiernos (1994-2006) la dinámica empleada en un principio fue netamente expositiva (por parte del profesor); de hecho, al inicio de mi práctica docente no aparecía en los libros de texto dicho asunto o apenas se le mencionaba, lo cual dificultaba el llevar a cabo alguna otra estrategia en el aula que no fuera la indicada. Sin embargo, con el paso del tiempo, la actualización de los materiales para la consulta de los estudiantes me permitió -en los últimos años- proponer otras alternativas, como la de efectuar la lectura previa del período correspondiente para posteriormente comentar en clase los aspectos relevantes del mismo.

Así pues, los estudiantes de las últimas generaciones con las que he trabajado han tenido más clara la trascendencia de los sexenios de Ernesto Zedillo y Vicente Fox. Sobre éste último he de indicar que hasta el momento en que redacté el presente informe, no está considerado como parte del temario oficial, lógicamente debido a que el programa se creó en 1996, cuando se estaba mucho muy lejos de saber el resultado electoral del año 2000; sin embargo, me pareció necesario agregar este contenido para completar la visión del alumnado sobre el panorama contemporáneo, con el que por supuesto está mayormente familiarizado.

²⁸⁵ Pequeñas y Medianas Empresas.

2.5.- Bibliografía para el curso

Un aspecto fundamental de todo curso es el establecer para el mismo un conjunto de materiales de consulta que permitan al alumno acceder a datos e información complementarios a lo visto en clase, con la finalidad de que tenga al alcance las herramientas para perfeccionar su aprendizaje; de hecho, la UNAM en sus programas establece la necesidad de una bibliografía, tanto general como específica, e insiste en que sea considerada dentro de los programas operativos desglosados que los docentes elaboren para cada ciclo lectivo.

Desde luego, nadie puede negar el valor de la referida bibliografía, mas el problema es que ella no está actualizada, de forma que algunos de los libros que aparecen en el programa de ***Historia de México II*** como recomendados son obsoletos, ya no se publican o incluso ni siquiera se pueden consultar en biblioteca. Ante esto, me he interesado en agregar unas cuantas referencias, más recientes, actualizadas o que se puedan realmente consultar en los espacios bibliotecarios del D.F., aunque por la normatividad sí me he visto precisado a mantener en el listado algunos materiales ya viejos,²⁸⁶ además de que algunos textos son importantes no importando la fecha a que correspondan.

Algo que me parece relevante comentar es que, dentro de la bibliografía general que recientemente he considerado, el libro *Historia de México. A la luz de los especialistas* de Claudia Sierra Campuzano se ha convertido en pieza fundamental del trabajo en aula, pues ha permitido una y otra vez viajar a las páginas de autores versados más profundamente en algunos temas para tener un punto de vista más amplio que el aportado por los clásicos libros de texto escolares.

La bibliografía que se propone a los alumnos se puede observar en el Anexo 4 del presente escrito.

2.6.- Criterios de evaluación

La evaluación es, definitivamente, una de las partes más complicadas del proceso enseñanza-aprendizaje ya que, ante la necesidad de asentar elementos numéricos en los documentos oficiales, los profesores caemos varias veces en meros manejos cuantitativos, descuidando lo cualitativo de los procesos de revisión, verificación y reflexión respecto al alcance logrado con los alumnos en cuanto a los objetivos planteados en cada ciclo escolar.

²⁸⁶ De hecho, desde la coordinación del CEA se me comentó que tenía que mantener -según por normativa oficial- un mínimo de seis textos recomendados para cada unidad, correspondientes a la bibliografía sugerida por la misma DGIRE (la cual tiene incluye varios materiales añejos), independientemente de lo que yo quisiera agregar. Como se podrá observar en el programa desglosado que aparece en el Anexo 8, la bibliografía, por ende, es muy extensa, no siendo lo más adecuado, desde mi punto de vista. Aquí cabe la duda razonable: ¿realmente es una orden desde la UNAM o fue una mala interpretación de los coordinadores del Atoyac?

De hecho, para evitar esto lo más posible, uno de los grandes problemas del quehacer docente es decidir qué tipo de modelo evaluativo se manejará y por qué, dependiendo del paradigma pedagógico al que el docente se presume apegado.

Al comienzo de mi desempeño profesional he de decir que realmente no tomé una postura determinada respecto a algún modelo teórico sobre educación y, de hecho, seguí los parámetros con los que había sido evaluado por algunos de mis profesores en la preparatoria; así pues, en mis primeros momentos como historiador-docente escogí evaluar a mis alumnos con examen, trabajo de investigación, tareas y revisión de cuaderno, además de algo que no he dejado de solicitar hasta el día de hoy: reseñas de visitas a museo. Esta manera de hacer las cosas considero que no fue negativa, pero estoy consciente de que requería mayores fundamentos, claridad de objetivos de evaluación y perfeccionarse para cerrar más adecuadamente el proceso enseñanza-aprendizaje.

Algo que aprendí a través de la experiencia fue el comprender que lo primero en la evaluación es definir qué habilidades y conocimientos son los que se pretende saber si fueron desarrollados por los alumnos, en el ámbito de la información, en el de la comprensión, la aplicación y la síntesis, etc., puesto que no es lo mismo verificar el manejo de cronologías, fechas y personajes, que la comprensión/uso de conceptos (vocabulario histórico) o la identificación de causas y efectos, relación de conceptos, ideas principales, continuidades y cambios, etc.

Conforme a esto, planeé actividades de evaluación, atendiendo a la necesidad de ir dejando de lado la prueba escrita como máximo recurso y revalorando la participación y el trabajo cotidiano en el aula, así como los trabajos en casa, de forma que hubiera una evaluación más balanceada, mucho más significativa en cuanto observar el trabajo y evolución académica de los educandos. Un claro ejemplo es que en mis propuestas evaluativas, el examen de período ha disminuido su porcentaje de valor, de un 70 o 60 % hasta un 40%.

Desde luego, lo anterior alude a que, si bien la evaluación debe ser estimativa y sumativa (en cuanto a lineamientos oficiales), necesario es que se mantengan elementos de un proceso más apreciativo y formativo,²⁸⁷ para lo cual uno como docente debe construir el modelo apropiado, lo cual generalmente puede realizarse a partir del diagnóstico aplicado al inicio del curso, a pesar de que realmente hay poco tiempo para ello pues ante la necesidad de cubrir los contenidos del programa desglosado, no queda mucho margen para un análisis

²⁸⁷ La evaluación estimativa genera datos cuantitativos para que en la sumativa se valore numéricamente el progreso y el alumno sea "promovido"; por su parte, la evaluación apreciativa considera los aspectos cualitativos, de forma que en la formativa se retroalimente al estudiante para mejorar los resultados, de forma que se corrijan los errores y fallos. *Vid. Alicia Bertoni, et al, Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*, México, Kapelusz Editora, S.A., 2000, (Colección Triángulos Pedagógicos), 168 p., pp.25-28)

profundo de las necesidades grupales. Esto a final de cuentas, se termina haciendo durante el mismo transcurso del año escolar, realizando los ajustes que sean pertinentes.

En un principio no efectuaba ninguna actividad de diagnóstico con los estudiantes, hasta que comprendí, según lo indicado arriba, la importancia que tiene no solo para consolidar el plan de trabajo anual, sino para clarificar los aprendizajes a lograr con cada grupo y en cada ciclo lectivo.

En todo caso, lo que he tratado de cambiar en mi perspectiva de la dinámica de evaluación es la forma de apreciación cualitativa del desempeño del alumno, para apoyarle en el caso de la evaluación sumativa, la cual no siempre refleja el desarrollo real del aprendizaje de los jóvenes.

Siguiendo las ideas hasta aquí expuestas, mi propuesta de evaluación más reciente es la siguiente, tras los cambios y modificaciones hechos año con año:

Rubro	Actividad de evaluación	Porcentaje en la calificación
Prueba escrita	Examen	40 %
Trabajos	Investigación	10 %
	Tareas varias	10 %
	Reseña de visita a museo	10 %
Participación	Apuntes	5 %
	Exposiciones	10 %
	Autoevaluación	5 %
	Problema a resolver	10 %
Total		100 %

Ahora, en un apartado previo del presente informe ya se han indicado aspectos importantes concernientes a los elementos anotados en el cuadro anterior, pero conviene incidir en algunas cuestiones más y en los valores numéricos que se otorgan según lo

requerido en cada rubro de evaluación, con la finalidad de esclarecer la parte sumativa de la propuesta arriba indicada.

En el caso del examen, empecé por elaborar pruebas en las que redactaba solamente preguntas abiertas y sin tener claro el tipo de contenidos que estaba evaluando (declarativos, procedimentales o actitudinales); incluso la primera prueba que elaboré consistió realmente en un breve cuestionario sobre temas de la época prehispánica mexicana. Sería a través de la práctica, la actualización docente, una mayor preparación, etc., que poco a poco convertí ese modelo primigenio en algo más sustentado, formal y preciso, que desde luego todavía sigo modificando y revisando para establecer qué mejoras o innovaciones se pueden hacer, en función de los verdaderos aprendizajes que se requiere evaluar en la propuesta integral del modelo de excelencia del Atoyac.

El día de hoy, en los **exámenes** se aplican reactivos de diferentes tipos que han permitido desarrollar en los jóvenes la habilidad para mostrar, de diversas formas, su dominio de los aprendizajes adquiridos en el aula:

- a) Pregunta abierta, de respuesta amplia.
- b) Pregunta abierta, de respuesta breve.
- c) Relación de columnas.
- d) Opción múltiple.
- e) Verdadero/Falso con justificación de respuesta.
- f) Desarrollo sintético.
- g) Desarrollo sinóptico.
- h) Desarrollo conceptual.
- i) Completar enunciados.
- j) Ejercicios de orden cronológico.

¿Qué tantos reactivos incluyo en cada prueba de período? aproximadamente entre 25 y 35, de forma que los estudiantes sean capaces de resolver los exámenes en un tiempo promedio de 50 minutos. En las pruebas finales y extraordinarias el número de reactivos es entre 50 y 70, considerando que deben solucionarse en un lapso de 120 minutos aproximadamente.

Respecto a **trabajos de investigación**, de los cuales ya se ha hablado anteriormente,²⁸⁸ he ido transformando la manera en que son requeridos por parte de los estudiantes, tanto en forma como en contenido; así pues, la exigencia en torno al uso de ciertos márgenes, interlineado, índice, aparato crítico, etc., sufrió un incremento sustancial

²⁸⁸ *Vid supra*, pp. 101-102

además de que en los últimos ciclos escolares se ha procurado precisar los aspectos temáticos a investigar para evitar que los estudiantes realicen “copy/paste” o resúmenes generales que no necesariamente implican una lectura de la información obtenida en alguna fuente de consulta.

Cuanto más he exigido a los alumnos en la entrega de sus investigaciones, más se ha logrado elevar el nivel de compromiso-responsabilidad de los muchachos en la realización de los mismos, lo cual les ha sido de gran utilidad en el desempeño de su quehacer académico en el nivel universitario; de hecho, algunos estudiantes con los que he vuelto a tener contacto tras su salida de la preparatoria comentan, en un 100%, que se les ha facilitado la realización de diversos trabajos en sus respectivas carreras pues se acostumbraron a hacerlos con un nivel alto desde que estaban en las aulas del Atoyac.

Para que los alumnos obtuvieran los 10 puntos de valor de la investigación, consideré lo siguiente:

- * Redactar una introducción, señalando de qué se tratará el trabajo y las expectativas iniciales de él. (1/2 punto)
- * Desarrollar el tema de investigación. (3 puntos)
- * Anotar la conclusión, indicando lo que se comprendió del tema y la trascendencia histórica de éste. (1 punto)
- * Usar apropiadamente un aparato crítico. (1 punto)
- * Registrar correctamente la bibliografía. (1/2 punto)
- * Adjuntar 8 mapas conceptuales -dos por cada miembro del equipo- sobre el contenido de la investigación. (4 puntos)

En cuanto a las **tareas**, se ha tomado desde hace algunos años la determinación de que el alumno las realice a mano en hojas para entregar; esto es relevante, ya que muchos muchachos eran bastante comodinos cuando había que entregarlas a computadora y en varias de ellas lo único que hacían era imprimir lo que encontraban en alguna enciclopedia de computadora o en Internet; para “forzar” al alumno a una lectura mínima por lo menos, se tomó tal decisión. Ahora, también ya hace un par de años se estableció el sistema de “tareas de estudio”, que consiste en elaborar mediante alguna técnica (cuadro sinóptico, mapa conceptual, mapa mental, etc.) el repaso de lo que se vio en clase cada semana, con la finalidad de coadyuvar al hábito de la relectura de apuntes y libro de texto que no son costumbres arraigadas en los varones del CEA, quienes comúnmente dejan el repaso para

unos días antes del examen, lo cual deriva no sólo en calificaciones regulares o malas en las pruebas, sino en olvido de diversos datos históricos.

En lo que corresponde a las **visitas a museo**,²⁸⁹ si bien se ha procurado ampliar la gama de lugares a los cuales ir, en realidad a lo largo de los años han sido recurrentes las visitas a los siguientes museos:

- a) Museo Nacional de Antropología
- b) Museo de Templo Mayor
- c) Museo Nacional de Historia
- d) Museo Nacional de las Intervenciones
- e) Museo de la Revolución Mexicana
- f) Museo Casa de Carranza
- g) Palacio de Bellas Artes

Ahora, ¿por qué he mantenido este tipo de actividad dentro de mi propuesta de trabajo? Considero que acerca a los estudiantes a contextos de aprendizaje extraescolar significativos (más visuales, auditivos e incluso kinestésicos), además de que estimula en los chicos el desarrollo de la apreciación estética que de por sí cuesta trabajo en lo que se refiere a la educación para varones.

Para que los alumnos obtuvieran los 10 puntos de valor de la reseña de la visita, consideré lo siguiente:

- * Señalar la dirección completa del museo y los servicios que ofrece. (1 punto)
- * Resumir en una ó dos cuartillas el recorrido por el museo. (1 punto)
- * Anotar la opinión-crítica de cada miembro del equipo sobre los detalles que les llamaron la atención del museo, explicando el porqué (4 puntos)
- * Anotar la crítica de cada miembro del equipo sobre una obra artística o pieza histórica, la que más significado tuvo para cada uno. (4 puntos)

Nota:

- a) Colocar un par de fotos en las que saliesen los miembros del equipo en la entrada del museo, agregaba un punto al valor de la reseña.²⁹⁰

²⁸⁹ También ya abordadas; *vid supra*, pp. 100-101

²⁹⁰ Esto es polémico, puesto que poner un punto sólo por una foto suena excesivo; hacerlo así fue decidido en función de estimular las visitas, ya que era difícil que los estudiantes desearan acercarse a museos. Además, ya en la calificación final al alumno dichas fotos les significaban realmente sólo una décima de punto.

En cuanto a las **exposiciones de clase**²⁹¹ que, como se ha visto, juegan un papel importante en el trabajo de aula, se otorgó una calificación al equipo, considerando los siguientes detalles:

- * Usar material didáctico, en cantidad y calidad suficientes. (2 puntos)
- * Realizar una presentación oral del tema (2 puntos, obtenidos de la suma y promedio de las calificaciones individuales de todos los integrantes del equipo)
- * Entregar copias de la síntesis del tema expuesto a los otros equipos (2 puntos)
- * Que el contenido de la presentación sea suficiente y correcto. (2 puntos)
- * Prestar atención a las otras exposiciones. (2.0 puntos, obtenidos de la suma y promedio de las calificaciones individuales de todos los integrantes del equipo)

El **problema a resolver** es una cuestión bastante nueva que se adoptó por la necesidad de que los alumnos aterrizaran sus conocimientos históricos para solucionar situaciones que se pudiesen presentar en la vida cotidiana, generando un aprendizaje práctico. Se entrega a equipos de cuatro jóvenes una serie de instrucciones para resolver un problema y se les pide entreguen un informe de la resolución del mismo.

Para que los alumnos obtuvieran los 10 puntos de valor de cada informe, consideré lo siguiente:

- * Redactar una introducción, señalando de qué se trata el problema y cuáles son las expectativas iniciales en torno a él. (1 punto)
- * Desarrollar el análisis del problema -indicando hechos, síntomas del problema y el problema en sí- y su resolución. (4 puntos)
- * Anotar la conclusión, indicando qué elementos del conocimiento de la historia y su estudio se emplearon para analizar y resolver el problema y el porqué de su utilidad. (3 puntos)
- * Indicar (cada miembro del equipo) lo que considera que aprendió de manera personal en relación al trabajo presentado. (2 puntos)

Por último, referente a la **autoevaluación**²⁹² de los muchachos, al evaluar ésta he considerado los siguientes aspectos:

- * Anotar en qué trabajos se cumplió o no y por qué. (1 punto)
- * Subrayar aquellos hábitos de estudio en los que se logró mejorar durante el período que termina. (1 punto)

²⁹¹ Mencionadas anteriormente; *vid supra*, pp. 96-97

²⁹² Ya referida, *vid supra*, pp. 108-109

* Indicar qué tipo de conducta se desarrolló en el aula durante el período que termina, anotando el por qué. (1 punto)

* Definir aquellos aspectos de evaluación en los que se buscará mejorar para el siguiente período, indicando la forma concreta en que se hará. (2 puntos)

3.- Autoevaluación

En el instante en que uno se propone autoevaluar el trabajo realizado en algún ámbito o circunstancia surge el resquemor de hacerlo, pues a veces la objetividad se nos escapa de las manos y "desde adentro" de las propias actividades no siempre se tienen claros los detalles, aciertos o errores de las mismas. Además, es complicado establecer la magnitud de los logros obtenidos a lo largo del tiempo cuando no se tiene la costumbre de hacerlo y, de hecho, en los primeros años de mi experiencia profesional no me planteé la posibilidad de establecer parámetro alguno con dicha finalidad.

La inexperiencia y la falsa seguridad de creer que "se estaban haciendo bien las cosas" me llevaron a no cuestionar, al principio, la forma en que llevaba a cabo mi labor, hasta que algún alumno me preguntó si estaba seguro de que él y sus compañeros habían adquirido los conocimientos y habilidades que yo pretendía conforme a la didáctica empleada hasta ese momento... fue entonces cuando inicié los ejercicios de reflexión concernientes a revisar mi desempeño al final de cada ciclo escolar.

En las próximas líneas esbozaré lo que -a mi parecer- he logrado o no como historiador-docente, con la reserva de que, ya hablando propiamente de mi experiencia, el dominio que sobre dicho quehacer tengo, es aún lo bastante incipiente como para afirmar que he tenido de manera constante un buen desempeño dentro de los grupos con los que he trabajado a lo largo de los casi diez años que tengo enseñando historia. Con esto no quiero decir que no he obtenido resultados favorables, sino que éstos no han ocurrido todo el tiempo, debido a mi impericia, las diferencias entre un grupo y otro, etc.

¿Y qué es un "buen desempeño"? Me parece que el poder cumplir con los objetivos establecidos desde el inicio, ser congruente (pensar-actuar) y adaptar el curso a las necesidades y circunstancias que se vayan presentando sin descuidar la meta general. Bajo esta idea considero que se alcanzaron ciertos éxitos y se cometieron algunos errores, pero siempre aprendiendo "sobre la marcha" la tarea docente, ya que lo estudiado en la licenciatura en las asignaturas de Didáctica de la Historia fue insuficiente ya estando al frente de un grupo, con la responsabilidad de su aprendizaje. De hecho en la primera clase que tuve, al terminar de explicar lo que tenía previsto, me sorprendí pues todavía me quedaban 25 minutos de clase y no sabía qué hacer, si avanzar con otro tema o no, dejar correr el tiempo,

abundar en lo ya comentado, etc.; en ese instante improvisé, solicitando a los alumnos que, a través de una lluvia de ideas, indicaran sus opiniones sobre la historia y su importancia, lo que me permitió abrir al grupo a la discusión sobre la manera en que se ha enseñando la historia de México y lo que respecto a ello se pretendía cambiar mediante el trabajo con ellos en aula.

No se debe hacer lo anterior, pero en el momento me ayudó a salir de un trance no previsto por la novatez; por supuesto, en los siguientes años lectivos programé más consistentemente las actividades, mas no dejó de haber momentos en los que ciertos temas se estudiaron más rápida o lentamente, terminando la clase antes o después de lo planeado. Ya con algunas "horas de vuelo", concentré entonces mis esfuerzos no solo en el plan de clase, sino en evitar desvíos del asunto de cada sesión, continuar temas inconclusos en clases subsecuentes encadenándolos con el siguiente tema a abordar, e incluso desechar las preguntas o comentarios de ciertos estudiantes cuya intención era distraer la atención de lo que nos ocupaba en clase.

Ahora, de todas las vivencias experimentadas y, analizando lo más fríamente posible mi trabajo en las aulas del Atoyac, puedo indicar algunos aspectos sobre el mismo que enseguida anotaré como parte de esta autoevaluación, la cual considero fundamental en el proceso reflexivo que defina la medida y elementos en que tendré que mejorar con miras a continuar - porque tal es mi deseo- como un profesional de la historia que lleve a cabo una labor docente respetable, responsable y productiva.

- Me parece que sí he logrado, por lo menos medianamente, que los estudiantes comprendieran el panorama general de la historia de México; esto lo he observado en el sentido de que, posterior a cada ciclo, alrededor de la mitad de los estudiantes con quienes he trabajado saben responder sobre caracteres, causas y consecuencias de procesos importantes como la guerra de independencia, las repúblicas centralistas, la guerra de reforma, la revolución mexicana, etc. Incluso, el orden cronológico de dichos temas les es claro y hasta el manejo de algunas fechas significativas relacionadas.
- Si bien es cierto que los alumnos de quinto de preparatoria del CEA, de cualquier generación, era difícil que logran desarrollar una conciencia histórica (la cual muchas veces no es alcanzada siquiera por gente de mayor edad o madurez), sí se logró, por lo menos, que entendieran la importancia de ciertos eventos dentro del presente, ya que pudieron observar permanencias y cambios que sostienen parte de la realidad contemporánea; incluso algunos jóvenes (un 25%) llegaron a comentar que con la comprensión de los sucesos del pasado se les facilitaba analizar asuntos presentes "similares". Desde luego, esto generó una visión del sentido práctico del estudio de lo

histórico dentro de algunos grupos con los que me ha correspondido trabajar a lo largo de mi presencia como docente en el Atoyac.

