



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN

HISTORIA

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DE MÉXICO EN EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR MEDIANTE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ORIENTADAS A
LA EMPATÍA HISTÓRICA

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO
DE:

MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR (HISTORIA)

PRESENTA:

LIC. VICTOR HUGO JIMÉNEZ BASTIÁN

TUTORA PRINCIPAL

MTRA. PATRICIA MARÍA MONTOYA RIVERO
(FES-ACATLÁN / HISTORIA)

FES-ACATLÁN, ABRIL DE 2016.



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.

ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN	3
ABSTRACT	4
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1. ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL BACHILLERATO	14
1.1. El bachillerato y la enseñanza de la Historia en México (contexto).....	15
1.1.1. Estado Benefactor y neoliberalismo en México.....	20
1.1.2. Saberes y conocimiento: educación formal e informal.....	24
1.2. Historia: ¿Para qué?	27
1.2.1. El artículo 3º constitucional y la enseñanza de la Historia.....	31
1.2.2. Retos en la enseñanza de la Historia.....	34
CAPÍTULO 2: HISTORICISMO Y DIFUSIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA	45
2.1 El Historicismo y sus alcances didácticos	
2.1.1 El Historicismo en México: un acercamiento.....	46
2.2. Historicismo y enseñanza de la historia.....	52
2.2.1. "El nombre del texto" y sus características didácticas.....	53
2.2.2. Conciencia histórica y difusión.....	66
2.2.3 Redacción editorial y artículos de opinión en equipos de trabajo cooperativo para el desarrollo de la conciencia histórica.....	75

CAPÍTULO 3. NARRACIÓN, HABILIDADES DEL PENSAMIENTO	80
CRÍTICO Y CONCIENCIA HISTÓRICA.....	
3.1. Contexto institucional y grupal de la experiencia didáctica.....	81
3.2. “La Reconstrucción Nacional”: análisis curricular.....	83
3.3. Narración en equipos de trabajo colaborativo en pro de la conciencia histórica	98
3.4. Aplicación de la propuesta didáctica.....	107
3.5. Análisis de resultados.....	114
3.6. Conclusiones.....	129
ANEXOS.....	139
FUENTES DE CONSULTA.....	182

RESUMEN

Se presentan los resultados y reflexiones derivados de una experiencia didáctica cuyo objetivo general consistió en aplicar una estrategia para el análisis de textos históricos mediante el desempeño en equipos de trabajo colaborativo con la intención de comprobar si con ello se contribuiría al desarrollo de la empatía histórica, en pro de la conciencia histórica, a la par del aprendizaje de la asignatura y como parte del aprendizaje para la vida personal de los jóvenes estudiantes, e igualmente para la convivencia social mediante la toma de conciencia basada en la empatía histórica, para el desenvolvimiento de la actitud crítica, la autonomía así como en pro de su autorrealización.

La investigación se basó en la filosofía historicista como eje para reflexionar acerca de los fines de la Historia como ciencia y asignatura al igual que en torno a las implicaciones didácticas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, conforme a los fines de la educación en el plano internacional, nacional e institucional del siglo XXI, lo cual permitió fundamentar los criterios de selección de los textos históricos empleados para abordar la Unidad VII del programa de estudios de Historia de México II, en el Instituto de Integración Cultural A.C., institución de Educación Media Superior perteneciente al Sistema Incorporado de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM.

Las corrientes pedagógicas cognitiva, sociocultural y humanista sirvieron para abordar aquellas habilidades del pensamiento necesarias para el procesamiento de la información disciplinar, relativa a los contenidos que se promovieron entre los estudiantes que formaron parte de esta experiencia didáctica; las mismas teorías también permitieron fundamentar el papel del trabajo en equipos de desempeño colaborativo, así como el diálogo, en pro del desarrollo de las habilidades cognitivas relativas al pensamiento crítico, la empatía histórica e igualmente la conciencia histórica con la intención final de contribuir al cumplimiento de los fines de la educación a nivel internacional, nacional e institucional y, consecuentemente, al desarrollo de la autonomía a la par de la autorrealización de los jóvenes estudiantes de Nivel Medio Superior. Esta investigación fue de carácter explicativo, documental, de campo, cuantitativa, y cualitativa.

ABSTRACT

This paper contains the results and reflection derived from a didactical experience designed to apply a strategy based on analysis of historical documents through Cooperative Learning Networking's Performance. The principal goal was to demonstrate if this strategy could contribute to the development of historical empathy and, consequently, historical conscience and, at the same time, the learning of history as matter but also as vital learning to young's students life and, equally, for human coexistence due to raising awareness, which bases, at the same time, on historical empathy, for critical attitude increasing, autonomy as well self-realizing.