- Además, una cuarta parte -aproximadamente- de mis estudiantes pudieron asumirse como seres históricos, esto es, comprendieron la importancia de su acción e inacción dentro del devenir contemporáneo de la Nación y de la humanidad. Claro que todavía quedó pendiente para los subsecuentes años de su vida personal y profesional el decidir qué postura tendrían para el futuro, es decir, la manera en que afrontarían el mañana una vez concientizados del significado de los hechos y procesos de los que forman parte cotidianamente.
- Aunque se ha pretendido que los estudiantes desarrollaran una actitud más autodidacta y la disposición a participar activamente de su propio aprendizaje, he de reconocer que tanto en ellos como en mí, persistieron varios detalles de la educación tradicional, a la cual tengo que decir que ello no fue nefasto ni arcaico, sino que respondió a las necesidades y ambiente educativo diferenciado del CEA; así pues, algunos principios conservadores, en relación a disciplina, aprendizajes memorísticos, etc., se mantuvieron en uso, combinados con postulados, técnicas y estrategias, sustentados en otros paradigmas (humanista/constructivista), de forma que se pudiesen complementar para cumplir las expectativas que genera el modelo de excelencia del propio CEA. Entonces, ejercicios de memoria para las fechas, trabajo en equipo para exposiciones de ciertos sucesos, realización de mapas conceptuales, etc., se compaginaron y lograron desarrollar en poco más del 40% de los alumnos buenos hábitos de trabajo que incluso favorecieron el acercamiento estudiantil a los asuntos históricos, ya que pudieron ordenar, analizar y sintetizar una gran cúmulo de datos correspondientes a ellos.
- Hablando de los principios de la educación diferenciada en relación a los objetivos que me he puesto para el trabajo de la asignatura **Historia de México II**, me parece prudente indicar que avancé un tanto a ciegas y, en un principio, bajo un pleno empirismo, pues el CEA no ha impartido (al menos en los años que tengo laborando ahí) algún curso sólido que remita al docente al uso de ciertas herramientas o estrategias o técnicas propias para varones. Tuve que investigar por mi cuenta y generar mi propia propuesta para desarrollar la docencia con el compromiso del entorno en el que laboraba; conforme a esto, efectué las siguientes acciones, con cierto éxito:
 - a) Generar actividades de competencia dentro de clase sin descuidar el desglose de los temas y su análisis.

b) Guiar más cercanamente los trabajos de equipo para fomentar la solidaridad y el trabajo colaborativo.

c) Profundizar en lo político-económico (de más interés para los varones), al tiempo que impulsar lo social, artístico y estético de las estructuras históricas.

d) Promover el análisis y crítica profundos a diversos asuntos de la historia de México, ya que los estudiantes tendían a ser más concisos y con menor interés por profundizar en sus comentarios. Curiosamente esto fue algo muy importante, ya que los varones, por naturaleza, son más capaces para abstraer ideas y reflexionar sobre ellas, pero en nuestros días tal capacidad ha sido poco estimulada en el nivel previo (secundaria).

- Hay que indicar que uno se adapta a las generaciones que van llegando y aprende con ellas, ya que en la interacción cotidiana se suceden acciones y comportamientos que permiten involucrar diversos puntos de vista, conocimientos previos, entorno sociocultural, etc., los cuales enriquecen a todos aquellos que participan en el proceso educativo. Sin embargo, como cada grupo tiene una dinámica propia, que permite usar o no ciertas técnicas, en ocasiones se me ha facilitado o complicado dirigir la enseñanza-aprendizaje de la historia, por lo que fue necesario acercarme a elementos pedagógicos y didácticos con los cuales pudiera poco a poco amar una estrategia directriz que me permitiera llevar a los alumnos a lo que me interesaba lograr con ellos y que, de alguna manera, ya he comentado: que comprendieran los procesos históricos importantes de la historia de México y que observaran cómo afectan y tienen que ver con el presente y sus circunstancias, para que abandonaran la idea de la futilidad del estudio de la historia.
- Conforme a un principio de honestidad y, entendiendo la perfectibilidad que tiene y tendrá mi actuar docente, he de señalar que en la mayoría de los cursos impartidos hasta el momento pude sacar adelante los contenidos que me son solicitados por la UNAM y el CEA, incluyendo aquellos que he agregado por considerarlos necesarios para completar la visión panorámica que requieren, según mi convicción, los estudiantes preparatorianos. El problema es que en algunas de las ocasiones, ciertos temas se han tocado superficialmente o los he terminado exponiendo -lo cual no estaba planeado- ante la necesidad de agilizar el proceso y cubrir con lo previsto para el ciclo escolar; aunque lo fundamental es que el alumno aprenda a aprender, y bajo esta premisa podría entender que los temas no estudiados en clase el estudiante estará capacitado para prepararlos por su cuenta, en algunos de aquéllos necesariamente requieren los jóvenes de una guía que les permita acercarse con mayor cuidado y precisión a dichos asuntos. Así pues, me he esforzado por dejar claras en la mente de los muchachos las

ideas principales respecto a los diferentes hechos y procesos estudiados en las sesiones de clase, lo cual también es importante pensando en que los chicos requieren tener ante sí la mayor cantidad de contenidos para los exámenes de ingreso a la universidad, los cuales siguen -en su mayor parte- fundamentándose en el señalamiento de datos: no recuerdo una prueba en este sentido que pida elaborar un mapa conceptual sobre las consecuencias de la revolución mexicana o que solicite comentar cuáles son los efectos negativos del neoliberalismo en México, por ejemplo.

- Muy importante, creo, fue obtener, de parte de los alumnos, un mayor orden cronológico mental sobre la historia de México, detalle que permitió cumplir (en poco más de un 50%) no solo el objetivo oficial de establecer la concatenación de hechos de cada período histórico mexicano, sino mantener una clara y correcta secuencia de hechos históricos en la mente de los jóvenes, lo cual creo que el programa establecido por la DGIRE no maneja tan pertinentemente.
- Quiero también indicar que he reflexionado cada nuevo ciclo sobre las modificaciones que conviene hacerse y sé que todavía está por definirse en mi plan un mejor modo de llegar a las metas académicas, axiológicas, etc., contempladas hasta el día de hoy para la enseñanza de la historia en el quinto grado del bachillerato del CEA. Al día de hoy puedo señalar que he logrado reconstituir mi propuesta original (programa, aspectos de evaluación, exámenes, dinámicas de clase, materiales didácticos, etc.) en más de un 70%, lo cual me ha permitido adecuarme al cambiante universo educativo... lo importante es no abandonar la iniciativa y la ambición de mejora así como perseverar en la consecución de adelantos para cada ciclo lectivo.
- A lo largo de los últimos años de mi quehacer docente he logrado que la mayoría de mis alumnos (un 60% aproximadamente) no sólo aprendan sobre la historia de México, sino que usen ampliamente técnicas como el mapa conceptual, el cuadro sinóptico, el esquema y el mapa mental, diversificando las alternativas a su alcance para organizar y repasar los datos de la asignatura que imparto y relacionarlos con otras materias de carácter teórico, lo cual enriquece dichos aprendizajes. El sentido de lo que se debe de aprender en la historia no es permanecer en la propia área, sino generar interdisciplinariedad; decir que esto se logró sería mentir y pecar de soberbia, pero definitivamente creo que los alumnos en más del 40% se pudieron percatar que temas de literatura, religión, geografía, etc., tienen que ver con sucesos o procesos históricos y los datos se pueden complementar para tener una idea más compleja de los temas a que corresponden.

- Algo a mi juicio esencial es que se logró sostener un ritmo de trabajo que hiciera a los alumnos recios, duros para el ambiente universitario -e incluso laboral-, puesto que en nuestros días la competencia es fuerte y sólo los más capaces y preparados reúnen las condiciones para aprovechar las oportunidades que se les presenten; la finalidad de prepararlos para que puedan trabajar bajo presión y estén acostumbrados a grandes exigencias, se verificó positivamente a través de un “cargarles la mano” que les dio ventaja en sus elecciones vocacionales frente a estudiantes egresados de otras instituciones. Lo anterior, se suma a que, conforme a la filosofía del Atoyac, en la asignatura se logró fomentar virtudes como la puntualidad, el orden y el respeto, a través del trabajo cotidiano en el aula; el ser insistente con los alumnos en el cuidado de sus carpetas de apuntes, en la adecuada manera de dirigirse a sus profesores y compañeros y el estar a tiempo en clase no concediendo retardos, fue útil no sólo para mantener una cierta disciplina y control, sino para generar hábitos que pudieran practicar en su vida cotidiana y que le serán indispensables, sea cual sea la profesión que elijan ejercer.
- Quizá pareciera que este último punto no tienen mucho que ver con la enseñanza de la historia, pero es pertinente indicar que ésta no puede permanecer “aparte” del contexto en el que se ejecuta, de forma que algo fundamental para el colegio se cumplió en más del 70%: “enseña a los alumnos virtudes y fórjales en hábitos al tiempo que les enseñes Historia”.
- En los últimos dos años de mi práctica docente, como parte del perfeccionamiento de mi quehacer, puedo decir que se logró también generar otro tipo de entorno de aprendizaje, al participar junto con varios alumnos en eventos como el Concurso de Cuento Histórico que organiza anualmente la Universidad Iberoamericana o el Encuentro de Investigación del Sistema Incorporado que promueve la DGIRE cada ciclo escolar. Esto no sólo enriqueció a los participantes en cuanto al saber histórico, pues igualmente les estimuló en la exposición de sus ideas, el intercambio con miembros de otras comunidades académicas, el acercamiento a foros especializados, etc.
- Además, con cierto orgullo, puedo señalar que tras mi ingreso al CEA, por lo menos dos alumnos de las generaciones con las que he trabajado se han interesado en estudiar la carrera de Historia (uno de ellos ya la cursa en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM) y uno más la de arqueología; otros tantos, se mostraron dispuestos a aprender más de la historia de México aunque no se fueran a dedicar profesionalmente a ello, lo cual me permite inferir que se logró despertar un cierto apego hacia la rama del conocimiento en la que me especializo.

Ahora, no todo puede ser miel sobre hojuelas y es tan -o más- importante la cantidad de fallos cometidos, no tanto por sí mismos, sino por la lección que cada uno de ellos ha representado para mí y que, al buscar corregirlos, me dan poco a poco mayor destreza para maniobrar con la difícil profesión de la docencia.

Por un lado, en ocasiones no quedaron tan bien elaboradas las pruebas, por ejemplo al exceder algunas, en contenido, lo realmente realizable durante el tiempo para el que estaban programadas; en ocasiones, al momento de revisar los exámenes, claramente se observaba que el alumno sabía, pero que no le dio tiempo para terminar. Desde luego, esto se ha tratado de abatir, planeando más adecuadamente los materiales de evaluación.

No siempre pude calificar de manera tan meticulosa los trabajos que solicité a los estudiantes, ya que la carga de trabajo era fuerte con las otras asignaturas a mi cargo y lo solicitado a los muchachos era extenso. Esto no significa que no leyera lo encargado a los jóvenes, pues sí lo efectué, aunque a veces en forma rápida y superficial. Uno de los problemas relacionados con esta cuestión fue el que cuando entregaba las investigaciones, reseñas, etc., calificados, los estudiantes sentían que se les había tratado con demasiada exigencia, mas de acuerdo a las "reglas del juego", establecidas desde un inicio, se ajustaron y mejoraron; cuando no se les exigió tanto (primeros momentos de mi práctica docente) los muchachos no corregían lo que se les indicaba, lo cual me mostró que fue un acierto incrementar la presión sobre ellos.

El aprendizaje significativo, con el que tantos docentes nos sentimos identificados y que deseamos alcanzar, no siempre se pudo lograr; en ocasiones no se cuenta con el material adecuado, los alumnos no tienen como grupo la dinámica o el perfil adecuado para trabajar en equipos, etc. Me parece que en esto hay que ser realistas: uno toma el modelo constructivista, lo intenta aplicar, pero surgen dificultades y se cae de nuevo en los convencionalismos y viejas prácticas. A mí esto me ha pasado varias veces mas no lo considero un fracaso, sino un reto, además de que la vida misma es precisamente caerse y levantarse una y otra vez.

En algunos grupos, el trabajo en equipo no fructificó plenamente, ya sea por apatía o por la dificultad de organización de un grupo grande en el que habían jóvenes dados al desorden; en más de una ocasión otro problema fue que los equipos no se esforzaron lo suficiente en una exposición y mostraban errores garrafales en sus presentaciones o simplemente que habían preparado todo un día antes con el apoyo de internet. Como guía del proceso, no fui lo suficientemente capaz de zanjar dichas dificultades.

Con todo lo hasta aquí indicado, creo que sólo me queda una cosa más por decir: mi labor como historiador-docente, imperfecta, puedo calificarla como regular, a reserva de lo que el futuro diga con la mejora cotidiana.

4.- Cierre del Apartado

En la Tercera Parte del informe, que -sea nuevamente dicho- es la medular de mi escrito, una cuestión fundamental fue establecer no sólo una descripción de actividades realizadas en clase según los diversos contenidos de **Historia de México II**, sino críticas, propuestas y comentarios diversos que enriquecieran el análisis de mi experiencia profesional docente. Desde luego para esto tomé como referencia "los tres grandes momentos" del proceso enseñanza-aprendizaje: planeación, ejecución y evaluación, así como los lineamientos propios del programa oficial de la mencionada asignatura.

Así pues, planteé los objetivos del curso que imparto, la estrategia directriz conforme a la cual he dirigido recientemente mi labor, algunas de las técnicas que he utilizado más recurrentemente, el sistema de evaluación que empleo, etc., de todo lo cual he extraído una serie de deducciones que ahora puedo resumir en los siguientes puntos:

- Uno como docente no debe conformarse con las líneas ya establecidas a través de un programa oficial, pues hay que adecuar éste a las necesidades del entorno y momento educativo en que nos encontremos.
- El programa de Historia de México II me parece que no cubre con todos los aspectos que debiera o en el orden que, creo, pudiese ser de mayor utilidad en la enseñanza de la historia a varones.
- La estrategia directriz es fundamental en la organización del trabajo de un ciclo escolar, ya que marca las pautas fundamentales conforme a las cuales establecer cierta dinámica de clase en función de cubrir con un determinado perfil de alumno y ciertos objetivos de aprendizaje.
- Algunas de las actividades que pueden desarrollarse en clase conforme a los principios de la educación diferenciada, pueden parecer de aplicación indistinta, pero es necesario entender que afectan a cada sexo en diferente medida; así pues, se puede estimular la organización tanto a chicos como a muchachas, pero el efecto, a través de la enseñanza, será distinto.
- Al evaluar el aprendizaje, debe de considerarse tanto lo cualitativo como lo cuantitativo y, para ello, es menester diseñar varias actividades evaluativas que permitan ampliar los alcances que hasta ahora han tenido las clásicas pruebas como medio para medir el aprendizaje.
- Todo informe de actividad profesional docente debe conducir a su autor a realizar una honesta autoevaluación que le permita redefinir su postura, perspectiva e intereses en torno a la docencia.

Terminemos este capítulo concluyendo que “el dar clases” es una tarea difícil, ardua, que implica una gran responsabilidad, preparación y compromiso y que debe ser repensado por quienes a ello se dedican y los especialistas de la enseñanza de la historia para mejorar los objetivos, contenidos y forma de los actuales planes de estudio de la ENP que se aplican en decenas de colegios incorporados a la DGIRE, como es el caso del Centro Escolar Atoyac.

CONSIDERACIONES FINALES

Ahora, al final de este informe, me parece que no queda más que concluir el mismo señalando lo que, a mi juicio, es más trascendente del análisis hecho al trabajo que he llevado a cabo dentro del Centro Escolar Atoyac: qué propongo a la comunidad de historiadores con mis comentarios, críticas, notas, etc.

Sin la intención de hacer afirmaciones que se consideren parámetros generales de la educación diferenciada o la enseñanza de la historia en el nivel medio superior, creo justo dirigir la atención de quien lee estas líneas hacia las deducciones y reflexiones finales de la elaboración de mi trabajo de titulación, a fin de dar un adecuado cierre al mismo y asentar los aspectos trascendentes de la experiencia profesional que he adquirido a lo largo de los años en el contexto específico del quinto grado de preparatoria del CEA.

La primera idea que deseo comentar es que la actividad de la docencia no debe ser entendida como algo sencillo, que se pueda tomar a la ligera y mucho menos como un campo de improvisación, puesto que hacerlo lleva al desorden, futilidad y deformación del sentido de la enseñanza; ésta definitivamente requiere de investigación y paciencia, pues lo que está en juego son las conciencias de los jóvenes que pretendemos construyan el futuro de México. Todos aquéllos que nos hemos involucrado en la enseñanza de la historia no podemos dejar de lado la grave obligación de desplegar todas nuestras capacidades, con la misma conciencia que pretendemos formar en los alumnos: cada uno de nuestros actos es parte vital de lo que será el contexto histórico del mañana.

En segundo lugar considero que, al menos por lo que la experiencia personal me ha mostrado, el historiador-docente no se hace en la universidad, sino en el aula, con la experiencia y la constante práctica, en el día a día, con sus errores y aciertos y los aprendizajes que de ellos deriven. Esto, que no es exclusivo de las aulas de la Facultad de Filosofía y Letras (pues es recurrente el comentario de una gran cantidad de profesionistas jóvenes en el sentido de que lo que se enseña en la mayoría de las diversas instituciones de educación superior no se ajusta a las exigencias laborales), muestra la necesidad de una actualización constante y de una preparación didáctica para efectuar un productivo proceso de enseñanza-aprendizaje que se aleje del empirismo laboral y se mueva en función de una profesionalización planeada.

Relacionado con lo anterior, es importante que todos los docentes desarrollemos la virtud de la humildad, en cuanto saber que podemos aprender más cada día (incluso de los jóvenes que a veces tachamos erróneamente como neófitos), que no tenemos "la verdad" en los bolsillos y que no es desafortunado recibir -y aceptar- recomendaciones en miras a la mejora y crecimiento permanentes. Muchos hay que se presentan en distintos colegios como

experimentados e irrefutables catedráticos, portadores del saber, o simplemente como “quien manda”, limitando irremediablemente el aprendizaje, tanto de los alumnos como de ellos mismos; si bien es cierto que son la autoridad y -al mismo tiempo- pieza crucial para que los estudiantes aprehendan lo que es necesario para su futuro personal y profesional, no pueden perder de vista que hoy es necesario impulsar la participación activa de los adolescentes para que aprendan a aprender y a ser, no a escuchar y tomar dictado exclusivamente.

En tercer lugar, es pertinente y necesario que los “profesores de historia” nos asumamos como historiadores-docentes, ya que el comprender que uno es en principio historiador, puede permitirnos desarrollar propuestas de enseñanza desde el punto de vista, análisis y método de un especialista, lo cual no haría un egresado de la carrera magisterial. Pero no basta con ello... también debemos considerarnos educadores, puesto que, como se vio en la primera parte del informe, nuestro quehacer contribuye a la forja de seres humanos capaces de enfrentar su realidad y que tengan los conocimientos, aptitudes, virtudes, etc., necesarios para vivir mejor en el momento en el que les ha tocado estar.

Como siguiente conclusión debo indicar que el programa de ***Historia de México II*** es demasiado ambicioso como para ser llevado a cabo en un solo ciclo escolar, puesto que si se consideran los temas que -creo- son necesarios para sacar adelante el conocimiento y comprensión del México de ayer y hoy, hay varios detalles y datos para los que no habría tiempo de trabajo en el salón de clases; en este sentido me parecería muy significativo y conveniente que los encargados del plan de estudios de la DGIRE hicieran una revisión exhaustiva del mismo, tomando la opinión de los docentes, para reconstituir el programa mencionado. En lo personal considero que la materia podría impartirse en dos años, de manera que se pudiera no sólo cubrir con los contenidos hasta ahora contemplados, sino diversificar (por la ampliación de horas-clase proyectadas) las actividades, recursos y espacios para llevar a cabo, de mejor modo, los aprendizajes históricos que se pretende logren los jóvenes durante la preparatoria.

En quinto lugar, tras revisar mis acciones en un contexto diferenciado, infiero que algunas de ellas no deberían ser exclusivas de colegios diferenciados, sino aplicables también en el sistema mixto, siempre y cuando se empleen específicamente para atender a las necesidades reales de los y las jóvenes; con ambos sexos conviene definir estrategias particulares que se adecuen a las diferencias psíquicas, físicas y de aprendizaje que tienen uno con respecto del otro, ya que de no hacerse así -sino con base en criterios generalizadores- uno de los dos sexos “saldrá perdiendo” dentro de las escuelas mixtas, ya sea por la superioridad femenina en cuanto a su más rápida maduración o por el sentido de hegemonía masculina que impera todavía en la cultura mexicana.

Y hablando específicamente de la enseñanza de la historia a varones, propongo que ésta puede efectuarse, para lograr aprendizajes más significativos en ellos, conforme a las siguientes características:

- Firmeza, en cuanto a que los jovencitos son más retadores y propensos a subestimar la autoridad.
- Organización y seguimiento precisos de tiempos y actividades en clase, los cuales evitan las distracciones y generan un mayor control de grupos exclusivamente de hombres.
- Paciencia, en cuanto entender que los estudiantes son más inquietos -por naturaleza- y que no siempre se podrá (o no todas las veces será adecuado) tener a todo el mundo callado y en su lugar, como muchos docentes anhelan bajo la premisa de que tal situación es el ideal de un aula.
- Saber competir con los alumnos -cada quien en su nivel- porque esto les incentiva de sólida manera para participar más activamente.
- Presentar a los muchachos retos constantes que les aliente a resolver dificultades en forma competente y competitiva.
- Realizar referencias visuales en aula de diversos personajes importantes y datos que enfatizen los asuntos de poder y las luchas sociales que tanto interés genera entre los varones adolescentes de nuestros tiempos.