This research was based on historicist philosophy as axis to reflect about History goals as science and matter and, equally, around didactical implications on teaching and learning process, according to international, national and institutional goals for education in 21st century. This made possible to fund the selection criteria's of historical documents used to study the seventh unit of "Historia de México II", study program. The practical experience was developed at Instituto de Integración Cultural A.C., pre-grade institution (Educación Media Superior according to Mexican Education System), belonging to Incorporated System at Escuela Nacional Preparatoria, UNAM.

Cognitivism, Vigotsky's sociocultural, and pedagogical humanism theories were used to examine those necessary thinking abilities to disciplinary information processing, related to that contents promoted between students involved in this didactical experience. The same theories contributed to fund Collaborative Networking, such as dialogue, both in benefit of cognitive abilities related with critical thinking, historical empathy besides historical conscience. Final intention was contribute to accomplishment goals for education in 21st century, according to international, national and institutional tendencies as well to autonomy development and self-realizing between pre-grade young students. This research was explicative, documental, field, quantitative, qualitative.

INTRODUCCIÓN

Tanto mi afán por estudiar la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en el campo de Historia como este proyecto son resultado de un interés previo, concretado en una investigación gracias a la cual obtuve el título de Licenciado en Pedagogía, durante la cual tuve oportunidad de realizar una primera aproximación al papel y problemas de la enseñanza moral a lo largo de la Historia de la Educación en México. Este empeño personal radica en el reconocimiento acerca de que la Historia, como ciencia y asignatura escolar, contribuye al desarrollo de conocimientos, habilidades e (igualmente), valores para el auto-reconocimiento de los jóvenes estudiantes como sujetos activos en el devenir social, tanto en la relación directa con sus contemporáneos e igualmente de aquellos movimientos sociales o político-económicos considerados de trascendencia a nivel local o global para el desarrollo de su identidad individual, sociocultural, de su historicidad y en consecuencia, de su conciencia histórica.

El artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, vigente, dedicado a establecer los lineamientos fundamentales de la educación pública del país, señala, entre otros aspectos que:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.¹

Lo anterior cobra especial importancia ya que a partir del año 2012 se determinó el carácter obligatorio de la Educación Media Superior (E.M.S.)², nivel educativo al cual pertenece la Escuela Nacional Preparatoria (E.N.P.)³ de la Universidad Nacional Autónoma de México⁵, y aunque esta experiencia se desarrollará en una institución privada -con domicilio en el municipio de Tultepec, Estado de México-, la misma forma parte del Sistema Incorporado (Prepa Sí), por lo cual sigue el modelo educativo de la E.N.P.

¹ *Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, p 3.*

² También me referiré a la Educación Media Superior como Nivel Medio Superior (N.M.S.)

³ En adelante me referiré a esta institución por sus siglas: E.N.P.

⁵ Por sus siglas: U.N.A.M.

No obstante el interés del Estado en lograr mayores niveles de escolaridad entre la mayoría poblacional mexicana, el paradigma actual que se difunde desde el mismo aparato estatal entra en contradicción con este principio constitucional, ya que se orienta al desarrollo de competencias laborales, la competitividad (entendida como la predisposición a luchar contra los demás para ser el mejor o el único en lograr algo), y, por ende, el individualismo. Ello contrasta con los fines del sistema educativo establecidos en la Constitución mexicana, entre los cuales se pretende el desarrollo armónico del ser humano así como la conciencia de la solidaridad internacional además de promover una "... mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural..."⁶.

Por su parte, el *Programa de Estudios para Historia de México II*, publicado en 1996 y vigente, en la Escuela Nacional Preparatoria busca proporcionar 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"⁷. Dicha realidad social implica que el estudiante forma parte de una comunidad y, no obstante tiene derecho a realizarse como individuo, él mismo se ha formado al interior de una colectividad: su realidad está determinada –aunque sólo sea parcialmente-, por la realidad social; pero en tanto que participante activo, modifica la realidad de la comunidad en que vive (si bien éste cambio muchas veces sea imperceptible a primera vista), por lo cual es indispensable que sea capaz de establecer la relación entre ambas circunstancias, personal y social, para reconocer las tensiones así como sus coincidencias e igualmente que proyecte propuestas de solución o consolidación entre éstas.

En el mismo plan de estudios se establece como objetivos centrales para la asignatura de Historia de México II que el estudiante: 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 y; 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 (*sic*)⁸.

⁶ *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Op. Cit.*

⁷ Escuela Nacional Preparatoria - Universidad Nacional Autónoma de México, *Plan de Estudios de la asignatura de Historia de México II*, p.2.

⁸ *Ídem.*

De lo anterior se deduce que tanto los fines de la educación establecidos en el artículo 3º constitucional como en la documentación institucional de la E.N.P. coinciden en la necesidad de desarrollar entre las nuevas generaciones para asumir una actitud de apertura, diálogo al igual que reflexiva con quienes le rodean en pro de la integración social, la fraternidad y la solidaridad, lo cual representa el reto para los docentes de esta asignatura y nivel educativo, de encontrar alternativas didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la Historia a la par del desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que trasciendan el aula para llevarlos a su vida personal así como a la sociedad de la cual forma parte en pro de una convivencia armónica, consciente, crítica y autónoma.

En consecuencia, se determinó, como problema de investigación, la necesidad de una estrategia didáctica orientada al análisis de textos históricos que permitan construir los andamiajes necesarios para el desarrollo de un pensamiento crítico, basado en el procesamiento eficiente de información, conforme a los principios teórico-metodológicos de la disciplina histórica pero también orientado a la consolidación de la identidad de los jóvenes estudiantes de la E.N.P. en tanto individuos e integrantes de grupos sociales mediante la problematización además de la reflexión en torno a problemas que los conduzcan a reconocerse en el otro, lo cual haría posible desarrollar actitudes tales como respeto, empatía, tolerancia, solidaridad, apertura intelectual, fundamentales para el desenvolvimiento, a su vez, de la actitud crítica así como la autonomía. La hipótesis derivada de lo anterior consiste en que la aplicación de una estrategia didáctica basada en el desempeño en equipos de trabajo colaborativo del mismo modo que al desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, contribuirá al desarrollo de la empatía histórica, consecuentemente, de la conciencia histórica, a favor de una actitud crítica, autónoma y, finalmente, de la autorrealización de los jóvenes estudiantes de bachillerato.

Así, el propósito general de esta experiencia didáctica consiste en aplicar una estrategia para el análisis de textos históricos mediante el desempeño en equipos de trabajo colaborativo para el desenvolvimiento de habilidades y actitudes del pensamiento crítico, con la intención de comprobar si es posible contribuir al desarrollo de la empatía histórica en pro de la conciencia histórica. Ello derivó en la necesidad de recolectar, previamente, información documental (libros y documentos electrónicos), la planeación relativa a los fines e igualmente los métodos correspondientes a la Historia como ciencia a la par que

como asignatura –apoyados tanto en las aportaciones de las teorías pedagógicas sociocultural, cognoscitiva, además de los fundamentos de la planeación didáctica consecuente-, asimismo, del registro de información de campo mediante cuestionarios, para la aplicación de estos últimos a un grupo de jóvenes estudiantes, pertenecientes al quinto año de E.N.P., como recurso para valorar el logro de los aprendizajes establecidos.

Tomando en cuenta lo expuesto arriba, en el primer capítulo de este trabajo abordaré los fines de la educación a nivel internacional e igualmente en el marco de la legislación nacional, así como sus coincidencias y tensiones con los fines de la enseñanza de la Historia en la Escuela Nacional Preparatoria. Para ello, me basaré en documentos tales como *La educación es un tesoro*, informe publicado en 1994 por la comisión para la educación del siglo XXI de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura⁹, ya que México forma parte de dicha organización por lo cual sigue, en gran medida, las propuestas educativas derivadas de ese organismo; además revisaré, someramente, el artículo 3º constitucional vigente¹⁰, pues refleja las necesidades y demandas de la sociedad mexicana del mismo modo que los intereses del régimen actual, pero también las implicaciones relativas a la enseñanza de la Historia a nivel bachillerato.

Por su parte, en el segundo capítulo, valoraré algunos alcances didácticos de la historiografía mexicana de mediados de siglo XX para promover el desarrollo de la empatía, al igual que la conciencia histórica, entre jóvenes estudiantes de quinto grado en el Sistema Incorporado a la U.N.A.M.; también abordaré el capítulo cuatro de *A la sombra de la Revolución Mexicana* -ensayo político de Héctor Aguilar Camín y Lorenzo Meyer, publicado originalmente en 1993-, así como el capítulo uno de *La segunda muerte de la Revolución Mexicana* (publicada en 1992 y cuyo autor únicamente es el segundo de estos investigadores), para destacar sus coincidencias con el historicismo mexicano además que algunas implicaciones didácticas de los textos referidos.

Si bien la obra de Héctor Aguilar Camín se incluye en el plan para el curso de Historia mencionado, su uso didáctico se menciona en la unidad seis del mismo, no para la unidad siete (titulada *La Reconstrucción Nacional*), que ocupa el centro de este proyecto didáctico. La selección de ambas lecturas para esta propuesta obedeció a que fueron

⁹ Jacques Delors *et al.* *La Educación encierra un tesoro*, pp. 91-103. A partir de este momento me referiré a este organismo por sus siglas en inglés: UNESCO.