Desde luego es importante señalar que, si bien lo mencionado en el párrafo anterior aplica a la educación de chicos en general, hay que tener cuidado en atender al nivel socioeconómico de los alumnos con quienes trabajamos, puesto que son distintos los intereses, perspectivas, etc. de quienes pertenecen a una clase media (como los estudiantes del CEA, que tienen en general la idea de prepararse para ocupar algún día mandos intermedios y superiores), una alta (que lo tienen todo y no les importa lo que pueden o no aprender ya que sienten que tienen la vida resuelta) y los de la baja (que se preocupan por subsistir y aprender sólo lo que les sirve para ello). Uno como docente debe diseñar un modelo de trabajo que permita lidiar con las trabas que los distintos tipos de grupos y ambientes escolares pongan al buen desempeño escolar.

En séptimo lugar, respecto al proceso formal de enseñanza del quinto de preparatoria, no podemos dejar de lado un hecho: es muy útil el tener bien definida una estrategia directriz que guíe aquél, ya que facilita el manejo de las sesiones a través de una serie de tareas constantes que dan estabilidad a los estudiantes dentro de su desempeño en clases sin dejar de lado la libertad de cátedra que permita a cada historiador-docente definir cuál será su

manera de trabajar. Sin embargo, independientemente de la forma en que uno defina su estilo y método propios, no se debe olvidar que hay elementos indispensables en todo plan de clase: la formulación del objetivo específico correspondiente, la inducción al tema y el refuerzo y síntesis del asunto estudiado, además -por supuesto- de un objetivo: lograr la participación del estudiante en el proceso de construcción de su aprendizaje.

Desafortunadamente no es fácil seguir siempre lo proyectado, a pesar de todos los esfuerzos, puesto que los imprevistos nunca faltan y generan la necesidad de reajustar e incluso improvisar para "salir del paso"; pensando en esto, lo importante es tener -en la medida de lo posible- un plan alterno y, según el tiempo que se tenga laborando en un determinado colegio, realizar el programa desglosado contemplando esos eventos, talleres y actividades que suelen ocurrir en ciertas fechas o períodos.

En octavo lugar, no puedo dejar de indicar que todo aquél que ha dedicado más de un par de años a la enseñanza debe tener un crecimiento profesional y personal derivado de la observación de los factores involucrados en su quehacer, porque de lo contrario hay estancamiento y frustración; como se pudo apreciar en mi informe, fui modificando el esquema original de trabajo en aula, las actividades de aprendizaje, el sistema de evaluación, etc., aumentando o quitando aspectos según me fueron benéficos o productivos con los diferentes grupos con que he trabajado. Mas lo importante -y necesario- no es agregar o suprimir algo, sino clarificar el cómo, porqué y para qué de lo que uno hace, lo cual considero que ha sido mi crecimiento: no ha sido necesario cambiar varios aspectos en mi quehacer docente, sino simplemente tener más explícito el motivo y los principios que sostienen aquéllos.

Así pues, con base en mi experiencia con los varones de quinto de preparatoria del CEA, mantuve en mi plan de trabajo las visitas a museo (pero transformando las características de los trabajos que sobre ellas se elaborasen), suprimí en algunos ciclos exposiciones de equipos, minidebates, etc. (por la falta de una actitud favorable a tales técnicas por parte de los mismos estudiantes) y fui agregando varios aspectos de trabajo en la materia como análisis de lectura, autoevaluación, problemas a resolver o tareas de repaso (para fortalecer el perfil de alumno Atoyac y cumplir al mismo tiempo con mis expectativas como historiador y educador), en fin.

Lo que sí he tratado de dejar definitivamente es el abuso de la exposición "catedrática", mas esto no es fácil cuando la pasión gana en el momento de explicar a los jóvenes algún asunto de interés; también la prisa originada por la obligación de terminar con el temario de un curso me ha presionado a tomar más frecuentemente la batuta ante mis grupos, complicando las buenas intenciones. ¿Qué tantos compañeros de profesión han vivido esto y

siguen -igual que uno- en la lucha por solucionar el problema? Creo que no pocos, por costumbre y falta de reflexión en torno a la posibilidad de esforzarse por cambiar; todos los docentes debemos enfrentar la apatía y la debilidad para salir adelante.

En noveno lugar, me parece fundamental compartir con los historiadores-docentes un pensamiento: debemos arriesgarnos a realizar las modificaciones pertinentes a las propuestas oficiales (tanto en contenidos, organización de los mismos, bibliografía, etc.), de forma que amplíemos los alcances del currículo; tal vez en muchas ocasiones la comodidad nos frena o en otras hay miedo a recibir comentarios negativos en las supervisiones (sobre todo aquéllas que se efectúan más en función del Manual de Disposiciones de la DGIRE), pero si no se hacen tales ajustes lo que ocurre es que la enseñanza de la historia queda limitada y no siempre se lograrán las metas que debiéramos mantener como fundamentales en ella: el desarrollo de la conciencia histórica y el fortalecimiento de conocimientos, actitudes y hábitos necesarios para la futura vida profesional y personal.

Sobre esto último considero que, como lo he señalado en diversos momentos de la exposición de mi informe, sí logré cumplir (aunque fuera parcialmente) mi labor como historiador docente. La inexperiencia, desidia, presión laboral, problemas personales, algunos parámetros académicos (oficiales e institucionales), etc., son sólo unos cuantos de los muchos factores que han entorpecido mi quehacer y que me han impedido ir más allá en éste. Mas creo que no puedo reducirlo todo al pasado y su influencia en el presente, pues como buen historiador comprendo que es inexcusable la proyección hacia el futuro de la realidad actual; por ende, quiero apuntar a que requiero de recibir y construir retos, que me permitan creativamente buscar nuevas alternativas y mejoras que perfeccionen aún más mi desempeño y persona.

En mi caso creo que puedo y debo corregir los vicios existentes en la realización de trabajos de equipo; si bien es cierto que no todos se muestran dispuestos a hacerlo, es pertinente por los beneficios que en el aprendizaje y la socialización tiene; quizá aquí lo importante sea definir un seguimiento más preciso de los equipos, o llevar a cabo la actividad dentro del horario escolar (lo que hoy día no se hace), mas todavía estoy en el proceso de análisis del problema para buscar una solución al mismo.

Creo que también es insoslayable acotar mejor los problemas a resolver, puesto que si bien representan un propuesta "nueva", deben de ser presentados a los jóvenes de una manera que asemeje cada vez mejor situaciones reales que coadyuven a la comprensión en los mismos estudiantes de una certeza: el aprendizaje de lo histórico puede ser aplicable y no es un saber vacío y carente de sentido en el pragmático mundo en que les ha tocado vivir.

Desde luego otro gran desafío es la organización y planeación anual de trabajos, ya que es fundamental mantener un ritmo fuerte que, al mismo tiempo, no caiga en la superficialidad y que no sea tan pesado de seguir por el docente; hay que tener cuidado y encargar sólo aquello que en verdad podemos calificar, dar parámetros (escala estimativa) para cada trabajo y preferir los trabajos cualitativos a los cuantitativos: sirve más algo breve con sentido analítico-crítico que un mamotreto en el que los alumnos sólo entregan un resumen en muchas páginas. Lo anterior cuesta más trabajo cuando uno trabaja en varios lugares, por lo que el hacer una mejor planeación deja de ser conveniente para volverse imperativo.

Por supuesto, el máximo reto es buscar más y mejores formas para generar la construcción del conocimiento en el aula (en la que incluso los alumnos esperan una educación tradicional a la cual están acostumbrados), sin descuidar la actitud humanista en el trato a los estudiantes (fortaleciendo en ellos el sentido de su libertad y el ejercicio de la misma) y recurriendo -cuando sea necesario, a aquéllas dinámicas conservadoras -de antaño- que si bien no lo son todo, permiten ejercitar la memoria y desarrollar virtudes como el orden, respeto, laboriosidad, etc., tan necesarias en los jóvenes de nuestros tiempos, no solo del Centro Escolar Atoyac, sino de todo México, nación que podrá aspirar a más siempre y cuando la enseñanza se convierta en educación y la sociedad redefina el valor de tal actividad y de aquéllos que valientemente han optado por seguir ese camino...

FUENTES

Bibliográficas/Hemerográficas

- 1.- AGUIRRE Rojas, Carlos Antonio, *La "escuela" de los Annales. Ayer, hoy, mañana*, 7ª ed., México, Editorial Contrahistorias, 2005, 200 p.
- 2.- ALCAZAR Cano, José Antonio y José Luis Martos Navarro, "Algunas reflexiones sobre la educación diferenciada por sexos", en MAESTRE, Barrio, José Ma., ed., *Educación diferenciada, una opción razonable*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, S.A., 2005, 318 p., pp. 89-115, (Serie Educación)
- 3.- ANSART, Pierre, *Ideología, conflictos y poder*, Trad. José Mejía, México, Editorial Premia, 1983, 215 p., (Colección Red de Jonás)
- 4.- AVANZINI, Guy, *La pedagogía del siglo XX*, Trad. Jaime Vegas, Madrid, Ediciones Narcea, S.A., 1977, 399 p.
- 5.- AZNAR Minguet, Pilar y Pedro R. Garfella Esteban, "Constructivismo y educación", en AZNAR Minguet, Pilar, coord., *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista*, Valencia, Tirant Lo Blanch, 1999, 590 p. (Humanidades Pedagogía), pp. 93-137
- 6.- BARON-COHEN, Simón, *La gran diferencia. Cómo son realmente los cerebros de hombres y mujeres*, Barcelona, Editorial Amat, S.L., 2005
- 7.- BELTRAN PRIETO Figueroa, Luis, *Principios generales de la educación*, 2ª ed., Caracas, Monte Ávila Editores, 1990, 378 p.
- 8.- BERTONI, Alicia, et al., *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*, México, Kapelusz Editora, S.A., 2000, (Colección Triángulos Pedagógicos), 168 p.
- 9.- BIGGE, M.L. y M.P. Hunt, *Bases psicológicas de la educación*, México, Editorial F. Trillas, S.A., 1970, 736 p.
- 10.- BLOCH, Marc, *Introducción a la historia*, 2ª ed., México, Fondo de Cultura Económica S.A. de C.V., 1992, 160 p. (Tezontle)
- 11.- BRAUDEL, Fernand, *La historia y las ciencias sociales*, Trad. Josefina Gómez Mendoza, México, Alianza Editorial Mexicana, 1995, 224 p. (El libro de Bolsillo # 139),
- 12.- BRENTANO, Robert, "Obispos y santos", en L.P. Curtis Jr., comp., *El taller del historiador*, México, Fondo de cultura Económica, S.A. de C.V., 1986, pp. 47-69, (Sección de obras de historia)
- 13.- CAMPOS Arenas, Agustín, *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2005, 260 p., (Aula Abierta)
- 14.- CARBONELL, Charles-Olivier, *La historiografía*, Trad. Aurelio Garzón del Camino, México, Fondo de cultura Económica, S.A. de C.V., 1986, 164 p.

- 15.- CARR, Edward H., *¿Qué es la historia?*, Trad. Joaquín Romero Maura, Ed. Definitiva, México, Editorial Planeta Mexicana, S.A. de C.V., 1993, 224 p. (Colección Ariel # 2)
- 16.- CASTILLO Ceballos, Gerardo, *Juventud, reto y promesa*, México, Loma Editorial, 1992, 216 p.
- 17.- CENTRO ESCOLAR ATOYAC, *Curso de inducción para el personal docente. Ciclo escolar 2001-2002*, México, Centro Escolar Atoyac, 57 p
- 18.- COLL, César, "Constructivismo e intervención educativa", en BARBERÀ Elena, *et al*, *El constructivismo en la práctica*, 2ª ed., Barcelona, Editorial Graó/Editorial Laboratorio Educativo, 2002, 156 p. (Claves para la innovación educativa # 2), pp. 11-32
- 19.- COLL, César e Isabel Solé, "Los profesores y la concepción constructivista", en COLL, César, *et al*, *El constructivismo en el aula*, 11ª ed., Barcelona, Editorial Graó, 1999, 184 p. (Biblioteca de Aula. Serie Pedagogía. Teoría y Práctica.), pp. 7-23
- 20.- COLLINGWOOD, R.G., *Idea de la historia*, Trad. De Edmundo O'Gorman y Jorge Hernández Campos, 2ª ed., México, Fondo de Cultura Económica, S.A. de C.V., 1993, 324 p. (Sección de Obras de Filosofía)
- 21.- COLOM, Roberto y María Jayme Zaro, *¿Qué es la psicología de las diferencias de sexo?*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva S.L., 432 p.
- 22.- CORCUERA de Mancera, Sonia, *Voces y silencios en la historia. Siglos XIX y XX*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000, 416 p. (Sección de Obras de Historia)
- 23.- CROCE, Benedetto, *La historia como hazaña de la libertad*, 2ª ed., Trad. Enrique Díez-Canedo, México, 1979, Fondo de cultura Económica, 296 p., p. 34
- 24.- ESCRIVÁ de Balaguer, Josemaría, *Es Cristo que pasa*, 4ª ed., México, Editora de Revistas, S.A. de C.V., 1987, 424 p.
- 25.- ESCRIVÁ de Balaguer, Josemaría, *Camino*, 40ª ed., México, Editorial Minos, S.A. de C.V., 2001, 406 p.
- 26.- ESTEINOU, Rosario, *Familias de sectores medios: perfiles organizativos y socioculturales*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1996, 148 p., (Colección Miguel Othón de Mendizábal)
- 27.- FEBVRE Lucien, *Combates por la historia*, Trad. Francisco J. Fernández Buey y Enrique Argullol, 2ª ed., Barcelona, Editorial Ariel, S.A., 1992, 250 p. (Colección Ariel # 68)
- 28.- FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, 44ª ed., Siglo XXI Editores, S.A. de C.V., 1996, 152 p.
- 29.- FERNANDEZ Cueto, Paz G. de, *¡Libertad!, ¿Para qué?*, 3ª ed., México, Editora de Revistas, S.A. de C.V., 1989, 56 p.
- 30.- GONZALEZ Cedeño, Jorge, *La enseñanza de Historia de México. Contexto Universal II, en el Colegio de Bachilleres, plantel No. 3 Iztacalco*, México, UNAM, 2003, 92 p. (Informe Académico de Actividad Profesional)

- 31.- GONZALEZ Rojo, Enrique, *Teoría científica de la historia*, 5ª ed., Guadalajara, Editorial Diógenes, 1990, 406 p.
- 32.- GUEVARA Niebla, Gilberto, *et al.*, "Un diagnóstico global", en GUEVARA Niebla, Gilberto, comp., *La catástrofe silenciosa*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003, 338 p., pp. 29-96,
- 33.- HARMAN, Paul, *Preguntas que la gente se hace sobre el Opus Dei*, México, Oficina de Información de la Prelatura del Opus Dei en México, 2004, 12 p
- 34.- HESSEN, Juan, *Teoría del conocimiento*, 12ª ed., México, Editorial Porrúa, S.A. de C.V., 2001, 102 p., (Sepan cuántos # 351),
- 35.- HOFF Sommers, Cristina, "Educación diferenciada: un activo para una sociedad plural", en MAESTRE, Barrio, José Ma., ed., *Educación diferenciada, una opción razonable*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, S.A., 2005, 318 p., pp. 237-247, (Serie Educación)
- 36.- HOYOS Regino, Santander Enrique y Paulina Esther Hoyos Regino, *Currículo y planeación educativa. Fundamentos, modelos, diseño y administración del currículo*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2004, 126 p.
- 37.- HURTADO Galves, José Martín, *La aprehensión de la historia en la educación. Una deontología personal*, México, Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa Librero-editor, 2001, 72 p.
- 38.- JUAN PABLO II, *Carta encíclica. Cumpliendo con su trabajo*, 6ª ed., México, Ediciones Paulinas, S.A. de C.V., 1985, 120 p., (Actas y documentos pontificios # 46)
- 39.- JUIF, Paul y Louis Legrand, *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*, Trad. Ma. Teresa Palacios, Madrid, Ediciones Narcea, S.A., 1980, 398 p.
- 40.- KAHLER, Erich, *¿Qué es la historia?*, Trad. Juan Almela, México, Fondo de Cultura Económica S.A. de C.V., 1985, 220 p. (Breviarios # 187)
- 41.- KAWAGE de Quintana, Alejandra, *et al.*, *Diplomado en Orientación Familiar para maestros. Módulo 8*, México, En la Comunidad Encuentro A.C., 52 p.
- 42.- LLANO Cifuentes, Carlos y Santiago Martínez Sáez, *El trabajo*, 2ª ed., México, Editora de Revistas, S.A. de C.V., 1989, 126 p.
- 43.- LOPEZ Calva, J. Martín, *Desarrollo humano y práctica docente*, México, Editorial Trillas, S.A. de C.V., 2000, 120 p.
- 44.- LOPEZ Gutiérrez, Adrián, *Centro Escolar Atoyac. Síntesis de Historia de México II*, México, 2006-2007, 13 p.
- 45.- MACIAS, José, "Prólogo" en HOCK, Conrado, *Los temperamentos, su influencia en la formación y educación de la persona*, México, Librería Parroquial de Clavería, 1991, 112 p.
- 46.- MARTIAL, Ingbert von, "Coeducación y educación separada", trad. José Ma. Barrio Maestre, en MAESTRE, Barrio, José Ma., ed., *Educación diferenciada, una opción razonable*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, S.A., 2005, 318 p., pp. 21-87, (Serie Educación)

- 47.- MARTINO, Wayne y María Pallota-Chiarolli, *Pero, ¿qué es un chico? Aproximación a la masculinidad en contextos escolares*, Trad. de Francesc Jubany Ribalta, Barcelona, Ediciones Octaedro, S.L., 2006, 320 p. (Repensar la Educación # 23), p. 255
- 48.- MITRE, Emilio, *Historia y pensamiento histórico. Estudio y antología*, Madrid, Ediciones Cátedra, S.A., 1997, 296 p., (Historia/Serie Menor)
- 49.- MOSCONI, Nicole, *Diferencia de sexos y relación con el saber*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires-Ediciones Novedades Educativas, 1998, 142 p.
- 50.- MÜLLER, Beat e Ignacio Ruiz Velasco, *Algunos datos informativos sobre el Opus Dei*, México, Impresora Múltiple, S.A. de C.V., 2001,
- 51.- ORNELAS, Carlos, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, Centro de Investigación y Docencia Económica-Fondo de Cultura Económica-Nacional Financiera, 2003, 374 p.
- 52.- ORNELAS, Carlos, comp., *Valores, calidad y educación. Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación*, México, Editorial Santillana, S.A., México, 2002, 312 p.
- 53.- PANSZA, Margarita, *Pedagogía y currículo*, México, 3ª ed., Ediciones Guernica, 1993, 107 p.
- 54.- PEREYRA, Carlos, et al, *Historia ¿para qué?*, 13ª ed., México, Siglo XXI Editores S.A. de C.V., 1991, 248 p.
- 55.- PLIEGO, María, *Valores y autoevaluación*, 6ª ed., México, Editora de Revistas, S.A. de C.V., 1986, 120 p.
- 56.- PONCELIS Gasca, Ma. Teresa de J., *El historiador como un profesional de la enseñanza en el nivel medio superior*, México, UNAM, 1982, 187 p., (Tesis de licenciatura)
- 57.- RAMOS, Samuel, *El perfil del hombre y la cultura en México*, 19ª ed., México, Espasa-Calpe Mexicana, S.A., 1992, 146 p., (Colección Austral # 1080)
- 58.- ROGERS, Carl y Jerome Freiberg, *Libertad y creatividad en la educación*, 3ª ed., Trad. Joan Soler Chic, Barcelona, Editorial Paidós Ibérica, S.A., 1996, 444 p., (Paidós Educador # 26)
- 59.- RIUS Lozano, Mercedes y Paz Cánovas Leonhardt, "Concepto y características de la educación", en AZNAR Minguet, Pilar, coord., *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista*, Valencia, Tirant Lo Blanch, 1999, 590 p. (Humanidades Pedagogía), pp. 17-43
- 60.- SANCHEZ Quintanar, Andrea, "El sentido de la enseñanza de la historia", en *Tempus. Revista de historia de la Facultad de Filosofía y Letras*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, No. 1, 1993, pp. 175-184
- 61.- SANCHEZ Quintanar, Andrea, *Reencuentro con la historia: teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, UNAM-FFYL, 2000, 269 p. (Tesis de doctorado)

- 62.- SANTROCK, John W., *Psicología de la educación*, Trad. Martha Leticia González Acosta, et al., México, McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V., 2002, 650 p.
- 63.- SAVATER, Fernando, *El valor de educar*, México, Editorial Planeta, S.A. de C.V., 2003, 224 p., (Colección Ariel)
- 64.- SIERRA Campuzano, Claudia, *Historia de México. A la luz de los especialistas*, México, Editorial esfinge, S.A. de C.V., 2001, 564 p.
- 65.- SNYDERS, Georges, *Pedagogía progresista, educación tradicional y educación nueva*, Trad. Elena Rodríguez, Madrid, Ediciones Marova, S.L./Ediciones Fax, 1972, 214 p. (Biblioteca del Educador)
- 66.- TYRE, Peg, "Cerebros de niños, cerebros de niñas. ¿Son los salones separados la mejor manera de enseñar a los niños?", en *Newsweek*, 19 de septiembre del 2005, Trad. para padres de familia del Centro Escolar Atoyac.
- 67.- UNIVERSIDAD PANAMERICANA, *Taller sobre ambientes constructivistas para profesores del Colegio Cedros Norte. Paradigma constructivista*, impartido por la mtra. Ma. Del Carmen Quiñones Martínez, abril del 2006
- 68.- VADILLO, Guadalupe y Cynthia Kingler, *Didáctica. Teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España*, México, McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V., 2005, 218 p.
- 69.- VAZQUEZ, Josefina Zoraida, *Historia de la historiografía*, 2ª ed., Mexico, Ediciones Ateneo, S.A., 1980, 184 p.
- 70.- VILAR, Pierre, *Iniciación al vocabulario histórico*, Trad. M. Dolors Folch, 6ª ed., Barcelona, Editorial Crítica, 1999, 316 p.