¹⁰ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, *Op. Cit.*

redactadas por los intelectuales mexicanos referidos durante el sexenio en el cual se desempeñó como presidente de la República el Lic. Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), cuyo gobierno se distinguió por un discurso de orientación neoliberal, además de la práctica correspondiente, cuyas premisas incluían dar por terminada la política de Estado benefactor iniciada durante el sexenio del Gral. Lázaro Cárdenas. Por otra parte, los autores de los libros mencionados cuentan con una amplia experiencia como investigadores, a pesar de no ser historiadores de profesión, pero además fueron testigos -como habitantes de México-, además de especialistas en el tema, de la transformación de las políticas de Estado, entidad que hasta entonces ejercía un papel interventor e igualmente regulador en la economía así como del sector productivo nacional, función que se redujo gradualmente en dichos ámbitos, a partir del sexenio salinista, dejando el protagonismo a la iniciativa privada local y extranjera.

El acto de leer, en tanto interpretación¹¹, requiere develar un problema, un reto, que sorprenda, invite o cuestione las certezas del lector¹², gracias a lo cual se interese por un aspecto de la realidad y, mediante el esfuerzo por entender y resolverlo, pueda reconocerse, re-crearse al igual que transformar su percepción de dicha situación; incluso, si es posible, modificando ésta, ello en coincidencia con los fines propios de la Educación Media Superior así como de la Escuela Nacional Preparatoria, consistente en promover entre sus estudiantes, entre otros aspectos: “Una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometerse con la sociedad”¹³. Dicho esfuerzo, aunado a la discusión en equipos y grupal, mediante estrategias de desempeño en equipos de trabajo colaborativo, conduciría al desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas tanto con la empatía como el pensamiento crítico; además constituye un medio para aprender entre sí, con el otro, como postulan Lev Vigotsky y Paulo Freire (respectivamente), todo ello trasladado al desempeño en equipos de trabajo colaborativo mediante la elaboración de un periódico, durante cuya redacción y estructuración los estudiantes confirmarían el desarrollo del pensamiento crítico, la empatía histórica a la par que las habilidades psico-cognitivas implícitas, en pro de su desarrollo integral, conforme a

¹¹ Vid. Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, pp. 47-53.

¹² Jean Piaget. *Epistemología Genética*.

¹³ “Misión y Visión”, en sitio web de la *Escuela Nacional Preparatoria* (UNAM), disponible en <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/mision.html> (visitado el 20 de noviembre de 2015).

los principios establecidos en la Constitución política de nuestro país así como al modelo educativo de la Escuela Nacional Preparatoria y en correspondencia con los fines propios de la asignatura en dicha institución, referidos previamente.

Si bien la lectura previa de los textos de Aguilar y Meyer por parte de los estudiantes puede servir para abordar el proceso de centralización del poder durante el gobierno cardenista, quizás sea necesario hacer más concretas, “visibles”, las implicaciones derivadas de dicho fenómeno, que se hizo más evidente en el sexenio camachista, por lo cual también se proyectará, ante los jóvenes estudiantes del grupo, la cinta “La ley de Herodes”, la cual aborda, mediante la ironía y la caricaturización, el monopolio del poder - en la figura tanto del presidente de la República como entre los gobernantes locales, además de los líderes del partido estatal-, a través del nepotismo e igualmente la cooptación¹⁴.

La hipótesis subyacente a la aplicación de dicho recurso consiste en que el análisis de dicha cinta podría contribuir a una mayor empatía entre los estudiantes del curso y la perspectiva desde la cual se critica el sexenio, pues apela a la afectividad, pero también a la denuncia, con la intención de llevar al espectador a reflexionar en torno al tema mencionado, además que exigirá el esfuerzo de los estudiantes para ubicarse en el contexto de la época así como en el horizonte de vida de los personajes que allí aparecen, los cuales, si bien son ficticios, representan la diversidad y fluctuación de las relaciones del mismo modo que de los roles desempeñados por algunos de los individuos e instituciones del período de estudio.

El desempeño en equipos de trabajo colaborativo como estrategia final para que los estudiantes redacten un periódico con tres secciones (reseña fílmica, editorial y opinión), obedece a que considero que este modelo de enseñanza-aprendizaje promueve, mediante la inter-dependencia positiva, la comunicación entre los estudiantes, lo cual implica la necesidad al igual que el reto –por ende, la motivación-, de que apliquen diversas habilidades al mismo tiempo que actitudes del pensamiento crítico, las cuales promueven el desarrollo de la empatía histórica a la par que la conciencia crítica, lo cual incide, a su vez, en el desenvolvimiento de la autonomía y la autorrealización de los estudiantes.

¹⁴ Forma de organización por el cual una asociación cualquiera de personas nombra internamente a sus propios miembros, sin dependencia de criterios externos o, para ganarse la voluntad de personas o grupos ajenos, externos, los convence de integrarse a sus filas.

Por su parte, en el tercer y último capítulo abordaré el contexto institucional al igual que grupal de la experiencia didáctica realizada, también analizaré, someramente, las características curriculares de la unidad siete, correspondiente al plan de estudios de la asignatura de Historia de México II, con la intención de identificar algunas de las posibles líneas de acción para el desarrollo de habilidades y actitudes del pensamiento crítico básicas para la empatía histórica -objetivo final y fundamental de esta propuesta didáctica-, además de las potenciales limitaciones para la aplicación de la experiencia diseñada con dicho propósito. Posteriormente, examinaré las características propias de la estrategia didáctica correspondiente con la intención de identificar su potencial para atender algunas de las necesidades cognitivas, sociales y actitudinales particulares de los estudiantes de N.M.S., así como establecer su relación con el desarrollo de algunas habilidades del pensamiento crítico relativas a la empatía histórica, misma que se aplicará durante el período lectivo 2014-2015, con los estudiantes de Historia de México II, quinto año, en el Instituto de Integración Cultural A.C. (perteneciente al sistema Prepa UNAM Sí), ubicado en calle Industria No. 45, Barrio de San Rafael, municipio de Tultepec, Estado de México. También describiré la aplicación de la propuesta didáctica referida y, para concluir esta investigación, evaluaré sus aportaciones efectivas a la par que las limitaciones didácticas de la misma en relación con el desarrollo de habilidades y actitudes del pensamiento crítico básicas para la conciencia histórica. Para lograr lo anterior, me basaré, una vez más, en el plan de estudios correspondiente a la asignatura referida; estableceré la relación entre las habilidades del pensamiento crítico del *informe Delphi*, la taxonomía de Bloom (pues los objetivos de Enseñanza-Aprendizaje del plan de estudios vigente obedecen a ésta), así como la empatía histórica y la conciencia histórica.

Al final de este informe se incluyen: la planeación de la secuencia didáctica; los cuestionarios que servirán como guía para la lectura de los textos de Aguilar y Meyer; las rúbricas que se entregarán a los equipos de trabajo colaborativo como guía para la redacción a la par que la evaluación del producto de aprendizaje e, igualmente, para valorar su desempeño durante dicha labor; todo ello como parte del diseño y aplicación de la propuesta didáctica que ocupa este informe, cuya intención consiste en el desarrollo de habilidades y actitudes del pensamiento crítico para el desenvolvimiento de la empatía histórica, la conciencia histórica, la autonomía y la autorrealización de los estudiantes.

Esta propuesta se basa en tres corrientes pedagógicas: cognitiva, sociocultural y humanista. Ello, debido a que la primera aborda algunas habilidades del pensamiento fundamentales para el procesamiento de la información disciplinar correspondiente a los contenidos que se pretende enseñar a los estudiantes del curso, las cuales son necesarias para lograr los objetivos de aprendizaje planteados por el plan de estudios oficial, del mismo modo que para los fines propuestos en este proyecto (dirigidos al cumplimiento de los primeros); la teoría sociocultural al igual que la humanista permitirán fundamentar el papel del trabajo en equipos de desempeño colaborativo como medio para promover el diálogo, la colaboración e igualmente el desarrollo de las habilidades cognitivas relativas a la empatía histórica, ello en pro de la conciencia histórica, e igualmente para el desarrollo integral de los estudiantes. También revisaré, muy brevemente, algunos aspectos de las teorías psicopedagógicas cognoscitiva así como sociocultural, bajo la premisa de que éstas se centran en el desarrollo del pensamiento crítico e, igualmente, con intención de vincularlas al aprendizaje de Clío además de explicar la relación entre éste y el desarrollo de la conciencia histórica, lo cual servirá como fundamento del diseño, a la par que para la aplicación de una secuencia didáctica basada en el desempeño en equipos de trabajo colaborativo, orientada al desarrollo habilidades del pensamiento crítico básicos para la empatía histórica.

Por lo anteriormente descrito es posible señalar que esta investigación será de carácter explicativo así como documental, de campo, cuantitativo y cualitativo.

Si bien esta investigación tuvo como objetivo final realizar algunas aportaciones didácticas a la práctica docente tanto personal como de quienes se dedican a la enseñanza de la Historia en el Nivel Medio Superior (N.M.S.), del Sistema Educativo Mexicano, este informe, como cualquier producto humano, está sujeto a la influencia de variables no contempladas previamente por el autor, de lo cual es el único responsable. Por lo tanto, aunque parte de lo aquí presentado es resultado de los estudios realizados en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, ésta no es responsable de lo expresado por el autor y tampoco se trata de la única ni la mejor propuesta para atender las necesidades educativas que aquí se abordan: se trata, pues, de una propuesta perfectible.