Electrónicas

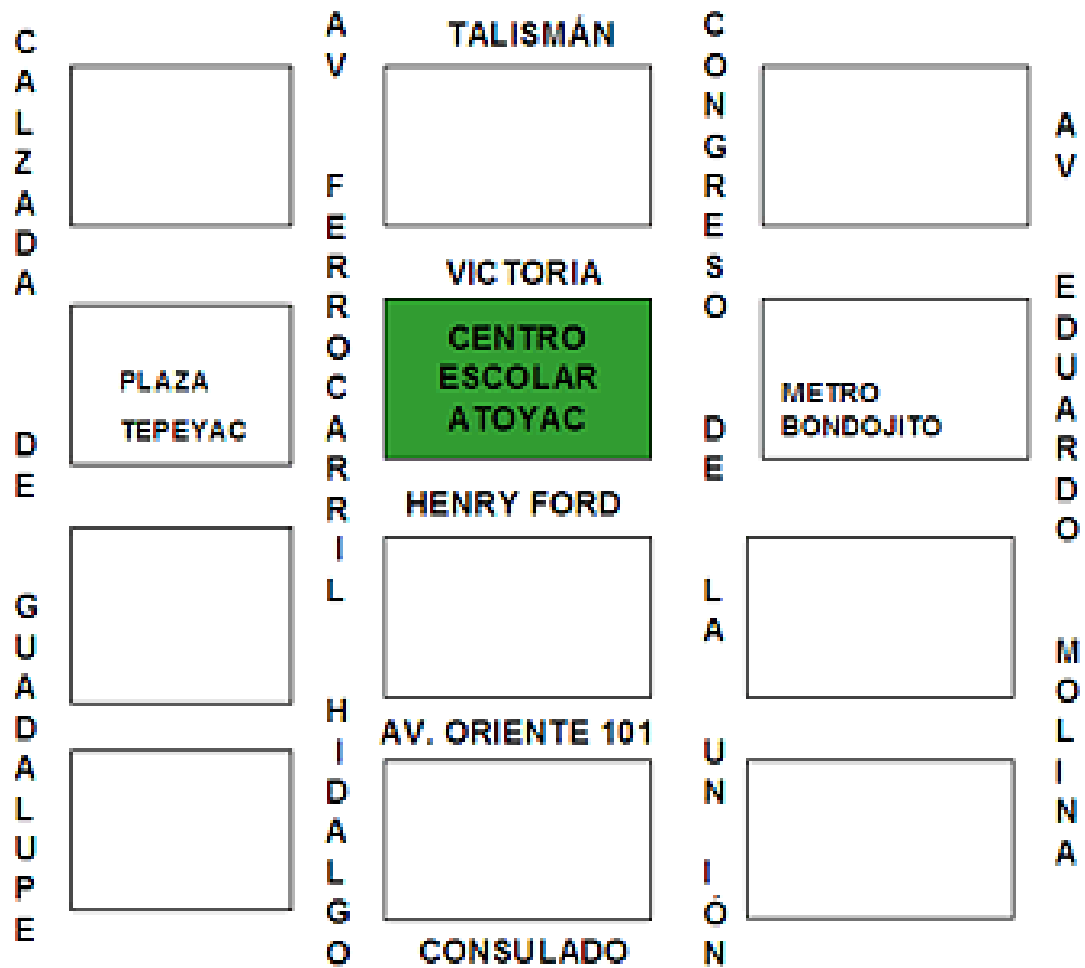
- 1.- "Antecedentes" en <http://www.dgenp.unam.mx/planteles/p6/paginas/antecede.htm>, consultado el 10 de enero del 2008
- 2.- CALVO Charro, María, "Educación diferenciada: modelo personal y opción de libertad", en <http://www.istmoenlinea.com.mx/articulos/28610.html?PHPSESSID=224e812b99ad4b7f4824bfc42513d36>, consultado el 19 de julio del 2007
- 3.- CEBALLOS, Ángeles, "La escuela tradicional", en <http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/C/Ceballos%20Angeles-EscTradicional.htm>, consultado el 18-diciembre-2006
- 4.- "Educación diferenciada", en <http://www.fomento.edu/elprado/Colegio/Informacion/OIDEL/boletin%2010.pdf>, consultado el 17 de noviembre del 2006
- 5.- "Educación Humanista", en <http://www.xoc.uam.mx/~cuaree/no40/diez/educacion.html>, consultado el 6 de enero del 2007

- 6.- FERNANDEZ, Alfredo L., "El valor de educar y la evaluación educativa", en <http://www.ciu.reduaz.mx/calidad%20educativa/private/ponencias/tema4/FERNANDEZ.htm>, consultado el 17 de octubre del 2007
- 7.- "Historia del Centro Escolar Atoyac", en http://www.atoyac.net/gen_principal.asp?tid=31, consultado el 30 de octubre del 2006.
- 8.- "Ideario del Centro Escolar Atoyac", en http://www.atoyac.net/gen_principal.asp?tid=32, consultado el 20 de febrero del 2007
- 9.- "Iguales pero diferentes", en <http://www.igualesperodiferentes.org/5-2EducDif.html>, consultado el 20 de noviembre del 2007
- 10.- JIMENO, Jesús, "Educación diferenciada", en http://www.rieoei.org_deloslectores_1777Jimeno_pdf.pdf, 5 p., consultado el 7 de agosto del 2007
- 11.- LERNER, Victoria, "Los adolescentes y la enseñanza de la historia", en <http://www.latarea.com.mx/articu/articu10/lerner10.htm>, consultado el 20 de abril del 2007
- 12.- "Manual de Supervisión para instituciones del Sistema Incorporado", Universidad Nacional Autónoma de México- Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios, en http://www.dgire.unam.mx/contenido/normatividad/m_sup.htm, 30 p.
- 13.- "Plan de la UNAM y programas indicativos. Mapa curricular", en www.dgire.unam.mx/contenido/normatividad/enp/prog_indicativos, consultado el 20 de abril del 2007
- 14.- "Programa de Estudios de la asignatura de: Historia de México II", en http://www.dgire.unam.mx/contenido/normatividad/enp_prog_operativos.htm, consultado el 18 de enero del 2007, 31 p.
- 15.- ROSALES PURIZACA, Carlos Alberto, "**¿Educación mixta o diferenciada?**", en <http://www.proceso.com.mx/tribunasint.html?tid=5817>, consultado el 17 de noviembre del 2006
- 16.- RUIZ Retamar, Fernando, "Educación diferenciada: una opción de libertad", en http://www.misas.org/reflexion/educacion_diferenciada.php, consultado el 17 noviembre del 2006
- 17.- "Sistema Incorporado" en http://www.dgire.unam.mx/contenido/si/sis_inc.htm.
- 18.- SUAREZ, Guillermo, "El rey desnudo: las diferencias educativas ligadas al sexo", en http://www.arvo.net/pdf/El_rey_desnudo.htm, consultado el 20 de enero del 2007
- 19.- "Trabajo y diversión", en <http://www.up.mx/documento.php?fdoc=19118&fcategoria=13>, consultado el 25 de noviembre del 2007
- 20.- "Una nueva dimensión para el trabajo, la familia y la educación", en <http://www.opusdei.org/art.php?w=35&p=4111>, consultado el 11 de diciembre del 2006

- 21.- "Una opción por la diversidad", en <http://www.arvo.net/documento.asp?doc=060310d>, consultado el 10 de octubre del 2007
- 22.- VAZQUEZ, Josefina Zoraida, "El dilema de la enseñanza de la historia en México", en <http://www.iacd.oas.org/LaEduca%20114/vasquez.htm>, consultado el 20 de abril del 2007,
- 23.- www.posgrado.unam.mx/madems, consultado el 30 de abril del 2008.

ANEXO 1

Mapa de ubicación del Centro Escolar Atoyac



ANEXO 2

Programa oficial de la asignatura *Historia de México II*

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

COLEGIO DE: HISTORIA

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

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	00	03
No. de horas anuales estimadas	90	00	90
CREDITOS	12	00	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 tópicos 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. C O N T E N I D O D E L P R O G R A M A

a) P r i m e r a U n i d a d: 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	BIBLIOGRAFIA
12	<p>1 Antecedentes: El México Prehispánico del siglo XVI y la Conquista.</p> <p>2 Estructura política de la Colonia.</p> <p>3 La economía novohispana</p> <p>4 La Sociedad colonial.</p> <p>5. Las Reformas Borbónicas.</p>	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>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: 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.</p>	<p>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. Elaboren por parejas un cuadro sinóptico acerca del funcionamiento y la estructura económica, social y política colonial para entender mejor algunos problemas actuales. 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 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. 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.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15</p>

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.

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.

Los alumnos a través de lecturas irán elaborando fichas de trabajo como base para organizar información acumulativas y conformar exposiciones escritas y orales.

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 Capdequi, 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	DESCRIPCION DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDACTICAS	BIBLIOGRAFIA
12	<p>1. Causas internas y externas del proceso de independencia.</p> <p>2. La invasión de Napoleón a España y su impacto en la Colonia.</p> <p>3. Insurgencia militar y política de 1811-1815.</p> <p>4. La guerrilla insurgente.</p> <p>5. La consumación de la independencia.</p>	<p>En esta unidad se comprenderá que el proceso de independencia 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. 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. Posteriormente se identificará la obra militar y política de Hidalgo así como los 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. Se entenderán también las condiciones en que lucharon los guerrilleros a la muerte de Morelos y el espíritu de solidaridad de Mina. 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.</p>	<p>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. 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 los de independencia. del</p> <p>Elaboren mapas geográficos sobre l a s campañas militares de Hidalgo, Morelos, Mina y Guerrero, para visualizar la extensión que alcanzó el movimiento 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.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p>

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, AIhambra, 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, Gufllermina,. 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	DESCRIPCION DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDACTICAS	BIBLIOGRAFIA
12	<p>1. Los Primeros intentos de organización y el Imperio de Iturbide: 1821-1823.</p> <p>2. Congreso y Constitución de 1824.</p> <p>3. Los conflictos entre federalistas y centralistas y la dictadura de Santa Anna (1824-1853).</p> <p>4. Conflictos internacionales.</p>	<p>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. Después, se identificarán los puntos más importantes de la Constitución de 1824, destacando la forma de organización política que proporcionó al país.</p>	<p>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:</p> <p>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.</p> <p>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.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p>

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. También se mencionarán los diferentes gobiernos de este período y sus características y se explicará la guerra de Texas, la intervención francesa y la guerra con EU.

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. Investigarán y expondrán por equipo las 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.

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 Hagen, 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) C u a r t a U n i d a d: 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	DESCRIPCION DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDACTICAS	BIBLIOGRAFIA
10	<ol style="list-style-type: none"> 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 Segundo imperio mexicano. 	<p>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</p>	<p>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</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

4. Gobiernos civiles de Juárez y Lerdo.

origen a la Guerra de Reforma. 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. 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. 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. 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. 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.

alumnos comenten los cambios que se establecieron y los intereses que afectaron. 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. Investigarán los beneficios, los alcances y los retrocesos que tuvo el país durante el Imperio de Maximiliano para valorar la importancia de su gobierno. Leerán por parejas fragmentos seleccionados por el profesor de los siguientes textos: Andrés Henestrosa, *Los caminos de Juárez*, Ignacio Manuel Altamirano, *El Zarco*; José Luis Blasio, *Maximiliano íntimo* y Fernando del Paso, *Noticias del imperio*. Las lecturas se comentarán en grupo para llegar a conclusiones generales y plasmar un imagen real, interesante y sugestiva de la época.

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 intervención francesa 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	DESCRIPCION DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDACTICAS	BIBLIOGRAFIA
10	<ol style="list-style-type: none"> 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. 	<p>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 conocerán los acontecimientos más significativos del gobierno del General Manuel González. 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. Posteriormente, será importante seguir la trayectoria de los grupos liberales a partir de los cuales surgieron los primeros movimientos de oposición política al 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</p>	<p>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. Los alumnos harán lecturas complementarias sobre los temas de la unidad, previamente seleccionadas por el profesor, para discutir las en clase. 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 antiporfirista. 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 de visualizar el desarrollo socioeconómico durante el Porfiriato. Analizarán algunas gráficas sobre los 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.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

Se comprenderá el motivo que originó dicha entrevista y sus consecuencias inmediatas. Consecuentemente se describirán los programas políticos de los principales partidos que surgieron. 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 su 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 *La sucesión presidencial en 1910*, 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) S e x t a u n i d a d : 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	CONTENIDO	DESCRIPCION DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDACTICAS	BIBLIOGRAFIA
12	<p>1. La Revolución Maderista y los Tratados de Ciudad Juárez.</p> <p>2 El gobierno de Madero y losmovimientos de oposición.</p> <p>3. La Decena Trágica, el gobierno Huertista y el Plan de Guadalupe.</p> <p>4. El Constitucionalismo y el movimiento zapatista.</p> <p>5. La Convención de Aguascalientes.</p> <p>6. El Congreso Constituyente y la Constitución de 1917.</p> <p>7 El gobierno de Carranza y la política exterior.</p>	<p>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. 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. 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. 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. 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.</p>	<p>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. Urquizo, <i>Tropa Vieja</i>, Fernando Benítez, <i>El rey viejo</i>, Francisco L. Urquizo, <i>De México a Tlaxcalaltongo</i>; a fin de recrear una visión de la época. Con ayuda de un guión o cuestionario, los alumnos identificarán en proyecciones de películas o documentales los problemas centrales de la Revolución Mexicana. Previa 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. 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. Investigarán, por equipos, sobre los artículos más importantes de la Constitución de 1917 para analizar los cambios que se postulaban en ella.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14</p>

Se identificarán las posiciones ideológico-políticas en dicha Convención, su desarrollo, y resultado. Destacará la posición de Venustiano Carranza y el gobierno de Estados Unidos. A continuación se destacarán las posiciones político-sociales de algunos representantes del Congreso Constituyente y los artículos esenciales de la Constitución de 1917. 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.

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. Investigarán, por equipos, sobre los artículos más importantes de la Constitución de 1917 para analizar los cambios que se postulaban en ella. Los alumnos elaborarán una serie de preguntas acerca de los contenidos de esta unidad, con la intención de recapitular los temas vistos en clase.

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.

a) Séptima Unidad: Reconstrucción Nacional (1920-1940).

b) 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	DESCRIPCION DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDACTICAS	BIBLIOGRAFIA
10	<p>1. Del caudillismo al presidencialismo, conflictos políticos internos, las instituciones.</p> <p>2. La reconstrucción económica, política, agraria, laboral y educativa.</p> <p>3. Las relaciones internacionales.</p> <p>4. El Maximato: gobiernos de Emilio Portes Gil, Pascual Ortíz Rubio y Abelardo L. Rodríguez.</p> <p>5. El gobierno de Lázaro Cárdenas y el Plan Sexenal: política agraria laboral, educativa e internacional.</p> <p>6. El nacionalismo cultural.</p>	<p>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 reconstrucción del país.</p> <p>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. Además, se describirán las medidas tomadas por Alvaro Obregón para solucionar los conflictos en las relaciones internacionales y de inversión extranjera. 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.</p> <p>Como uno de los temas centrales de esta unidad se estudiará la creación del PNR como parte medular para e funcionamiento del estado mexicano.</p> <p>En este tema se estudiarán las características del gobierno de Cárdenas destacando la situación agraria, la nacionalización del petróleo y la política internacional. 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.</p>	<p>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. 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. 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.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13</p>

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	DESCRIPCION DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDACTICAS	BIBLIOGRAFIA
12	<p>1. La política de la Unidad Nacional (1940-1946).</p> <p>2. El desarrollo estabilizador. (1946-1970).</p> <p>3. El desarrollo compartido(1970-1982).</p> <p>4. De la "renovación moral" a la modernización neoliberal. (1982 a la fecha).</p>	<p>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 burguesía 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. 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 de Miguel Alemán hasta el de Gustavo Díaz Ordaz.</p>	<p>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. 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.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12</p>

Explicar la política laboral de la reforma agraria y los movimientos obrero y campesino. Analizar el movimiento magisterial (1958), el ferrocarrilero (1958-59) y el de los médicos (1964-65). Señalar la importancia del voto femenino. Estudiar la preponderancia de la economía estadounidense en México. Explicar la proyección de la Guerra Fría en México. Analizar el movimiento estudiantil del 68 y sus consecuencias. Reseñar el desarrollo de la educación y de las diferentes formas artístico-literarias y musicales. 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, eficacia. 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. 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 años de los ochenta. Analizar la política de reprivatizaciones y el Tratado de Libre Comercio, en función de la política de "modernización" del salinato.

Comparar la estructura del PRM y del PRI para apreciar sus diferencias y similitudes. Lectura sobre la "época de oro" del cine y ver una película de esta época para demostrar el auge de la industria cinematográfica y apreciar los estereotipos creados por el cine. Lecturas para analizar el modelo de desarrollo estabilizador además para contextualizar se recomienda la lectura de: *Las batallas en el desierto*, de José Emilio Pacheco. 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 recomienda especialmente *La Noche de Tlatelolco* 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 economía, el acceso al crédito externo, eficacia. Reconocer las causas de la nacionalización, de la banca. Lecturas para identificar la corrupción y el nepotismo durante el gobierno de López Portillo, e inducir a una discusión sobre la ética de los gobernantes. Identificar las causas que provocaron la crisis de 1982.

Explicar los avances electorales del PAN y el surgimiento del PRD. 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. Explicar las causas y el impacto social de la rebelión del EZLN. Explicar la crisis política actual a partir de problemas internos del Partido Revolucionario Institucional.

Explicar cómo la caída del gasto social provocó el rezago en la educación, la salud, la seguridad social y la vivienda. Comparar los libros de texto gratuitos anteriores con los actuales, a fin de comprender los cambios en la política educativa. 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 programas de los partidos opositores para comparar sus propuestas. Elaborar un mapa conceptual para describir las características económicas del gobierno de López Portillo. Investigación hemerográfica para conocer el impacto de la nacionalización de la banca en la opinión pública, y presentar un informe oral. 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. Lectura para comentar en clase las causas de la crisis y sus repercusiones en el nivel de vida de la población. 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 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.

Investigación 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, *México frente 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.
- Arcila Farías, Eduardo, *Reformas económicas del siglo XVII en la Nueva España*. México, Secretaría de Educación Pública, 1974, 2 vols.
- Bazán, Jean, *Breve historia de México, de Hidalgo a Cárdenas (1805-1940)*. México, La red de Jonás, 1981.
- Brading, David, *Mineros y comerciantes en México, 1763-1810*. México, Fondo de Cultura Económica, 1975.
- 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 XI_K, 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, *Méxicofrente 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. P E R F I L 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. P E R F I L 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.