Aprovecho este espacio para dejar constancia del enorme e incondicional apoyo que me brindaron las autoridades del Instituto de Integración Cultural A.C.: Licenciados Enrique Matías Carranza López, Esperanza Badillo Godínez y Manuel Urbán Vázquez, e igualmente a la Licenciada en Historia Martha Alicia Díaz Leal Rojas, profesora titular del grupo. También a los Licenciados Edgar López Vargas y Claudia Pérez, así como al Doctor Abigail Hernández León, de la Universidad Tres Culturas, por todas las facilidades que me otorgaron para la realización de este proyecto.

Del mismo modo agradezco a las autoridades de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, al comité académico de MADEMS-Historia, e igualmente a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM, por el apoyo que me brindaron para realizar el posgrado referido, en el caso de dicha dirección, como becario de la misma. Aprecio mucho las atenciones y facilidades brindadas por la Mtra. Rosa Evelia Almanza Montañez, Responsable de Docencia de MADEMS. Agradezco a la Mtra. Patricia María Montoya Rivero (tutora), así como a cada uno de mis sinodales: Dra. Lilia Vieyra Sánchez, Mtra. Teresita de Jesús Arvizu Velázquez y, al Dr. Ignacio Pineda, por cada uno de sus comentarios para enriquecer este informe; también a los filósofos Andrés Rueda Rodríguez y Edgar López Vargas, lectores alternos, críticos, para la redacción del capítulo dos; a Michelle Marjorie Álvarez Cuevas, alumna de Licenciatura en Pedagogía, por su ojo agudo para las correcciones finales de estilo. Cabe señalar que cualquier error en este trabajo, posterior a las pláticas con cada uno de ellos, es responsabilidad única del autor.

A mis padres, hermanos, sobrinos, aprecio su comprensión siempre. Los amo. A Teresa y Claudia, compañeras de MADEMS-Historia, les reitero mi admiración; agradezco a mis amigos su fraternidad, y a ti, mi ángel, te dedico cada una de estas páginas: gracias por estar allí, por todo, a pesar de todo.

CAPÍTULO 1. ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL BACHILLERATO

Debido a que el propósito general de esta investigación consiste en aplicar una estrategia para el análisis de textos históricos mediante el desempeño en equipos de trabajo colaborativo, con la intención de comprobar si es posible contribuir al desarrollo de la empatía al igual que para el desenvolvimiento de la conciencia histórica, en este capítulo analizo los fines de la educación a nivel internacional e igualmente en el marco de la legislación nacional, así como sus coincidencias y tensiones con los fines de la enseñanza de la Historia en la Escuela Nacional Preparatoria.

Para tales efectos, me basé en documentos tales como *La educación es un tesoro*, informe redactado por la comisión para la educación del siglo XXI de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura¹⁵, ya que México forma parte de dicha organización por lo cual sigue, en gran medida, las propuestas educativas derivadas de ese organismo. Además revisé, someramente, el artículo 3º constitucional vigente¹⁶, en tanto refleja las necesidades y demandas de la sociedad mexicana del mismo modo que los intereses del régimen en turno, pero también sus implicaciones para la enseñanza de la Historia a nivel bachillerato.

Cabe señalar que este interés por las políticas de carácter internacional como nacional obedece a que, directa o indirectamente, impactan en las tendencias educativas de todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Mexicano¹⁷, del cual forma parte la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); finalmente, reflexionaré acerca de la enseñanza de la historia para satisfacer las necesidades educativas oficiales pero también en torno a aquellas relativas al contexto particular en que se desarrollan los jóvenes estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria¹⁸; cabe señalar que esto último se realizará con base en las aportaciones de diversos especialistas y teorías psicológicas enfocadas en el desarrollo de la personalidad así como la adolescencia, en tanto característica mayoritaria de la población estudiantil de Educación Media Superior (EMS).

¹⁵ Jacques Delors *et al.* *Op. Cit.*

¹⁶ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, *Op. Cit.*

¹⁷ Me referiré a éste por sus siglas (S.E.M.), en adelante.

¹⁸ Por su abreviatura: E.N.P.

1.1. El bachillerato y la enseñanza de la Historia en México (contexto)

El artículo tercero constitucional vigente, establece que el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos, lo cual incluye a la Educación Media Superior, misma que se define en el artículo 37 de la Ley General de Educación como: "... el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes"¹⁹. Este nivel educativo es inmediatamente posterior a la educación secundaria y se puede realizar, al menos, en una de dos modalidades: propedéutico-terminal, la cual ofrece una preparación general a quienes la cursan y busca prepararlos para ingresar a la Educación Superior (E.S.), por lo cual también se le conoce como Escuela Preparatoria. Otra modalidad es la profesional-técnica, cuya duración es de dos a cuatro años, combina estudios básicos de bachillerato del mismo modo que otorga, a quienes la concluyen y cumplen los requisitos de titulación correspondientes, tanto la posibilidad de ingresar a E.S. como el título de profesional técnico en la especialidad cursada para su incorporación al mercado laboral. Finalmente está la modalidad técnica, que consiste en estudios específicos para la incorporación al ámbito laboral, por lo cual, una vez que se cumplen los requisitos para concluir los estudios así como para la obtención del título correspondiente, éste se otorga pero sin posibilidad directa para los egresados de competir para ingresar a E.S.

El artículo tercero también faculta a los particulares para impartir educación en todos los tipos y modalidades; estipula que el Estado puede otorgar del mismo modo que retirar el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se imparten en establecimientos particulares, aunque algunos de éstos no requieren dicho trámite porque las universidades públicas les hacen extensivo uno equivalente siempre y cuando cumplan las normas así como las condiciones establecidas por tales instituciones (lo que se conoce como "incorporación de estudios"). En general, las escuelas incorporadas deben seguir los planes, programas y calendarios de estudio utilizados por la entidad educativa que reconoce su incorporación.

¹⁹ "Ley General de Educación", en sitio web de la *Secretaría de Educación Pública*, p. 17, disponible en https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.pdf (18-enero-2015).

Por otra parte, de acuerdo con datos del *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*, de 21.5 millones de jóvenes que formaban parte de la población total de México en 2013, 10.3 millones asistían a la escuela (48.1%), es decir, menos de la mitad de la población joven. Específicamente, en el caso de jóvenes no adultos (entre 15 y 17 años), la proporción de asistencia es de 76.8% -poco más de tres cuartas partes del total-, mientras que para el grupo de adultos jóvenes (18 a 24 años), dicha proporción es de 34.8%²¹, o sea, apenas poco más de la tercera parte del total, de los cuales 112,576 se inscribieron al bachillerato de la UNAM en 2014²².

Los jóvenes estudiantes de Nivel Medio Superior (N.M.S.), se caracterizan, entre otros aspectos, porque experimentan la adolescencia, fase del desarrollo y consolidación de habilidades psicomotoras al igual que del pensamiento crítico, pero también, por la búsqueda de su propia identidad, ésta última referida por el psicólogo norteamericano Erik Erikson como: "... un sentido subjetivo de una existencia continua y de una memoria coherente"²³. Dicho sentido del ser cobra importancia pues la identidad forma parte de la personalidad humana, permite la diferenciación de sí mismo respecto de los otros e igualmente posibilita la relación tanto con el mundo natural como social; aunque ésta comienza a desarrollarse prácticamente desde el nacimiento y es dinámica porque puede experimentar modificaciones a lo largo de la vida de una persona, especialistas en psicología coinciden en que ésta atraviesa una serie de cambios intensos e igualmente significativos principalmente durante la adolescencia -al menos en las sociedades occidentales contemporáneas²⁴-, debido a que coincide con la pubertad, fase del desarrollo biológico humano que representa incógnitas que los jóvenes no siempre pueden comprender; a lo anterior se añade la influencia de los medios masivos de difusión y entretenimiento, cuyo discurso en torno a la adolescencia tiende a idealizar o estigmatizar lo que "es", en contraparte con lo que "debe ser".

²¹ "Panorámica de la población joven en México desde la perspectiva de su condición de actividad", en sitio web del *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*, disponible en línea, <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/productos/default.aspx?c=265&s=inegi&upc=702825058715&pf=Prod&ef=&f=2&cl=0&tg=0&pg=0> (15 de mayo de 2015).

²² "La UNAM en números. 2014", en *Portal de Estadística Universitaria* (UNAM), disponible en línea <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/> (15-mayo-2015)

²³ Erik H. Erikson. *Un modo de ver las cosas. Escritos selectos de 1930 a 1980*, p. 600.

²⁴ Vid. Margaret Mead, *La llegada de la pubertad en Samoa: estudio psicológico de una juventud primitiva para la civilización occidental*, 312 pp.

De acuerdo con diversos especialistas en psicología del desarrollo, las expectativas y demandas que los jóvenes enfrentan por parte de sus padres, adultos en general, amigos, sociedad, escuela, docentes, contrastan tanto con el apoyo como la orientación -relativamente escasos o pobres-, que se ofrecen a la población que transita de la infancia a la madurez; tampoco cuentan con las habilidades psico-cognitivas o sociales para distinguir entre aquello que les afecta directamente y lo que no; todo ello en el contexto sociocultural, político, económico, histórico, tanto nacional como internacional, del siglo XXI, lo cual sitúa a los adolescentes en una circunstancia sumamente compleja, confusa, que en el ámbito ideológico se refleja y refuerza diariamente a través de los discursos contradictorios (o de plano vacíos), de personajes políticos e íconos del mundo del entretenimiento. Si como difunden diversos medios a través de propaganda, series, comedias, películas, supuestos programas de debate o crítica, cada quien puede ser feliz “a su manera”, pareciera que no existen referentes inmediatos, estables, universales, mucho menos confiables, que sirvan como guía o, al menos, para ser cuestionados y contrastados por los jóvenes de tal manera que dicho ejercicio de crítica contribuya al desarrollo íntegro, pleno, armónico, de su identidad, así como a una vida plena.