ANEXO 3

Ejemplo de Programa Desglosado de la asignatura *Historia de México II*

PROGRAMA OPERATIVO PARA LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA
(Escuela Nacional Preparatoria)

HISTORIA DE MEXICO II (1504)

DATOS DE LA INSTITUCIÓN

Nombre:	Centro Escolar Atoyac	Clave:	1251
----------------	-----------------------	---------------	------

DATOS DEL PROFESOR

Nombre:	Adrián López Gutiérrez	Dictamen:	10
Fecha de elaboración:	Julio del 2007	Fecha de revisión final y firma del director técnico:	Agosto del 2007

DATOS DE LA ASIGNATURA

Nombre:	Historia de México II				
Clave:	1504	Optativa/obligatoria:	Obligatoria	Ciclo lectivo:	2007-2008
Horas por semana:	3	Horas teóricas:	90	Horas prácticas:	0
Plan de estudios:	96	Grupo(s):	5010	Clases por semana:	3

PLANEACIÓN GLOBAL

Calendarización de unidades y cálculo de horas, clases y prácticas							
Unidades	Horas			Clases teóricas		Clases prácticas	
	Total	Teóricas	Prácticas	Número	Fechas	Número	Fechas
Primera Unidad.- El México prehispánico	8.0	8.0	0	8.0	22-Ago-07 al 7-Sep-07	0	Ninguna
Segunda Unidad.- La Nueva España: origen y desarrollo	9.0	9.0	0	9.0	7-Sep-07 al 28-Sep-07	0	Ninguna
Tercera Unidad.- La guerra de independencia novohispana.	7.5	7.5	0	7.5	28-Sep-07 al 19-Oct-07	0	Ninguna
Cuarta Unidad.- Los primeros años del México independiente.	16.5	16.5	0	16.5	19-Oct-07 al 30-Nov-07	0	Ninguna
Quinta Unidad.- De la reforma liberal a la dictadura de Porfirio Díaz.	10	10	0	10	30-Nov-07 al 16-Ene-08	0	Ninguna
Sexta Unidad.- El porfiriato.	7.5	7.5	0	7.5	18-Ene-08 al 1-Feb-08	0	Ninguna
Séptima Unidad.- La revolución mexicana.	8.5	8.5	0	8.5	1-Feb-08 al 29-Feb-08	0	Ninguna
Octava Unidad.- La era de la reconstrucción nacional.	9	9	0	9	5-Mzo-08 al 9-Abr-08	0	Ninguna
Novena Unidad.- El México contemporáneo.	14	14	0	14	11-Abr-08 al 14-May-08	0	Ninguna
Totales	90	90	0	90	22-Ago-07 al 14-May-07	0	
OBSERVACIONES							

Sistema de evaluación					
Elementos		Descripción			
Factores a evaluar en cada período:		Rubro	Valor	Rubro	Valor
		Examen Teórico	50 %		
		Tareas	10 %		
		Trabajos	10 %	Participación	Exposiciones 10 %
		Reseña de visita a museo	10 %	Apuntes	5 %
				Autoevaluación	5 %
Unidades a evaluar en cada examen:		1er período: unidades 1 y 2			Período final (1ra vuelta): unidades 1 a 9
		2do período: unidades 3 y 4			Período final (2da vuelta): unidades 1 a 9
		3er período: unidades 5 y 6			
		4to período: unidad 7			
Criterios de exención:		La exención se aplicará en el examen final de primera vuelta a los alumnos que cumplan las siguientes condiciones:			
		a) Cubrir el 90% de asistencia al curso. (Consultar el reglamento escolar)			
		b) No haberse hecho acreedor a un segundo aviso disciplinar. (Consultar el reglamento escolar)			
		c) Tener un promedio mínimo de 9.0 (nueve) de los cuatro períodos parciales.			
		d) Presentarse a firmar el día del examen final de primera vuelta.			
		e) Criterio docente: no haber acumulado durante el año escolar más de doce llamadas de atención respecto a las unidades anuales.			
Asignación final de calificaciones:		Rubro	Valor		
		Promedio de los cuatro períodos del ciclo escolar	50 %		
		Examen final (primera vuelta ó segunda vuelta)	50 %		

Bibliografía básica y de consulta	Recursos didácticos
<p>Libro de texto: SANCHEZ Córdoba, Humberto, <i>Historia de México</i>, 2ª ed., México, Pearson Educación de México, S. A. de C. V., 2005.</p> <p style="text-align: center;">Bibliografía Básica</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- COSÍO Villegas, Daniel, coord., <i>Historia general de México</i>, 4ª ed., México, El Colegio de México, 1994. 2.- COSÍO Villegas, Daniel, et al., <i>Historia mínima de México</i>, México, El Colegio de México, 1981. 3.- DELGADO de Cantú, Gloria, <i>Historia de México</i>, México, Editorial Alhambra, 1995, 2 vols. 4.- <i>Diccionario Porrúa de historia, biografía y geografía de México</i>, México, Editorial Porrúa, S.A. de C.V., 1976. 5.- GALLO, Miguel Ángel, <i>México en su historia</i>, México, Ediciones Quinto Sol, S.A. de C.V., 1995, 2 vols. 6.- GONZALEZ de Lemoine, Guillemina, et al., <i>Atlas de Historia de México</i>, México, UNAM, 1985. 7.- RIVA Palacio, Vicente, dir., <i>México a través de los siglos</i>, 13ª ed., México, Editorial Cumbre, S.A., 4 vols., 1976. 8.- SANCHEZ Córdoba, Humberto, et al., <i>Guía de estudio de Historia de México para bachillerato</i>, México, Pearson Educación de México, S.A. de C.V., 2001. 9.- SBM O, Enrique, coord., <i>México, un pueblo en la historia</i>, México, Nueva Imagen, 1994, 8 t. 10.- TORRE Villar, Ernesto de la, <i>Historia de México</i>, México, McGraw-Hill Editores, 1995, 2 v. <p style="text-align: center;">Bibliografía de Consulta (1ra parte)</p> <p>Unidad 1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- CASO, Alfonso, <i>El pueblo del sol</i>, México, Fondo de Cultura Económica, 1987. 2.- LEON Portilla Miguel, <i>De Teotihuacan a los aztecas</i>, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1994. 3.- M ANZANILLA, Linda y Leonardo López Luján, coords., <i>Historia Antigua de México</i>, México, coed. UNAM-Editorial Porrúa-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1995, 3 vols. <p>Unidad 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- ARCILA Fañas, Eduardo, <i>Reformas económicas del siglo XVII en la Nueva España</i>, México, Secretaría de Educación Pública, 1974, 2 vols. 2.- BRADING, David, <i>Mineros y comerciantes en el México borbónico, 1763-1810</i>, México, Fondo de Cultura Económica. 3.- CU ECánovas, Agustín, <i>Historia social y económica de México, 1521-1854</i>, México, Editorial Trillas, 1963. 4.- DIAZ del Castillo, Bernal, <i>Historia verdadera de la conquista de la Nueva España</i>, México, Editorial Porrúa, 1970. 5.- HARRING, C.H., <i>El imperio español en América</i>, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1990. 6.- MIRANDA, José, <i>Las ideas y las instituciones políticas mexicanas, primera parte, 1521- 1820</i>, 2ª ed., México, UNAM, 1978. 7.- OTS Capdequi, J.M., <i>El Estado español en las Indias</i>, México, Fondo de Cultura Económica, 1975. 8.- SAHAGUN, fray Bernardino de, <i>Historia de las cosas de Nueva España</i>, México, Editorial Porrúa, S.A. De C.V., 1992. <p>Unidad 3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- ALAMÁN, Lucas, <i>Historia de México desde los primeros movimientos que prepararon su independencia hasta a la época presente</i>, México, coed. Instituto Cultural Helénico-Fondo de Cultura Económica, 1985., 4 vols. 2.- BUSTAMANTE, Carlos María de, <i>Cuadro histórico de la revolución mexicana y sus complementos</i>, México, Fondo de Cultura Económica, 1958, 8 vols. 3.- LEMONIE V, Ernesto, <i>México, su vida revolucionaria a través sus escritos y de otros testimonios de la época</i>, México, UNAM, 1965. 4.- M ANCISIDOR, José, <i>Hidalgo, Morelos, Guerrero</i>, México, Editorial Grijalbo, 1970. 5.- MIER, fray Servando Teresa de, <i>Historia de la revolución de Nueva España</i>, México, Fondo de Cultura Económica, 1986, 2 vols. 6.- MORA: José María Luis, <i>México y sus revoluciones</i>, México, Editorial Porrúa, 1986, 3 vols. 7.- VILLORO, Luis, <i>La revolución de independencia. Ensayo e interpretación histórica</i>, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1953. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarón blanco / Plumones para pizarón. • Proyector de acetatos / Acetatos. • Televisión y video casetera VHS / Videos. • Cañón / Presentaciones en Power Point y películas en MovieMaker. • Rotafolios / pliegos de papel bond. • Mapas de México en el siglo XIX. • Libro de texto. • Fragmentos de textos especializados sobre algunos temas del programa. • Aula virtual

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA Y DE CONSULTA	RECURSOS DIDÁCTICOS
<p style="text-align: center;">Bibliografía de Consulta (2da parte)</p> <p>Unidad 4</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- CARREÑO, Alberto María, <i>La diplomacia extraordinaria entre México y Estados Unidos, 1789- 1947</i>, 2da ed., México, Editorial JUS, S. A., 1961, 2 vols. 2.- FUENTES Mares, José, <i>Santa Anna, aurora y ocaso de un comediante</i>, México, Editorial JUS, 1956. 3.- GARCÍA Cantú, Gastón, <i>Las invasiones norteamericanas en México</i>, México, Editorial ERA, 1974. 4.- GARCÍA Cantú, Gastón, <i>Ídola de México</i>, coed. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Fondo de Cultura Económica, S. A. de C. V., 1991, tomo I, (Vida y pensamiento de México). 5.- SALADO Álvarez, Victoriano, <i>Cómo perdimos California y salvamos Tehuantepec</i>, México., Editorial JUS, S. A., 1968. 6.- VAZQUEZ Manteón, Camen., <i>Santa Anna y la encrucijada del Estado. La dictadura (1853-1855)</i>, México, Fondo de Cultura Económica, S. A. de C. V., 1986, 340 p., (Sección de obras de historia) 7.- VAZQUEZ, Josefina Zoraida y Lorenzo Meyer, <i>México frente a los Estados Unidos; un ensayo histórico, 1776-1980</i>, México, Fondo de Cultura Económica, 1988, (Sección de obras de historia). <p>Unidad 5</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- CONTE Corti, César, <i>Maximiliano y Carlota</i>, México, Fondo de Cultura Económica, 1971. 2.- COSÍO Vilegas, Daniel, coord., <i>Historia moderna de México. La república restaurada</i>, México, Editorial Hermes, 1995, varios vols. 3.- GONZÁLEZ Navarro, Moisés, <i>La reforma y el imperio</i>, México, Secretaría de Educación Pública, 1972, (Septententia # 11). 4.- HENESTROSA, Andrés, <i>Los caminos de Juárez</i>, México, Fondo de Cultura Económica, 1987. 5.- LOPEZ Cámara, Francisco, <i>Génesis de la conciencia liberal en México</i>, México, UNAM, 1969, (Colección estudios # 9). 6.- LOPEZ Cámara, Francisco, <i>La estructura económica y social de México en la época de la reforma</i>, México, Siglo XXI Editores, S. A. de C. V., 1967. 7.- QUIRARTE, Martín, <i>Historiografía sobre el imperio mexicano</i>, México, UNAM, 1970. 8.- TORRE Villar, Ernesto de la, <i>La intervención francesa y el triunfo de la república</i>, México, Fondo de Cultura Económica, 1968. <p>Unidad 6</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- BULNES, Francisco, <i>El verdadero Díaz y la revolución</i>, México, Editorial Nacional. 2.- CARBO, Margarita y Adolfo Gilly, "Oligarquía y revolución (1876-1910)" en SEMO, Enrique, coord., <i>México, un pueblo en la historia</i>, México, Alianza Editorial, 1988, vol. 3. 3.- COSÍO Vilegas, Daniel, coord., <i>Historia moderna de México. El porfiriató</i>, México, Editorial Hermes, 1995, varios vols. 4.- GUERRA, Francois Xavier, <i>Del antiguo régimen a la revolución</i>, México, Fondo de Cultura Económica, 1988. 5.- IRRIBARRI, Jorge Fernando, <i>Porfirio Díaz ante la historia</i>. 6.- LOPEZ Portillo y Rojas, José, <i>Elevación y caída de Porfirio Díaz</i>, México, Editorial Porrúa, 1975. 7.- MANERO, Antonio, <i>El antiguo régimen y la revolución</i>, México, Comisión Nacional para la celebración del 175 aniversario de la independencia y el 75 aniversario de la revolución, 1985. 8.- PRIDA, Ramón, <i>De la dictadura a la anarquía</i>, El Paso, Imprenta de El Paso del Norte, 1914. 9.- RAAT, William D., <i>El positivismo durante el porfiriató (1876-1910)</i>, México, Porrúa, 1987. 10.- ROEDER, Ralph, <i>Hacia el México moderno. Porfirio Díaz</i>, México, Fondo de Cultura Económica. 11.- VALADES, José C., <i>El Porfirismo, historia de un régimen</i>, México, UNAM, 1987, 3 vols. 	

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA Y DE CONSULTA	RECURSOS DIDÁCTICOS
<p style="text-align: center;">Bibliografía de Consulta (3ra parte)</p> <p>Unidad 7</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- AGUILAR Camín, Héctor y Lorenzo Meyer, <i>A la sombra de la revolución mexicana o un ensayo de la historia contemporánea de México, 1910-1987</i>, México, Ediciones Cal y Arena, 1993. 2.- CASTILLO, Hebert o, <i>Historia de la revolución mexicana, 1906-1913</i>, México, Editorial Posada, 1977. 3.- CORDOVA, Amaldo, <i>La ideología de la revolución mexicana ó la formación del nuevo régimen</i>, México, Editorial ERA, 1974. 4.- GILLY, Adolfo, <i>La revolución interrumpida ó México 1910-1920: una guerra campesina por la tierra y el poder</i>, México, Ediciones El Caballito, 1971. 5.- MEYER, Lorenzo, <i>Su majestad británica contra la Revolución Mexicana 1890-1950. El fin de un imperio informal</i>, México, El Colegio de México, 1991. 6.- SILVA Herzog, Jesús, <i>Breve historia de la revolución mexicana</i>, Fondo de Cultura Económica, 1973. 7.- VALADES, José C., <i>Historia general de la revolución mexicana</i>, México, coed. Secretaría de Educación Pública-Editorial Gemika, 1985. 8.- VERA Estañol, Jorge, <i>La revolución mexicana</i>, México, Editorial Porrúa, 1957. <p>Unidad 8</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- ANGUIANO, Arturo, <i>El Estado y la política obrera del cardenismo</i>, México, Editorial ERA, 1982. 2.- COSÍO Vilegas, Daniel, <i>La sucesión presidencial</i>, México, Impr. Joaquín Ortiz, 1975. 3.- DELGADO de Cantú, Gloria, <i>Historia de México., Formación del estado moderno desde la independencia hasta las políticas del desarrollo</i>, México, Editorial Alhambra, 1987. 4.- KRAUZE, Enrique, et. al, <i>La reconstrucción económica</i>, México, El Colegio de México, 1981. 5.- LAJOU S. Alejandra, <i>Manual de historia de México contemporáneo (1917-1940)</i>, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1988. 6.- MEDINA, Luis, <i>Del cardenismo al avilacamachismo</i>, México, El Colegio de México, 1978. 7.- VILLORO, Luis, <i>La cultura mexicana de 1910 a 1960</i>, México, El Colegio de México, 1980. <p>Unidad 9</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- ADLER Hellman, Judith, <i>México en crisis</i>, Holmes & Meyer Publishers, 1988. 2.- AGUILAR Camín, Héctor, <i>Después del milagro</i>, México, Ediciones Cal y Arena, 1989. 3.- <i>Evolución del Estado Mexicano. Consolidación 1940-1983</i>, México, Ediciones El Caballito, 1985, 3 t. 4.- GONZÁLEZ Casanova, Pablo y Héctor Aguilar Camín, <i>México ante la crisis</i>, México, Siglo XXI Editores, 1985. 5.- GONZÁLEZ Casanova, Pablo, <i>El Estado y los partidos políticos en México</i>, México, Era, 1987. 6.- GUILLEN, Remo, <i>Orígenes de la crisis en México</i>, México, Era, 1984. 7.- HANSEN, Roger D, <i>La política del desarrollo mexicano</i>, México, Siglo XXI Editores, S. A. de C. V., 1984. 8.- UINDAJ, Juan D., <i>Los tecnócratas y la élite gobernante mexicana</i>, México, Joaquín Ortiz, 1993. 9.- MEYER, Lorenzo, <i>La segunda muerte de la Revolución Mexicana</i>, México, Cal y Arena, 1992. 10.- VILLORO, Luis, <i>La cultura mexicana de 1910 a 1960</i>, México, El Colegio de México, 1980. 	

Unidad/Tema		El México prehispánico		Número	1
Propósito(s) u objetivo(s)	Contenidos temáticos	Fechas programadas	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Fechas Reales	
<p>Que el alumno sea competente para:</p> <p>a) Reconocer las teorías más acertadas sobre el poblamiento de América y evocar las características distintivas de las migraciones que poblaron América y los grupos prehistóricos en México.</p> <p>b) Identificar las características comunes que compartían las civilizaciones en Mesoamérica así como describir y valorar sus diferencias culturales.</p> <p>c) Explicar los elementos históricos de Aridoamérica, diferenciando dicha región de la mesoamericana.</p> <p>d) Reconocer los grupos indígenas que sobreviven en la época actual dentro de México.</p>	<p>1.- El poblamiento de América.</p> <p>2.- Aspectos históricos de los primeros grupos humanos en territorio mexicano.</p> <p>3.- Mesoamérica y sus características.</p> <p>4.- Las civilizaciones mesoamericanas.</p> <p>5.- Aridoamérica y sus características.</p> <p>6.- Las etnias actuales en México.</p>	<p>22-Ago-07</p> <p>22-Ago-07 24-Ago-07</p> <p>24-Ago-07</p> <p>24-Ago-07 29-Ago-07 31-Ago-07 5-Sep-07</p> <p>7-Sep-07</p> <p>7-Sep-07</p>	<p>Enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> Exposición del profesor, aplicando técnicas como mapa conceptual, cuadro sinóptico y mapa mental, de algunos temas. Presentación verbal-visual de algunos temas. Guía de lluvia de ideas al inicio de las sesiones de clase. Presentación en película de movie maker de una civilización prehispánica. <p>Aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> Discusión en clase de algunos temas. Síntesis de contenidos de la unidad. Análisis de lectura sobre un tema. Toma de apuntes y repaso de los mismos. Trabajos variados (individual-colectivos). Exposiciones en equipos. Visita al Museo de Templo Mayor. 		

Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta	Sistema de evaluación																
<ul style="list-style-type: none"> Pizarra y plumones para el mismo. Acetatos y proyector para éstos. Cañón y presentaciones en power point. Película de movie maker sobre los mexicas. Libro de texto. Texto breve de un tema. 	<p>Básica:</p> <ol style="list-style-type: none"> COSIO Villegas, Daniel, coord., <i>Historia general de México</i>, 4ª ed., México, El Colegio de México, 1994. COSIO Villegas, Daniel, et al., <i>Historia mínima de México</i>, México, El Colegio de México, 1981. DELGADO de Cantú, Gloria, <i>Historia de México</i>, México, Editorial Alhambra, 1995, 2 vols. <i>Diccionario Porrúa de historia, biografía y geografía de México</i>, México, Editorial Porrúa, S.A. de C.V., 1976. GALLO, Miguel Ángel, <i>México en su historia</i>, México, Ediciones Quinto Sol, S.A. de C.V., 1995, 2 vols. GONZALEZ de Lemoine, Guillermina, et al., <i>Atlas de Historia de México</i>, México, UNAM, 1985. RIVA Palacio, Vicente, dir., <i>México a través de los siglos</i>, 13ª ed., México, Editorial Cumbre, S.A., 4 vols., 1976. SÁNCHEZ Córdova, Humberto, et al., <i>Guía de estudio de Historia de México para bachillerato</i>, México, Pearson Educación de México, S.A. de C.V., 2001. SBO, Enrique, coord., <i>México, un pueblo en la historia</i>, México, Nueva Imagen, 1994, 81. TORRE Villar, Ernesto de la, <i>Historia de México</i>, México, McGraw-Hill Editores, 1995, 2 v. <p>De consulta:</p> <ol style="list-style-type: none"> CASO, Alfonso, <i>El pueblo del sol</i>, México, Fondo de Cultura Económica, 1987. LEON Pottilla Miguel, <i>De Teotihuacán a los aztecas</i>, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1994. MANZANILLA, Linda y Leonardo López Luján, coords., <i>Historia Antigua de México</i>, México, coord. UNAM-Editorial Porrúa-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1995, 3 vols. 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Rubro</th> <th>Valor</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Examen Teórico</td> <td>50 %</td> </tr> <tr> <td>Tareas</td> <td>10 %</td> </tr> <tr> <td>Trabajo de investigación</td> <td>10 %</td> </tr> <tr> <td>Reseña de visita a museos</td> <td>10 %</td> </tr> <tr> <td>Exposiciones</td> <td>10 %</td> </tr> <tr> <td>Apuntes</td> <td>5 %</td> </tr> <tr> <td>Auto evaluación</td> <td>5 %</td> </tr> </tbody> </table>	Rubro	Valor	Examen Teórico	50 %	Tareas	10 %	Trabajo de investigación	10 %	Reseña de visita a museos	10 %	Exposiciones	10 %	Apuntes	5 %	Auto evaluación	5 %
Rubro	Valor																	
Examen Teórico	50 %																	
Tareas	10 %																	
Trabajo de investigación	10 %																	
Reseña de visita a museos	10 %																	
Exposiciones	10 %																	
Apuntes	5 %																	
Auto evaluación	5 %																	

Propósito(s) u objetivo(s)	Contenidos temáticos	Fechas programadas	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Fechas Reales
<p>Que el alumno sea competente para:</p> <p>a) Explicar el proceso de conquista española, la colonización y la aculturación, entendiendo que fueron el principio del mestizaje racial y cultural que dio origen a la nación mexicana.</p> <p>b) Reconocer las características del funcionamiento político socioeconómico y religioso del sistema colonial, analizarlas y estimar el porqué de la extensa duración del dominio español.</p> <p>c) Definir los elementos del desarrollo cultural novohispano, pocas veces conocido y a veces criticado negativamente.</p> <p>d) Describir las reformas borbónicas y señalar su trascendencia en el desarrollo histórico novohispano.</p>	<p>1.- Las expediciones españolas a tierra firme mexicana y la conquista de México.</p> <p>2.- Los inicios de la colonización-administración españolas y la formación de la Nueva España.</p> <p>3.- El proceso de aculturación dado entre españoles y naturales novohispanos durante el siglo XVI.</p> <p>4.- Aspectos históricos de la Nueva España.</p> <p>5.- Las Reformas Borbónicas y su impacto histórico.</p>	<p>7-Sep-07 12-Sep-07 14-Sep-07</p> <p>14-Sep-07</p> <p>19-Sep-07</p> <p>19-Sep-07 21-Sep-07 26-Sep-07 28-Sep-07</p> <p>28-Sep-07</p>	<p>Enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> Exposición del profesor, aplicando técnicas como mapa conceptual, cuadro sinóptico y mapa mental, de algunos temas. Presentación verbal-visual de algunos temas. Guía de lluvia de ideas al inicio de las sesiones de clase. Guía de debate. <p>Aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> Discusión en clase de algunos temas. Síntesis de contenidos de la unidad. Debate de algunos temas. Análisis de lectura sobre un tema. Toma de apuntes y repaso de los mismos. Exposiciones en equipos. Trabajos variados (individual-colectivos). 	

Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta	Sistema de evaluación																
<ul style="list-style-type: none"> Pizarón y plumones para el mismo. Acetatos y proyector para éstos. Libro de texto. Cañón y presentaciones en power point. Texto breve de un tema. 	<p>Básica:</p> <ol style="list-style-type: none"> COSÍO Villegas, Daniel, coord., <i>Historia general de México</i>, 4ª ed., México, El Colegio de México, 1994. COSÍO Villegas, Daniel, et al., <i>Historia mínima de México</i>, México, El Colegio de México, 1981. DELGADO de Cantú, Gloria, <i>Historia de México</i>, México, Editorial Alhambra, 1995, 2 vols. Diccionario Porrúa de historia, biografía y geografía de México, México, Editorial Porrúa, S.A. de C.V., 1976. GALLO, Miguel Ángel, <i>México en su historia</i>, México, Ediciones Quinto Sol, S.A. de C.V., 1995, 2 vols. GONZALEZ de Lemoine, Guillemina, et al., <i>Atlas de Historia de México</i>, México, UNAM, 1985. RIVA Palacio, Vicente, dir., <i>México a través de los siglos</i>, 13ª ed., México, Editorial Cumbre, S.A., 4 vols., 1976. SÁNCHEZ Córdova, Humberto, et al., <i>Guía de estudio de Historia de México para bachillerato</i>, México, Pearson Educación de México, S.A. de C.V., 2001. SIMÓ, Enrique, coord., <i>México, un pueblo en la historia</i>, México, Nueva Imagen, 1994, 81. TORRE Villar, Ernesto de la, <i>Historia de México</i>, México, McGraw-Hill Editores, 1995, 2 v. <p>De consulta:</p> <ol style="list-style-type: none"> ARCILA Farías, Eduardo, <i>Reformas económicas del siglo XVII en la Nueva España</i>, México, Secretaría de Educación Pública, 1974, 2 vols. BRADING, David, <i>Mineros y comerciantes en el México borbónico, 1763-1810</i>, México, Fondo de Cultura Económica. CU E Cánovas, Agustín, <i>Historia social y económica de México, 1521-1854</i>, México, Editorial Trillas, 1963. DIÁZ del Castillo, Bernal, <i>Historia verdadera de la conquista de la Nueva España</i>, México, Editorial Porrúa, 1970. HARING, C.H., <i>El imperio español en América</i>, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1990. MIRANDA, José, <i>Las ideas y las instituciones políticas mexicanas, primera parte, 1521-1820</i>, 2ª ed., México, UNAM, 1978. OTS Capdequi, J.M., <i>El Estado español en las Indias</i>, México, Fondo de Cultura Económica, 1975. SAHAGUN, fray Bernardino de, <i>Historia de las cosas de Nueva España</i>, México, Editorial Porrúa, S.A. De C.V., 1992. 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Rubro</th> <th>Valor</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Examen Teórico</td> <td>50%</td> </tr> <tr> <td>Tareas</td> <td>10%</td> </tr> <tr> <td>Trabajo de investigación</td> <td>10%</td> </tr> <tr> <td>Reseña de visita a museos</td> <td>10%</td> </tr> <tr> <td>Exposiciones</td> <td>10%</td> </tr> <tr> <td>Apuntes</td> <td>5%</td> </tr> <tr> <td>Autoevaluación</td> <td>5%</td> </tr> </tbody> </table>	Rubro	Valor	Examen Teórico	50%	Tareas	10%	Trabajo de investigación	10%	Reseña de visita a museos	10%	Exposiciones	10%	Apuntes	5%	Autoevaluación	5%
Rubro	Valor																	
Examen Teórico	50%																	
Tareas	10%																	
Trabajo de investigación	10%																	
Reseña de visita a museos	10%																	
Exposiciones	10%																	
Apuntes	5%																	
Autoevaluación	5%																	

Unidad/Tema	La guerra de independencia novohispana		Número	3
Propósito(s) u Objetivo(s)	Contenidos temáticos	Fechas programadas	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Fechas reales
<p>Que el alumno sea competente para:</p> <p>a) Explicar las causas de la guerra de independencia, asociándolas con los caracteres históricos coloniales.</p> <p>b) Identificar al sector social preponderante para la iniciación y consumación de la guerra de independencia, así como los factores externos que coadyuvaron para la liberación novohispana del dominio español.</p> <p>c) Expresar las obras político-militares trascendentes de los diferentes líderes insurgentes.</p> <p>d) Describir el desarrollo de la lucha independentista</p>	<p>1.- Causas del movimiento insurgente.</p> <p>2.- Las primeras conspiraciones novohispanas contra el régimen peninsular.</p> <p>3.- Etapas del desarrollo de la guerra de independencia.</p>	<p>28-Sep-07</p> <p>3-Oct-07</p> <p>5-Oct-07</p> <p>10-Oct-07</p> <p>12-Oct-07</p> <p>17-Oct-07</p> <p>19-Oct-07</p>	<p>Enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> Exposición del profesor, aplicando técnicas como mapa conceptual, cuadro sinóptico y mapa mental, de algunos temas. Presentación verbal-visual de algunos temas. Guía de lluvia de ideas al inicio de las sesiones de clase. Presentación en película de movie maker de una etapa de la guerra de independencia de México. <p>Aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> Discusión en clase de algunos temas. Síntesis de contenidos de la unidad. Análisis de lectura sobre un tema. Toma de apuntes y repaso de los mismos. Trabajos variados (individual-colectivos). 	

Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta	Sistema de evaluación																
<ul style="list-style-type: none"> Pizarrón y plumones para el mismo. Acetatos y proyector para éstos. Libro de texto. Cañón y presentaciones en power point. Texto breve de un tema. Película de movie maker sobre la etapa de iniciación de la guerra de independencia de México. 	<p>Básica:</p> <ol style="list-style-type: none"> COSIO Villegas, Daniel, coord., <i>Historia general de México</i>, 4ª ed., México, El Colegio de México, 1994. COSIO Villegas, Daniel, et al., <i>Historia mínima de México</i>, México, El Colegio de México, 1981. DELGADO de Cantú, Gloria, <i>Historia de México</i>, México, Editorial Alhambra, 1995, 2 vols. <i>Diccionario Porrúa de historia, biografía y geografía de México</i>, México, Editorial Porrúa, S.A. de C.V., 1976. GALLO, Miguel Ángel, <i>México en su historia</i>, México, Ediciones Quinto Sol, S.A. de C.V., 1995, 2 vols. GONZALEZ de Lemoine, Guillemina, et al., <i>Atlas de Historia de México</i>, México, UNAM, 1985. RIVA Palacio, Vicente, dir., <i>México a través de los siglos</i>, 13ª ed., México, Editorial Cumbre, S.A., 4 vols., 1976. SÁNCHEZ Córdova, Humberto, et al., <i>Guía de estudio de Historia de México para bachillerato</i>, México, Pearson Educación de México, S.A. de C.V., 2001. SBO, Enrique, coord., <i>México, un pueblo en la historia</i>, México, Nueva Imagen, 1994, 81. TORRE Villar, Ernesto de la, <i>Historia de México</i>, México, McGraw-Hill Editores, 1995, 2 v. <p>De consulta:</p> <ol style="list-style-type: none"> ALAMAN, Lucas, <i>Historia de México desde los primeros movimientos que prepararon su independencia hasta la época presente</i>, México, coed. Instituto Cultural Helénico-Fondo de Cultura Económica, 1985., 4 vols. BUSTAMANTE, Carlos María de, <i>Cuadro histórico de la revolución mexicana y sus complementos</i>, México, Fondo de Cultura Económica, 1958, 8 vols. LBONINE V, Ernesto, <i>México, su vida revolucionaria a través sus escritos y de otros testimonios de la época</i>, México, UNAM, 1965. MANCISDOR, José, <i>Hidalgo, Morelos, Guerrero</i>, México, Editorial Grijalbo, 1970. MIER, fray Servando Teresa de, <i>Historia de la revolución de Nueva España</i>, México, Fondo de Cultura Económica, 1986, 2 vols. MORA, José María Luis, <i>México y sus revoluciones</i>, México, Editorial Porrúa, 1986, 3 vols. MLLORO, Luis, <i>La revolución de independencia. Ensayo e interpretación histórica</i>, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1953. 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Rubro</th> <th>Valor</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Examen Teórico</td> <td>50 %</td> </tr> <tr> <td>Tareas</td> <td>10 %</td> </tr> <tr> <td>Trabajo de investigación</td> <td>10 %</td> </tr> <tr> <td>Reseña de visita a museos</td> <td>10 %</td> </tr> <tr> <td>Exposiciones</td> <td>10 %</td> </tr> <tr> <td>Apuntes</td> <td>5 %</td> </tr> <tr> <td>Autoevaluación</td> <td>5 %</td> </tr> </tbody> </table>	Rubro	Valor	Examen Teórico	50 %	Tareas	10 %	Trabajo de investigación	10 %	Reseña de visita a museos	10 %	Exposiciones	10 %	Apuntes	5 %	Autoevaluación	5 %
Rubro	Valor																	
Examen Teórico	50 %																	
Tareas	10 %																	
Trabajo de investigación	10 %																	
Reseña de visita a museos	10 %																	
Exposiciones	10 %																	
Apuntes	5 %																	
Autoevaluación	5 %																	

Unidad/Tema		Los primeros años del México independiente		Número	4
Propósito(s) u objetivo(s)	Contenidos temáticos	Fechas programadas	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Fechas reales	
<p>Que el alumno sea competente para:</p> <p>a) Evocar las dificultades político-económicas de México al término de la guerra de independencia.</p> <p>b) Revisar las circunstancias en que se formó el Estado mexicano y las modificaciones que éste sufrió por la pugna generada entre los grupos políticos liberal y conservador.</p> <p>c) Ordenar y recordar los eventos más significativos de las primeras tres décadas de la época independiente mexicana.</p> <p>d) Analizar la posición histórica de los Estados Unidos de América frente al naciente México y el porqué del conflicto acaecido entre ambas naciones en 1846.</p>	<p>1.- Los primeros intentos de organización nacional y el imperio de Iturbide.</p> <p>2.- La organización de México como república federal y las circunstancias históricas del país en los primeros años bajo esta forma de gobierno.</p> <p>3.- La primera república centralista.</p> <p>4.- La segunda república centralista.</p> <p>5.- Los inicios de la segunda república federal.</p> <p>6.- La guerra México-Estados Unidos de América.</p> <p>7.- Las dificultades nacionales en el período inmediato al fin de la guerra con E.U.</p> <p>8.- La dictadura de Santa Anna.</p> <p>9.- La rebelión de Ayutla.</p>	<p>19-Oct-07</p> <p>24-Oct-07 26-Oct-07</p> <p>26-Oct-07 31-Oct-07</p> <p>7-Nov-07 9-Nov-07</p> <p>9-Nov-07</p> <p>14-Nov-07 16-Nov-07 21-Nov-07 23-Nov-07</p> <p>23-Nov-07</p> <p>28-Nov-07</p> <p>30-Nov-07</p>	<p>Enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> Exposición del profesor, aplicando técnicas como mapa conceptual, cuadro sinóptico y mapa mental, de algunos temas. Presentación verbal-visual de algunos temas. Guía de lluvia de ideas al inicio de las sesiones de clase. <p>Aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> Discusión en clase de algunos temas. Síntesis de contenidos de la unidad. Análisis de lectura sobre un tema. Toma de apuntes y repaso de los mismos. Ejercicio de interpretación de mapas. Trabajos variados (individual-colectivos). Visita al Museo Nacional de Historia. 		

Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta	Sistema de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> Pizarra y plumones para el mismo. Acetatos y proyector para ellos. Libro de texto. Cañón y presentaciones en power point. Mapas de México en el siglo XIX y sobre la guerra México-E.U.A. Texto breve de un tema. 	<p>Básica:</p> <ol style="list-style-type: none"> COSÍO Villegas, Daniel, coord., <i>Historia general de México</i>, 4ª ed., México, El Colegio de México, 1994. COSÍO Villegas, Daniel, et al, <i>Historia mínima de México</i>, México, El Colegio de México, 1981. DELGADO de Cantú, Gloria, <i>Historia de México</i>, México, Editorial Alhambra, 1995, 2 vols. <i>Diccionario Porrúa de historia, biografía y geografía de México</i>, México, Editorial Porrúa, S.A. de C.V., 1976. GALLO, Miguel Ángel, <i>México en su historia</i>, México, Ediciones Quinto Sol, S.A. de C.V., 1995, 2 vols. GONZALEZ de Lemoine, Guillermina, et al, <i>Atlas de Historia de México</i>, México, UNAM, 1985. RIVA Palacio, Vicente, dir., <i>México a través de los siglos</i>, 13ª ed., México, Editorial Cumbre, S.A., 4 vols., 1976. SÁNCHEZ Córdova, Humberto, et al, <i>Guía de estudio de Historia de México para bachillerato</i>, México, Pearson Educación de México, S.A. de C.V., 2001. SBAO, Enrique, coord., <i>México, un pueblo en la historia</i>, México, Nueva Imagen, 1994, 8 t. TORRE Villar, Ernesto de la, <i>Historia de México</i>, México, McGraw-Hill Editores, 1995, 2 v. <p>De consulta:</p> <ol style="list-style-type: none"> CARREÑO, Alberto María, <i>La diplomacia extraordinaria entre México y Estados Unidos, 1789-1947</i>, 2da ed., México, Editorial JUS, S.A., 1961, 2 vols. FUENTES Mares, José, <i>Santa Anna, aurora y ocaso de un comediante</i>, México, Editorial JUS, 1956. GARCIA Cantú, Gastón, <i>Las invasiones norteamericanas en México</i>, México, Editorial ERA, 1974. GARCIA Cantú, Gastón, <i>Idea de México</i>, coed. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Fondo de Cultura Económica, S.A. de C.V., 1991, tomo I, (Vida y pensamiento de México). SALADO Álvarez, Victoriano, <i>Cómo perdimos California y salvamos Tehuantepec</i>, México., Editorial JUS, S.A., 1968. VAZQUEZ Mantecón, Camen., <i>Santa Anna y la encrucijada del Estado. La dictadura (1853-1855)</i>, México, Fondo de Cultura Económica, S.A. de C.V., 1986, 340 p., (Sección de obras de historia) VAZQUEZ, Josefina Zoraida y Lorenzo Meyer, <i>México frente a los Estados Unidos; un ensayo histórico, 1776-1980</i>, México, Fondo de Cultura Económica, 1988, (Sección de obras de historia). 	<p>Rubro</p> <p>Examen Teórico</p> <p>Tareas</p> <p>Trabajo de investigación</p> <p>Reseña de visita a museos</p> <p>Exposiciones</p> <p>Apuntes</p> <p>Auto evaluación</p>	<p>Valor</p> <p>50 %</p> <p>10 %</p> <p>10 %</p> <p>10 %</p> <p>10 %</p> <p>5 %</p> <p>5 %</p>

Unidad/Tema		De la reforma liberal a la dictadura de Porfirio Díaz		Número	5
Propósito(s) u objetivo(s)	Contenidos temáticos	Fechas programadas	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Fechas reales	
<p>Que el alumno sea competente para:</p> <p>a) Describir el ambiente reformista generado a mediados del siglo XIX y comprender los aspectos positivos y negativos de la reforma liberal.</p> <p>b) Definir los intereses políticos y económicos de las potencias extranjeras en México en la segunda mitad del siglo XIX e identificar los verdaderos motivos que llevaron a Francia a invadir el territorio mexicano.</p> <p>c) Subrayar los aspectos históricamente significativos de la intervención francesa y el imperio de Maximiliano.</p> <p>d) Revisar los proyectos modernizadores de los gobiernos de la República Restaurada.</p>	<p>1.- Los antecedentes de la reforma liberal.</p> <p>2.- La reforma liberal y la guerra de tres años</p> <p>3.- La intervención francesa y el segundo imperio.</p> <p>4.- La república restaurada.</p> <p>5.- La revuelta de Tuxtpec.</p>	<p>30-Nov-07</p> <p>5-Dic-07 7-Dic-07 14-Dic-07</p> <p>19-Dic-07 9-Ene-08 11-Ene-08</p> <p>11-Ene-08</p> <p>16-Ene-08</p>	<p>Enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> Exposición del profesor, aplicando técnicas como mapa conceptual, cuadro sinóptico y mapa mental, de algunos temas. Presentación verbal-visual de algunos temas. Guía de lluvia de ideas al inicio de las sesiones de clase. <p>Aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> Discusión en clase de algunos temas. Síntesis de contenidos de la unidad. Análisis de lectura sobre un tema. Toma de apuntes y repaso de los mismos. Trabajos variados (individual-colectivos). Visita al Museo Nacional de las Intervenciones. 		

Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta	Sistema de evaluación																
<ul style="list-style-type: none"> Pizarra y plumones para el mismo. Acetatos y proyector para éstos. Libro de texto. Cañón y presentaciones en power point. Texto breve de un tema. 	<p>Básica:</p> <ol style="list-style-type: none"> COSIO Villegas, Daniel, coord., <i>Historia general de México</i>, 4ª ed., México, El Colegio de México, 1994. COSIO Villegas, Daniel, et al., <i>Historia mínima de México</i>, México, El Colegio de México, 1981. DELGADO de Cantú, Gloria, <i>Historia de México</i>, México, Editorial Alhambra, 1995, 2 vols. <i>Diccionario Porrúa de historia, biografía y geografía de México</i>, México, Editorial Porrúa, S.A. de C.V., 1976. GALLO, Miguel Ángel, <i>México en su historia</i>, México, Ediciones Quinto Sol, S.A. de C.V., 1995, 2 vols. GONZALEZ de Lemoine, Guilemina, et al., <i>Atlas de Historia de México</i>, México, UNAM, 1985. RIVA Palacio, Vicente, dir., <i>México a través de los siglos</i>, 13ª ed., México, Editorial Cumbre, S.A., 4 vols., 1976. SÁNCHEZ Córdova, Humberto, et al., <i>Guía de estudio de Historia de México para bachillerato</i>, México, Pearson Educación de México, S.A. de C.V., 2001. SBO, Enrique, coord., <i>México, un pueblo en la historia</i>, México, Nueva Imagen, 1994, 8t. TORRE Villar, Ernesto de la, <i>Historia de México</i>, México, McGraw-Hill Editores, 1995, 2v. <p>De consulta:</p> <ol style="list-style-type: none"> CONTE Corti, César, <i>Maximiliano y Carlota</i>, México, Fondo de Cultura Económica, 1971. COSIO Villegas, Daniel, coord., <i>Historia moderna de México. La república restaurada</i>, México, Editorial Hemes, 1995, varios vols. GONZALEZ Navarro, Moisés, <i>La reforma y el imperio</i>, México, Secretaría de Educación Pública, 1972. (Serie sentencias # 11). HENESTROSA, Andrés, <i>Los caminos de Juárez</i>, México, Fondo de Cultura Económica, 1987. LOPEZ Cámara, Francisco, <i>Génesis de la conciencia liberal en México</i>, México, UNAM, 1969, (Colección estudios # 9). LOPEZ Cámara, Francisco, <i>La estructura económica y social de México en la época de la reforma</i>, México, Siglo XXI Editores, S.A. de C.V., 1967. QUIRARTE, Martín, <i>Historiografía sobre el imperio mexicano</i>, México, UNAM, 1970. TORRE Villar, Ernesto de la, <i>La intervención francesa y el triunfo de la república</i>, México, Fondo de Cultura Económica, 1968. 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Rubro</th> <th>Valor</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Examen Teórico</td> <td>50 %</td> </tr> <tr> <td>Tareas</td> <td>10 %</td> </tr> <tr> <td>Trabajo de investigación</td> <td>10 %</td> </tr> <tr> <td>Reseña de visita a museos</td> <td>10 %</td> </tr> <tr> <td>Exposiciones</td> <td>10 %</td> </tr> <tr> <td>Apuntes</td> <td>5 %</td> </tr> <tr> <td>Auto evaluación</td> <td>5 %</td> </tr> </tbody> </table>	Rubro	Valor	Examen Teórico	50 %	Tareas	10 %	Trabajo de investigación	10 %	Reseña de visita a museos	10 %	Exposiciones	10 %	Apuntes	5 %	Auto evaluación	5 %
Rubro	Valor																	
Examen Teórico	50 %																	
Tareas	10 %																	
Trabajo de investigación	10 %																	
Reseña de visita a museos	10 %																	
Exposiciones	10 %																	
Apuntes	5 %																	
Auto evaluación	5 %																	

Unidad/Tema		El porfiriat o		Número	6
Propósito(s) u objetivo(s)	Contenidos temáticos	Fechas programadas	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Fechas reales	
<p>Que el alumno sea competente para:</p> <p>a) Describir el proceso de estabilización política que dirigió Porfirio Díaz, enlistando los recursos de los que se valió para llevar a México por ese rumbo.</p> <p>b) Explicar los aspectos del porfiriat o que reflejaron el alcance de una relativa modernidad nacional.</p> <p>c) Identificar en los hechos del porfiriat o las desigualdades políticas, económicas y sociales que existían en el México de fines del siglo XIX.</p> <p>d) Explicar los motivos de debilitamiento del régimen porfirista.</p>	<p>1.- Caracteres históricos del primer gobierno de Porfirio Díaz.</p> <p>2.- El gobierno fitero de Manuel González.</p> <p>3.- Las presidencias de Díaz.</p> <p>4.- Caracteres históricos del Porfiriat o.</p> <p>5.- El debilitamiento de la dictadura de Díaz.</p>	<p>18-Ene-08</p> <p>18-Ene-08</p> <p>23-Ene-08</p> <p>25-Ene-08 30-Ene-08 1-Feb-08</p> <p>1-Feb-08</p>	<p>Enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> Exposición del profesor, aplicando técnicas como mapa conceptual, cuadro sinóptico y mapa mental, de algunos temas. Presentación verbal-visual de algunos temas. Guía de lluvia de ideas al inicio de las sesiones de clase. Guía de debate. <p>Aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> Discusión en clase de algunos temas. Síntesis de contenidos de la unidad. Debate de algunos temas. Análisis de lectura sobre un tema. Toma de apuntes y repaso de los mismos. Trabajos variados (individual-colectivos). 		

Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta	Sistema de evaluación																
<ul style="list-style-type: none"> Pizarrón y plumones para el mismo. Acetatos y proyector para éstos. Libro de texto. Cañón y presentaciones en power point. Texto breve de un tema. 	<p>Básica:</p> <ol style="list-style-type: none"> COSIO Villegas, Daniel, coord., <i>Historia general de México</i>, 4ª ed., México, El Colegio de México, 1994. COSIO Villegas, Daniel, et al., <i>Historia mínima de México</i>, México, El Colegio de México, 1981. DELGADO de Cantú, Gloria, <i>Historia de México</i>, México, Editorial Alhambra, 1995, 2 vols. <i>Diccionario Porrúa de historia, biografía y geografía de México</i>, México, Editorial Porrúa, S.A. de C.V., 1976. GALLO, Miguel Ángel, <i>México en su historia</i>, México, Ediciones Quinto Sol, S.A. de C.V., 1995, 2 vols. GONZALEZ de Lemoine, Guillemina, et al., <i>Atlas de Historia de México</i>, México, UNAM, 1985. RIVA Palacio, Vicente, dir., <i>México a través de los siglos</i>, 13ª ed., México, Editorial Cumbre, S.A., 4 vols., 1976. SÁNCHEZ Córdova, Humberto, et al., <i>Guía de estudio de Historia de México para bachillerato</i>, México, Pearson Educación de México, S.A. de C.V., 2001. SBM O, Enrique, coord., <i>México, un pueblo en la historia</i>, México, Nueva Imagen, 1994, 81. TORRE Villar, Ernesto de la, <i>Historia de México</i>, México, McGraw-Hill Editores, 1995, 2 v. <p>De consulta:</p> <ol style="list-style-type: none"> BULNES, Francisco, <i>El verdadero Díaz y la revolución</i>, México, Editorial Nacional. CARBO, Margarita y Adolfo Gilly, "Oligarquía y revolución (1876-1910)" en SBM O, Enrique, coord., <i>México, un pueblo en la historia</i>, México, Alianza Editorial, 1988, vol. 3. COSIO Villegas, Daniel, coord., <i>Historia moderna de México. El porfiriat o</i>, México, Editorial Hermes, 1995, varios vols. GUERRA, François Xavier, <i>México. Del antiguo régimen a la revolución</i>, México, Fondo de Cultura Económica, 1988. TURRIBARRIA, Jorge Fernando, <i>Porfirio Díaz ante la historia</i>. LOPEZ Portillo y Rojas, José, <i>Elevación y caída de Porfirio Díaz</i>, México, Editorial Porrúa, 1975. MANERO, Antonio, <i>El antiguo régimen y la revolución</i>, México, Comisión Nacional para la celebración del 175 aniversario de la independencia y el 75 aniversario de la revolución, 1985. PRI DA, Ramón, <i>De la dictadura a la anarquía</i>, El Paso, Imprenta de El Paso del Norte, 1914. RAAT, William D., <i>El positivismo durante el porfiriat o (1876-1910)</i>, México, Porrúa, 1987. ROEDER, Ralph, <i>Hacia el México moderno. Porfirio Díaz</i>, México, Fondo de Cultura Económica. VALADES, José C., <i>El Porfirismo, historia de un régimen</i>, México, UNAM, 1987, 3 vols. 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Rubro</th> <th>Valor</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Examen Teórico</td> <td>50 %</td> </tr> <tr> <td>Tareas</td> <td>10 %</td> </tr> <tr> <td>Trabajo de investigación</td> <td>10 %</td> </tr> <tr> <td>Reseña de visita a museos</td> <td>10 %</td> </tr> <tr> <td>Exposiciones</td> <td>10 %</td> </tr> <tr> <td>Apuntes</td> <td>5 %</td> </tr> <tr> <td>Auto evaluación</td> <td>5 %</td> </tr> </tbody> </table>	Rubro	Valor	Examen Teórico	50 %	Tareas	10 %	Trabajo de investigación	10 %	Reseña de visita a museos	10 %	Exposiciones	10 %	Apuntes	5 %	Auto evaluación	5 %
Rubro	Valor																	
Examen Teórico	50 %																	
Tareas	10 %																	
Trabajo de investigación	10 %																	
Reseña de visita a museos	10 %																	
Exposiciones	10 %																	
Apuntes	5 %																	
Auto evaluación	5 %																	

Unidad/Tema		La revolución mexicana		Número	7
Propósito(s) u objetivo(s)	Contenidos temáticos	Fechas programadas	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Fechas Reales	
<p>Que el alumno sea competente para:</p> <p>a) Explicar las causas de la revolución, asociándolas con los caracteres históricos del porfiriato.</p> <p>b) Enlistar los diferentes grupos revolucionarios que participaron en la lucha, contrastando las diferencias de cada uno frente a los demás y observando los intereses comunes entre ellos.</p> <p>c) Subrayar los sucesos relevantes de la revolución y evocar sus resultados inmediatos.</p> <p>d) Indicar los aspectos importantes de la constitución de 1917 y criticar dicho documento.</p>	<p>1.- Causas de la revolución mexicana.</p> <p>2.- La etapa maderista de la revolución.</p> <p>3.- La etapa constitucionalista de la revolución.</p>	<p>1-Feb-08</p> <p>13-Feb-08</p> <p>15-Feb-08</p> <p>20-Feb-08</p> <p>22-Feb-08</p> <p>22-Feb-08</p> <p>27-Feb-08</p> <p>29-Feb-08</p>	<p>Enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> Exposición del profesor, aplicando técnicas como mapa conceptual, cuadro sinóptico y mapa mental, de algunos temas. Presentación verbal-visual de algunos temas. Guía de lluvia de ideas al inicio de las sesiones de clase. <p>Aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> Discusión en clase de algunos temas. Síntesis de contenidos de la unidad. Debate de algunos temas. Análisis de lecturas sobre un tema. Toma de apuntes y repaso de los mismos. Trabajos variados (individual-colectivos). Visita al Museo Casa de Carranza. 		

Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta	Sistema de evaluación																
<ul style="list-style-type: none"> Pizarrón y plumones para el mismo. Acetatos y proyector para éstos. Libro de texto. Cañón y presentaciones en power point. Texto breve de un tema. 	<p>Básica:</p> <ol style="list-style-type: none"> COSIO Villegas, Daniel, coord., <i>Historia general de México</i>, 4ª ed., México, El Colegio de México, 1994. COSIO Villegas, Daniel, et al., <i>Historia mínima de México</i>, México, El Colegio de México, 1981. DELGADO de Cantú, Gloria, <i>Historia de México</i>, México, Editorial Alhambra, 1995, 2 vols. <i>Diccionario Porrúa de historia, biografía y geografía de México</i>, México, Editorial Porrúa, S.A. de C.V., 1976. GALLO, Miguel Ángel, <i>México en su historia</i>, México, Ediciones Quinto Sol, S.A. de C.V., 1995, 2 vols. GONZALEZ de Lemoine, Guillermina, et al., <i>Atlas de Historia de México</i>, México, UNAM, 1985. RIVA Palacio, Vicente, dir., <i>México a través de los siglos</i>, 13ª ed., México, Editorial Cumbre, S.A., 4 vols., 1976. SÁNCHEZ Córdova, Humberto, et al., <i>Guía de estudio de Historia de México para bachillerato</i>, México, Pearson Educación de México, S.A. de C.V., 2001. SBM O, Enrique, coord., <i>México, un pueblo en la historia</i>, México, Nueva Imagen, 1994, 81. TORRE Villar, Ernesto de la, <i>Historia de México</i>, México, McGraw-Hill Editores, 1995, 2 v. <p>De consulta:</p> <ol style="list-style-type: none"> AGUILAR Camín, Héctor y Lorenzo Meyer, <i>A la sombra de la revolución mexicana o un ensayo de la historia contemporánea de México, 1910-1987</i>, México, Ediciones Cal y Arena, 1993. CASTILLO, Heberto, <i>Historia de la revolución mexicana, 1906-1913</i>, México, Editorial Posada, 1977. CORDOVA, Amaldo, <i>La ideología de la revolución mexicana ó la formación del nuevo régimen</i>, México, Editorial ERA, 1974. GILLY, Adolfo, <i>La revolución interrumpida ó México 1910-1920: una guerra campesina por la tierra y el poder</i>, México, Ediciones El Caballito, 1971. MEYER, Lorenzo, <i>Su majestad británica contra la Revolución Mexicana 1890-1950. El fin de un imperio informal</i>, México, El Colegio de México, 1991. SILVA Herzog, Jesús, <i>Breve historia de la revolución mexicana</i>, Fondo de Cultura Económica, 1973. VALADES, José C., <i>Historia general de la revolución mexicana</i>, México, coed. Secretaría de Educación Pública-Editorial Gemika, 1985. VERA Estañol, Jorge, <i>La revolución mexicana</i>, México, Editorial Porrúa, 1957. 	<table> <thead> <tr> <th>Rubro</th> <th>Valor</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Examen Teórico</td> <td>50 %</td> </tr> <tr> <td>Tareas</td> <td>10 %</td> </tr> <tr> <td>Trabajo de investigación</td> <td>10 %</td> </tr> <tr> <td>Reseña de visita a museos</td> <td>10 %</td> </tr> <tr> <td>Exposiciones</td> <td>10 %</td> </tr> <tr> <td>Apuntes</td> <td>5 %</td> </tr> <tr> <td>Auto evaluación</td> <td>5 %</td> </tr> </tbody> </table>	Rubro	Valor	Examen Teórico	50 %	Tareas	10 %	Trabajo de investigación	10 %	Reseña de visita a museos	10 %	Exposiciones	10 %	Apuntes	5 %	Auto evaluación	5 %
Rubro	Valor																	
Examen Teórico	50 %																	
Tareas	10 %																	
Trabajo de investigación	10 %																	
Reseña de visita a museos	10 %																	
Exposiciones	10 %																	
Apuntes	5 %																	
Auto evaluación	5 %																	

Unidad/Tema	La era de la reconstrucción nacional		Número	8
Propósito(s) u objetivo(s)	Contenidos temáticos	Fechas programadas	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Fechas Reales
<p>Que el alumno sea competente para:</p> <p>a) Explicar las propuestas gubernamentales de aquellos que triunfaron en la revolución mexicana, así como la herencia de este movimiento al México contemporáneo.</p> <p>b) Abordar el nacimiento del PRI y registrar su desarrollo como partido oficial e institución política dominante.</p> <p>c) Identificar los acontecimientos que definieron al maximato y al cardenismo.</p> <p>d) Describir las circunstancias históricas mexicanas de mediados del siglo XX.</p>	<p>1.- El gobierno de Álvaro Obregón.</p> <p>2.- El gobierno de Plutarco Elías Calles.</p> <p>3.- El maximato.</p> <p>4.- El cardenismo.</p> <p>5.- El gobierno de Manuel Ávila Camacho.</p>	<p>5-Mzo-08 7-Mzo-08</p> <p>7-Mzo-08</p> <p>12-Mzo-08 14-Mzo-08</p> <p>2-Abr-08 4-Abr-08</p> <p>4-Abr-08 9-Abr-08</p>	<p>Enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> Exposición del profesor, aplicando técnicas como mapa conceptual, cuadro sinóptico y mapa mental, de algunos temas. Presentación verbal-visual de algunos temas. Guía de lluvia de ideas al inicio de las sesiones de clase. <p>Aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> Discusión en clase de algunos temas. Síntesis de contenidos de la unidad. Toma de apuntes y repaso de los mismos. Trabajos variados (individual-colectivos). 	

Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta	Sistema de evaluación																
<ul style="list-style-type: none"> Pizarra y plumones para el mismo. Acetatos y proyector para éstos. Libro de texto. Cañón y presentaciones en power point. 	<p>Básica:</p> <p>1.- COSO Villegas, Daniel, coord., <i>Historia general de México</i>, 4ª ed., México, El Colegio de México, 1994.</p> <p>2.- COSO Villegas, Daniel, et al, <i>Historia mínima de México</i>, México, El Colegio de México, 1981.</p> <p>3.- DELGADO de Cantú, Gloria, <i>Historia de México</i>, México, Editorial Alhambra, 1995, 2 vols.</p> <p>4.- <i>Diccionario Porrúa de historia, biografía y geografía de México</i>, México, Editorial Porrúa, S.A. de C.V., 1976.</p> <p>5.- GALLO, Miguel Ángel, <i>México en su historia</i>, México, Ediciones Quinto Sol, S.A. de C.V., 1995, 2 vols.</p> <p>6.- GONZALEZ de Lemoine, Guillemina, et al, <i>Atlas de Historia de México</i>, México, UNAM, 1985.</p> <p>7.- RIVA Palacio, Vicente, dir., <i>México a través de los siglos</i>, 13ª ed., México, Editorial Cumbre, S.A., 4 vols., 1976.</p> <p>8.- SÁNCHEZ Córdova, Humberto, et al, <i>Guía de estudio de Historia de México para bachillerato</i>, México, Pearson Educación de México, S.A. de C.V., 2001.</p> <p>9.- SMO, Enrique, coord., <i>México, un pueblo en la historia</i>, México, Nueva Imagen, 1994, 8 f.</p> <p>10.- TORRE Villar, Ernesto de la, <i>Historia de México</i>, México, McGraw-Hill Editores, 1995, 2 v.</p> <p>De consulta:</p> <p>1.- ANGUIANO, Arturo, <i>El Estado y la política obrera del cardenismo</i>, México, Editorial ERA, 1982.</p> <p>2.- COSO Villegas, Daniel, <i>La sucesión presidencial</i>, México, Impr. Joaquín Mortiz, 1975.</p> <p>3.- DELGADO de Cantú, Gloria, <i>Historia de México. Formación del estado moderno desde la independencia hasta las políticas del desarrollo</i>, México, Editorial Alhambra, 1987.</p> <p>4.- KRAUZE, Enrique, et. al, <i>La reconstrucción económica</i>, México, El Colegio de México, 1981.</p> <p>5.- LAJOU S, Alejandra, <i>Manual de historia de México contemporáneo (1917-1940)</i>, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1988.</p> <p>6.- MEDINA, Luis, <i>Del cardenismo al avilacamachismo</i>, México, El Colegio de México, 1978.</p> <p>7.- VILLORO, Luis, <i>La cultura mexicana de 1910 a 1960</i>, México, El Colegio de México, 1980.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Rubro</th> <th>Valor</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Examen Teórico</td> <td>50 %</td> </tr> <tr> <td>Tareas</td> <td>10 %</td> </tr> <tr> <td>Trabajo de investigación</td> <td>10 %</td> </tr> <tr> <td>Reseña de visita a museos</td> <td>10 %</td> </tr> <tr> <td>Exposiciones</td> <td>10 %</td> </tr> <tr> <td>Apuntes</td> <td>5 %</td> </tr> <tr> <td>Autoevaluación</td> <td>5 %</td> </tr> </tbody> </table>	Rubro	Valor	Examen Teórico	50 %	Tareas	10 %	Trabajo de investigación	10 %	Reseña de visita a museos	10 %	Exposiciones	10 %	Apuntes	5 %	Autoevaluación	5 %
Rubro	Valor																	
Examen Teórico	50 %																	
Tareas	10 %																	
Trabajo de investigación	10 %																	
Reseña de visita a museos	10 %																	
Exposiciones	10 %																	
Apuntes	5 %																	
Autoevaluación	5 %																	

Propósito(s) u objetivo(s)	Contenidos temáticos	Fechas programadas	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Fechas reales
<p>Que el alumno sea competente para:</p> <p>a) Definir el milagro mexicano y estimar los alcances de éste en los regímenes que abarcó, así como describir las características principales de éstos.</p> <p>b) Explicar la caída del crecimiento económico en México y los caracteres de la era de crisis monetaria nacional.</p> <p>c) Registrar y organizar las características de los últimos gobiernos priístas y describir la transición hacia el gobierno de oposición.</p> <p>d) Criticar el neoliberalismo económico contemporáneo</p>	<p>1.- El gobierno de Miguel Alemán Valdés.</p> <p>2.- El gobierno de Adolfo Ruiz Cortines.</p> <p>3.- El gobierno de Adolfo López Mateos.</p> <p>4.- El gobierno de Gustavo Díaz Ordaz.</p> <p>5.- El gobierno de Luis Echeverría Álvarez.</p> <p>6.- El gobierno de José López Portillo.</p> <p>7.- El gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado.</p> <p>8.- El gobierno de Carlos Salinas de Gortari.</p> <p>9.- El gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León.</p> <p>10.- El gobierno de Vicente Fox.</p>	<p>11-Abr-08</p> <p>11-Abr-08 16-Abr-08</p> <p>16-Abr-08 18-Abr-08</p> <p>18-Abr-08</p> <p>23-Abr-08 25-Abr-08</p> <p>25-Abr-08</p> <p>30-Abr-08 7-May-08</p> <p>7-May-08 9-May-08</p> <p>9-May-08 14-May-08</p> <p>14-May-08</p>	<p>Enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> Exposición del profesor, aplicando técnicas como mapa conceptual, cuadro sinóptico y mapamental, de algunos temas. Presentación verbal-visual de algunos temas. Guía de lluvia de ideas al inicio de las sesiones de clase. <p>Aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> Discusión en clase de algunos temas. Síntesis de contenidos de la unidad. Toma de apuntes y repaso de los mismos. Trabajos variados (individual-colectivos). 	

Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta	Sistema de evaluación																
<ul style="list-style-type: none"> Pizarra y plumones para el mismo. Acetatos y proyector para éstos. Libro de texto. Cañón y presentaciones en power point. 	<p>Básica:</p> <ol style="list-style-type: none"> COSO Villegas, Daniel, coord., <i>Historia general de México</i>, 4ª ed., México, El Colegio de México, 1994. COSO Villegas, Daniel, et al, <i>Historia mínima de México</i>, México, El Colegio de México, 1981. DELGADO de Cantú, Gloria, <i>Historia de México</i>, México, Editorial Alhambra, 1995, 2 vols. <i>Diccionario Porrúa de historia, biografía y geografía de México</i>, México, Editorial Porrúa, S.A. de C.V., 1976. GALLO, Miguel Ángel, <i>México en su historia</i>, México, Ediciones Quinto Sol, S.A. de C.V., 1995, 2 vols. GONZALEZ de Lemoine, Guillermina, et al, <i>Atlas de Historia de México</i>, México, UNAM, 1985. RIVA Palacio, Vicente, dir., <i>México a través de los siglos</i>, 13ª ed., México, Editorial Cumbre, S.A., 4 vols., 1976. SÁNCHEZ Córdova, Humberto, et al, <i>Guía de estudio de Historia de México para bachillerato</i>, México, Pearson Educación de México, S.A. de C.V., 2001. SBM O, Enrique, coord., <i>México, un pueblo en la historia</i>, México, Nueva Imagen, 1994, 8 t. TORRE Villar, Ernesto de la, <i>Historia de México</i>, México, McGraw-Hill Editores, 1995, 2 v. <p>De consulta:</p> <ol style="list-style-type: none"> ADLER Hellman, Judith, <i>México en crisis</i>, Holmes & Meyer Publishers, 1988. AGUILAR Camín, Héctor, <i>Después del milagro</i>, México, Ediciones Cal y Arena, 1989. <i>Evolución del Estado Mexicano. Consolidación 1940-1983</i>, México, Ediciones El Caballito, 1985, 3 t. GONZALEZ Casanova, Pablo y Héctor Aguilar Camín, <i>México ante la crisis</i>, México, Siglo XXI Editores 1985. GONZALEZ Casanova, Pablo, <i>El Estado y los partidos políticos en México</i>, México, Era, 1987. GUILLEN, Remo, <i>Orígenes de la crisis en México</i>, México, Era, 1984. HANSEN, Roger D, <i>La política del desarrollo mexicano</i>, México, Siglo XXI Editores, S.A. de C.V., 1984. LINDAU, Juan D., <i>Los tecnócratas y la élite gobernante mexicana</i>, México, Joaquín M ortiz, 1993. M EYER, Lorenzo, <i>La segunda muerte de la Revolución Mexicana</i>, México, Cal y Arena, 1992. VILLORO, Luis, <i>La cultura mexicana de 1910 a 1960</i>, México, El Colegio de México, 1980. 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Rubro</th> <th>Valor</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Examen Teórico</td> <td>50 %</td> </tr> <tr> <td>Tareas</td> <td>10 %</td> </tr> <tr> <td>Trabajo de investigación</td> <td>10 %</td> </tr> <tr> <td>Reseña de visita a museos</td> <td>10 %</td> </tr> <tr> <td>Exposiciones</td> <td>10 %</td> </tr> <tr> <td>Apuntes</td> <td>5 %</td> </tr> <tr> <td>Auto evaluación</td> <td>5 %</td> </tr> </tbody> </table>	Rubro	Valor	Examen Teórico	50 %	Tareas	10 %	Trabajo de investigación	10 %	Reseña de visita a museos	10 %	Exposiciones	10 %	Apuntes	5 %	Auto evaluación	5 %
Rubro	Valor																	
Examen Teórico	50 %																	
Tareas	10 %																	
Trabajo de investigación	10 %																	
Reseña de visita a museos	10 %																	
Exposiciones	10 %																	
Apuntes	5 %																	
Auto evaluación	5 %																	

ANEXO 4

Bibliografía recomendada en la asignatura *Historia de México II*

a) Libros generales de consulta

- 1.- COSIO Villegas, Daniel, coord., *Historia general de México*, 4ª ed., México, El Colegio de México, 1994.
- 2.- COSIO Villegas, Daniel, et al, *Historia mínima de México*, México, El Colegio de México, 1981.
- 3.- DELGADO de Cantú, Gloria, *Historia de México*, México, Editorial Alhambra, 1995, 2 vols.
- 4.- *Diccionario Porrúa de historia, biografía y geografía de México*, México, Editorial Porrúa, S.A. de C.V., 1976.
- 5.- GALLO, Miguel Ángel, *México en su historia*, México, Ediciones Quinto Sol, S.A. de C.V., 1995, 2 vols.
- 6.- GONZALEZ de Lemoine, Guillermina, et al, *Atlas de Historia de México*, México, UNAM, 1985.
- 7.- RIVA Palacio, Vicente, dir., *México a través de los siglos*, 13ª ed., México, Editorial Cumbre, S.A., 4 vols., 1976.
- 8.- SÁNCHEZ Córdova, Humberto, et al, *Guía de estudio de Historia de México para bachillerato*, México, Pearson Educación de México, S.A. de C.V., 2001.
- 9.- SEMO, Enrique, coord., *México, un pueblo en la historia*, México, Nueva Imagen, 1994, 8 t.
- 10.- TORRE Villar, Ernesto de la, *Historia de México*. México, McGraw-Hill Editores, 1995, 2 v.

b) Libros de apoyo para las diferentes unidades

Unidad I

- 1.- CASO, Alfonso, *El pueblo del sol*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
- 2.- LEON Portilla Miguel, *De Teotihuacan a los aztecas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1994.
- 3.- MANZANILLA, Linda y Leonardo López Luján, coords., *Historia Antigua de México*, México, coed. UNAM-Editorial Porrúa-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1995, 3 vols.

Unidad II

- 1.- ARCILA Farías, Eduardo, *Reformas económicas del siglo XVII en la Nueva España*, México, Secretaría de Educación Pública, 1974, 2 vols.
- 2.- BRADING, David, *Mineros y comerciantes en el México borbónico, 1763-1810*, México, Fondo de Cultura Económica.
- 3.- CUE Canovas, Agustín, *Historia social y económica de México, 1521-1854*, México, Editorial Trillas, 1963.
- 4.- DÍAZ del Castillo, Bernal, *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, México, Editorial Porrúa, 1970.

- 5.- HARING, C.H., *El imperio español en América*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1990.
- 6.- MIRANDA, José, *Las ideas y las instituciones políticas mexicanas, primera parte, 1521-1820*, 2ª ed., México, UNAM, 1978.
- 7.- OTS Capdequi, J.M., *El Estado español en las Indias*, México, Fondo de Cultura Económica, 1975.
- 8.- SAHAGUN, fray Bernardino de, *Historia de las cosas de Nueva España*, México, Editorial Porrúa, S.A. De C.V., 1992.

Unidad III

- 1.- ALAMAN, Lucas, *Historia de México desde los primeros movimientos que prepararon su independencia hasta la época presente*, México, coed. Instituto Cultural Helénico-Fondo de Cultura Económica, 1985., 4 vols.
- 2.- BUSTAMANTE, Carlos María de, *Cuadro histórico de la revolución mexicana y sus complementos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1958, 8 vols.
- 3.- LEMOINE V, Ernesto, *Morelos, su vida revolucionaria a través sus escritos y de otros testimonios de la época*, México, UNAM, 1965.
- 4.- MANCISIDOR, José, *Hidalgo, Morelos, Guerrero*, México, Editorial Grijalbo, 1970.
- 5.- MIER, fray Servando Teresa de, *Historia de la revolución de Nueva España*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986, 2 vols.
- 6.- MORA; José María Luis, *México y sus revoluciones*, México, Editorial Porrúa, 1986, 3 vols.
- 7.- VILLORO, Luis, *La revolución de independencia. Ensayo e interpretación histórica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1953.

Unidad IV

- 1.- CARREÑO, Alberto María, *La diplomacia extraordinaria entre México y Estados Unidos, 1789-1947*, 2da ed., México, Editorial JUS, S.A., 1961, 2 vols.
- 2.- FUENTES Mares, José, *Santa Anna, aurora y ocaso de un comediante*, México, Editorial JUS, 1956.
- 3.- GARCIA Cantú, Gastón, *Las invasiones norteamericanas en México*, México, Editorial ERA, 1974.
- 4.- GARCIA Cantú, Gastón, *Idea de México.*, coed. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Fondo de Cultura Económica, S.A. de C.V., 1991, tomo I, (Vida y pensamiento de México).
- 5.- SALADO Álvarez, Victoriano, *Cómo perdimos California y salvamos Tehuantepec*, México., Editorial JUS, S.A., 1968.
- 6.- VAZQUEZ Mantecón, Carmen., *Santa Anna y la encrucijada del Estado. La dictadura (1853-1855)*, México, Fondo de Cultura Económica, S.A. de C.V., 1986, 340 p., (Sección de obras de historia)
- 7.- VAZQUEZ, Josefina Zoraida y Lorenzo Meyer, *México frente a los Estados Unidos; un ensayo histórico, 1776-1980*, México, Fondo de Cultura Económica, 1988, (Sección de obras de historia).

Unidad V

- 1.- CONTE Corti, César, *Maximiliano y Carlota*, México, Fondo de Cultura Económica, 1971.

- 2.- COSIO Villegas, Daniel, coord., *Historia moderna de México. La república restaurada*, México, Editorial Hermes, 1995, varios vols.
- 3.- GONZALEZ Navarro, Moisés, *La reforma y el imperio*, México, Secretaría de Educación Pública, 1972, (Sep setentas # 11).
- 4.- HENESTROSA, Andrés, *Los caminos de Juárez*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
- 5.- LOPEZ Cámara, Francisco, *Génesis de la conciencia liberal en México*, México, UNAM, 1969, (Colección estudios # 9).
- 6.- LOPEZ Cámara, Francisco, *La estructura económica y social de México en la época de la reforma*, México, Siglo XXI Editores, S.A. de C.V., 1967.
- 7.- QUIRARTE, Martín, *Historiografía sobre el imperio mexicano*, México, UNAM, 1970.
- 8.- TORRE Vilar, Ernesto de la, *La intervención francesa y el triunfo de la república*, México, Fondo de Cultura Económica, 1968.

Unidad VI

- 1.- BULNES, Francisco, *El verdadero Díaz y la revolución*, México, Editorial Nacional.
- 2.- CARBO, Margarita y Adolfo Gilly, "Oligarquía y revolución (1876-1910)" en SEMO, Enrique, coord., *México, un pueblo en la historia*, México, Alianza Editorial, 1988, vol. 3.
- 3.- COSIO Villegas, Daniel, coord., *Historia moderna de México. El porfiriato*, México, Editorial Hermes, 1995, varios vols.
- 4.- GUERRA, Francois Xavier, México, *Del antiguo régimen a la revolución*, México, Fondo de Cultura Económica, 1988.
- 5.- ITURRIBARRIA, Jorge Fernando, *Porfirio Díaz ante la historia*.
- 6.- LOPEZ Portillo y Rojas, José, *Elevación y caída de Porfirio Díaz*, México, Editorial Porrúa, 1975.
- 7.- MANERO, Antonio, *El antiguo régimen y la revolución*, México, Comisión Nacional para la celebración del 175 aniversario de la independencia y el 75 aniversario de la revolución, 1985.
- 8.- PRIDA, Ramón, *De la dictadura a la anarquía*, El Paso, Imprenta de El Paso del Norte, 1914.
- 9.- RAAT, William D., *El positivismo durante el porfiriato (1876-1910)*, México, Porrúa, 1987.
- 10.- ROEDER, Ralph, *Hacia el México moderno. Porfirio Díaz*, México, Fondo de Cultura Económica.
- 11.- VALADES, José C., *El Porfirismo, historia de un régimen*, México, UNAM, 1987, 3 vols.

Unidad VII

- 1.- 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, Ediciones Cal y Arena, 1993.
- 2.- CASTILLO, Heberto, *Historia de la revolución mexicana, 1906-1913*, México, Editorial Posada, 1977.
- 3.- CORDOVA, Arnaldo, *La ideología de la revolución mexicana ó la formación del nuevo régimen*, México, Editorial ERA, 1974.

- 4.- GILLY, Adolfo, *La revolución interrumpida ó México 1910-1920: una guerra campesina por la tierra y el poder*, México, Ediciones El Caballito, 1971.
- 5.- MEYER, Lorenzo, *Su majestad británica contra la Revolución Mexicana 1890-1950. El fin de un imperio informal*, México, El Colegio de México, 1991.
- 6.- SILVA Herzog, Jesús, *Breve historia de la revolución mexicana*, Fondo de Cultura Económica, 1973.
- 7.- VALADES, José C., *Historia general de la revolución mexicana*, México, coed. Secretaría de Educación Pública-Editorial Gernika, 1985.
- 8.- VERA Estañol, Jorge, *La revolución mexicana*, México, Editorial Porrúa, 1957.

Unidad VIII

- 1.- ANGUIANO, Arturo, *El Estado y la política obrera del cardenismo*, México, Editorial ERA, 1982.
- 2.- COSIO Villegas, Daniel, *La sucesión presidencial*, México, Impr. Joaquín Mortiz, 1975.
- 3.- DELGADO de Cantú, Gloria, *Historia de México., Formación del estado moderno desde la independencia hasta las políticas del desarrollo*, México, Editorial Alhambra, 1987.
4. KRAUZE, Enrique, et. al, *La reconstrucción económica*, México, El Colegio de México, 1981.
- 5.- LAJOUS, Alejandra, *Manual de historia de México contemporáneo (1917-1940)*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1988.
- 6.- MEDINA, Luis, *Del cardenismo al avilacamachismo*, México, El Colegio de México, 1978.
- 7.- VILLORO, Luis, *La cultura mexicana de 1910 a 1960*, México, El Colegio de México, 1980.

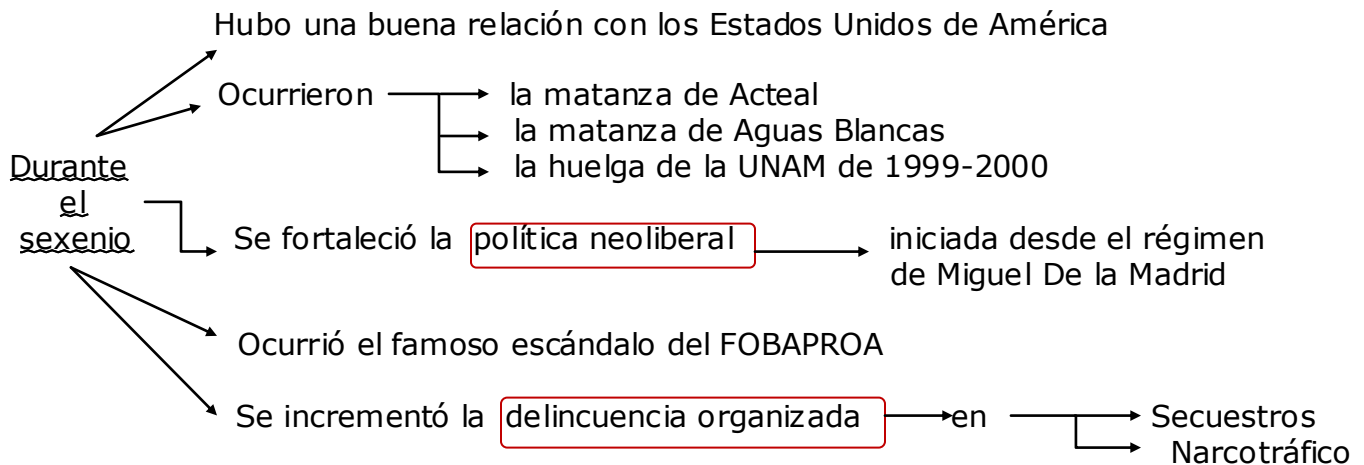
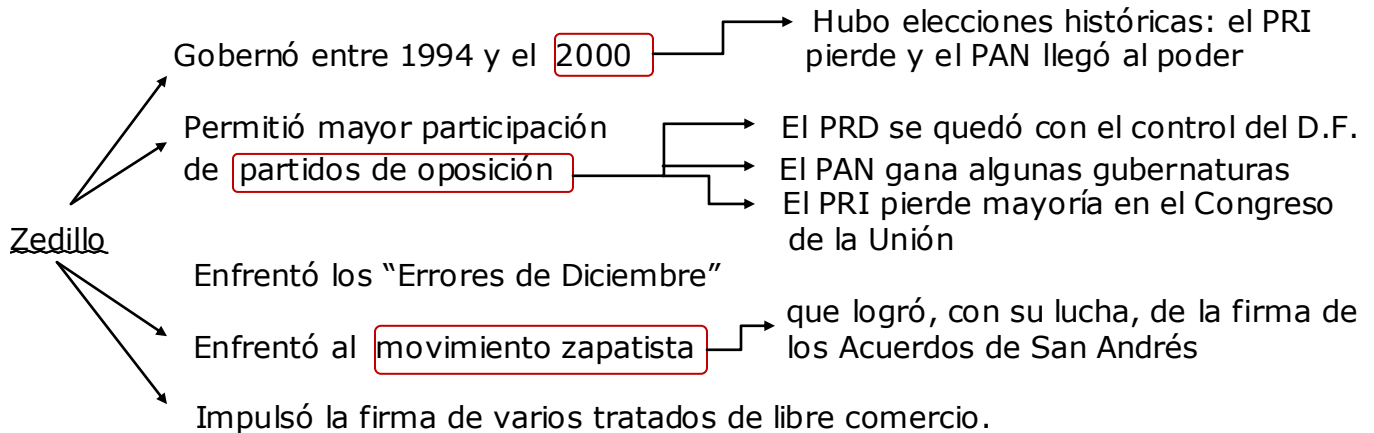
Unidad IX

- 1.- ADLER Hellman, Judith, *México en crisis*, Holmes & Meyer Publishers, 1988.
- 2.- AGUILAR Camín, Héctor, *Después del milagro*, México, Ediciones Cal y Arena, 1989.
- 3.- *Evolución del Estado Mexicano. Consolidación 1940-1983*. México, Ediciones El Caballito, 1985, 3 t.
- 4.- GONZALEZ Casanova, Pablo y Héctor Aguilar Camín, *México ante la crisis*, México, Siglo XXI Editores, 1985.
- 5.- GONZALEZ Casanova, Pablo, *El Estado y los partidos políticos en México*, México, Era, 1987.
- 6.- GUILLEN, Remo, *Orígenes de la crisis en México*, México, Era, 1984.
- 7.- HANSEN, Roger D, *La política del desarrollo mexicano*, México, Siglo XXI Editores, S.A. de C.V., 1984.
- 8.- LINDAU, Juan D., *Los tecnócratas y la élite gobernante mexicana*, México, Joaquín Mortiz, 1993.
- 9.- MEYER, Lorenzo, *La segunda muerte de la Revolución Mexicana*, México, Cal y Arena, 1992.
- 10.- VILLORO, Luis, *La cultura mexicana de 1910 a 1960*, México, El Colegio de México, 1980.

ANEXO 5

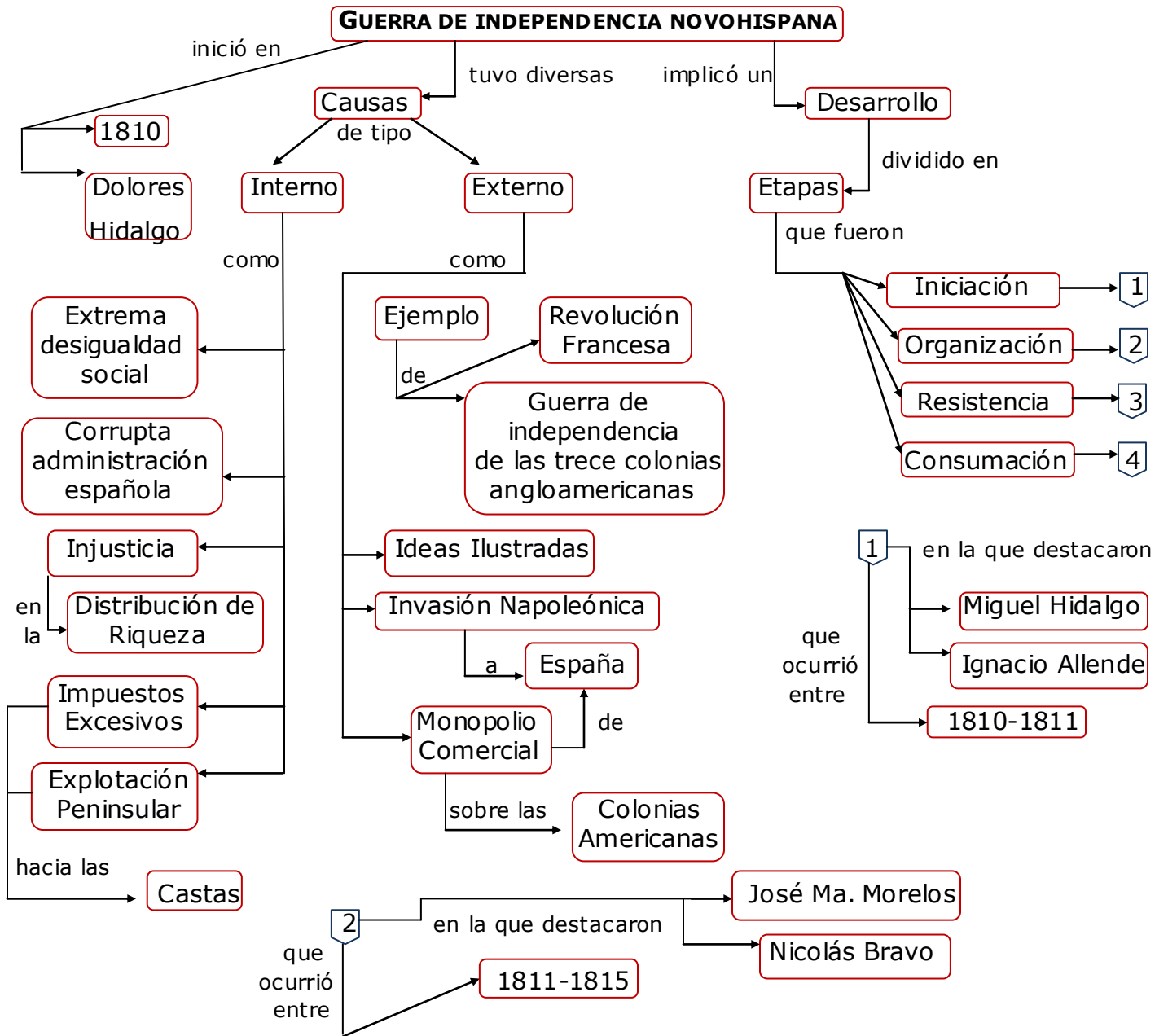
Ejemplo de esquema empleado para las clases de *Historia de México II*

Tema.- Gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de L.



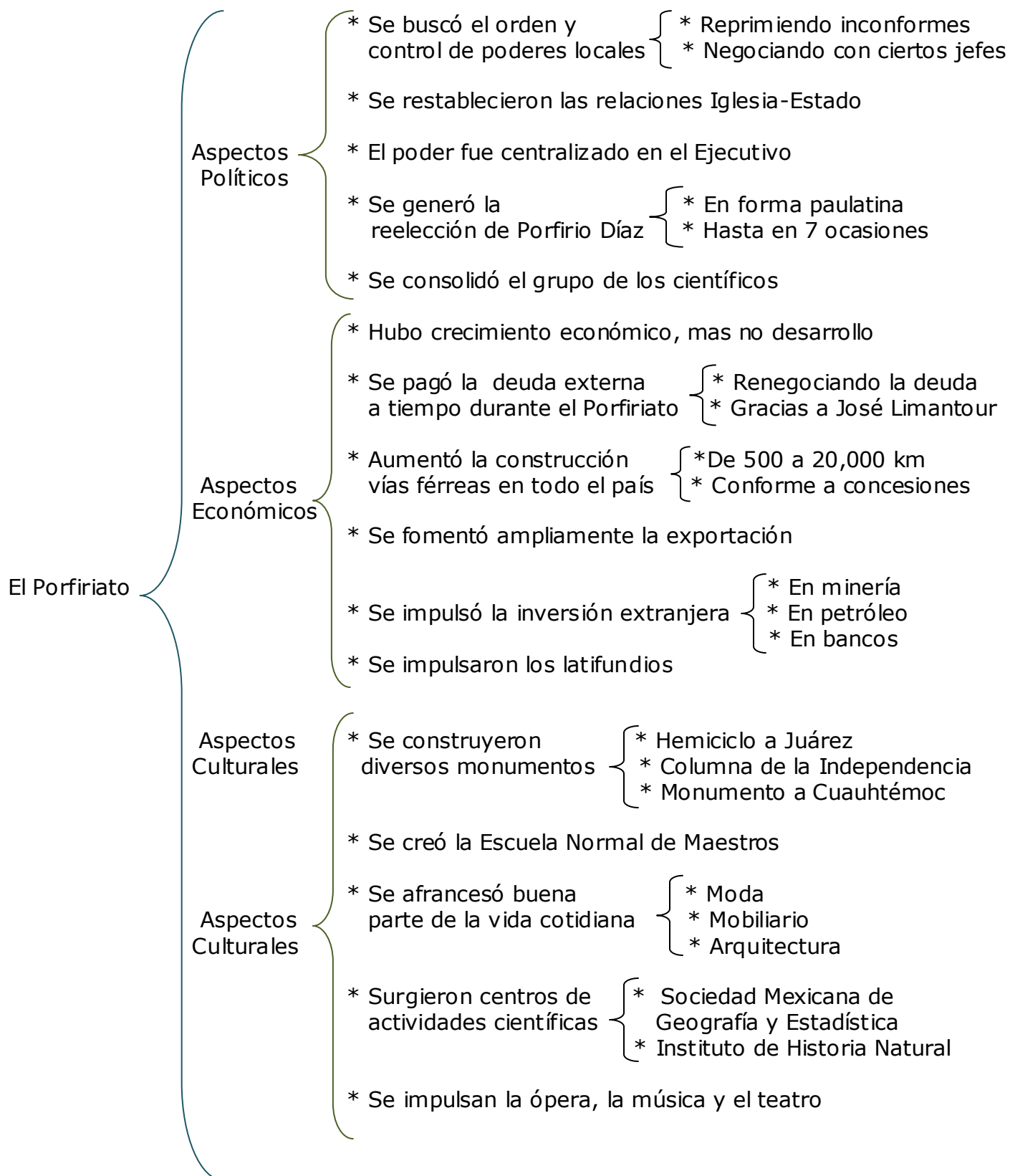
ANEXO 6

Ejemplo de Mapa Conceptual



ANEXO 7

Ejemplo de Cuadro Sinóptico



ANEXO 8

Ejemplo de Mapa Mental

Tema.- Templo Mayor