Lo anterior cobra relevancia para los fines de este proyecto, que tiene como objetivo principal el desarrollo de la empatía histórica, definida por Hans-Georg Gadamer como la capacidad de ubicarse en el horizonte de enunciación desde el cual un sujeto observó y narró un evento histórico²⁵; habilidad que permitiría al estudiante identificar sus semejanzas y diferencias -culturales e incluso emocionales-, con “el otro” a pesar de la distancia temporal entre ambos, por lo cual puede realizar un ejercicio de autorreflexión (“plegarse sobre sí mismo”), mediante la distinción entre la forma en que un sujeto del pasado enfrentó y resolvió los retos que observó en el contexto que vivió. Ello permitiría al joven ampliar su propio horizonte de acción en el presente pues dicha habilidad le permitiría ubicarse en la perspectiva de interpretación de sus compañeros de clase, amigos, familiares, conciudadanos, logrando o reafirmando su conocimiento personal, en pro de relaciones basadas en el reconocimiento del otro, de sí mismo, para su autorrealización.

Así pues, el desarrollo integral, así como pleno, de la empatía histórica durante la adolescencia, contribuye a lograr la autonomía, en equilibrio con la integración de los

²⁵ Rosalía Velázquez. *México en la mirada de John Keneth Turner*, pp. 14-15.

individuos a la comunidad de la cual se forma parte, para lo cual el desarrollo, a su vez, del pensamiento crítico constituye un elemento fundamental (aunque no el único), mismo que es definido en el documento *Pensamiento crítico: un informe del consenso de expertos para propósitos de asesoría educativa e instrucción* como:

... Un juicio autorregulatorio el cual resulta de la interpretación, análisis, evaluación, inferencia así como la explicación de las evidencias conceptuales, metodológicas, criteriológicas o consideraciones contextuales en que tal juicio está basado... aunque no es sinónimo de “pensar bien”, el P.C. (*sic*) es un fenómeno humano generalizado y auto rectificable²⁶.

Si bien de acuerdo con el informe referido, el pensamiento crítico se caracteriza por las operaciones mentales de interpretación, análisis, evaluación, inferencia y explicación, también es resultado de ellas, y se reconoce que la aplicación de dichas operaciones o habilidades no implica que el conocimiento alcanzado sea correcto, aunque también indica que este fenómeno intelectual, en cuanto tal, puede corregirse a sí mismo, lo cual abre las puertas a su perfeccionamiento en tanto proceso, del mismo modo que a su comprensión. Dichos procesos mentales también contribuyen al desarrollo de la identidad personal en tanto que permiten –a quien las despliegue-, distinguir sus semejanzas así como las diferencias respecto a los demás integrantes del grupo social al cual pertenece, además de su relación tanto con el medio natural como social; igualmente, posibilitan una actitud crítica frente a su propia percepción y actuación en el mundo.

Cabe señalar que no es lo mismo pensamiento que actitud crítica: la segunda consiste en una disposición psico-cognitiva (es decir, emocional e intelectual), que permite evitar generalizaciones así como prejuicios mediante la habilidad de aplicar diversos procesos del pensamiento para separar la totalidad de un fenómeno en sus partes e identificar cada una de sus partes, del mismo modo que las relaciones existentes entre ellas, pero también con la intención de establecer su nexos con el ambiente que rodea a dicho suceso e, igualmente, la forma y grado en que influye éste en la vida social o individual del sujeto que intenta comprenderlo, ayudando a superar posibles situaciones en que el sujeto

²⁶ Las siglas P.C. significan *Pensamiento Crítico*. Peter Faccione, *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?*, p. 17.

anteponga sus propias emociones, creencias, ideales o valores conducentes a juicios precipitados o erróneos para, en lugar de ello, reconocer el papel de dichos elementos en su interpretación del suceso, lo cual permitiría examinar un evento determinado analíticamente con objeto de identificar sus semejanzas del mismo modo que sus diferencias con otros además de reflexionar al cuestionarse a sí mismo o discutir con otros acerca de sus causas, mecanismos, interrelaciones, fines o consecuencias, a favor de actitudes como la tolerancia, apertura intelectual, auto-corrección, autorrealización y autonomía.

Pero si pensamiento y actitud crítica no son lo mismo, ¿Cuál habría que promover para el desarrollo pleno de los estudiantes de Nivel Medio Superior cuando ambos son importantes, fundamentales, en tanto que inherentes a un concepto de ser humano que aspira a su autorrealización basada en la autonomía? Debido a su complejidad así como al hecho innegable de que su tratamiento integral exigiría una intervención mayor a la planteada en este proyecto, se hace necesario elegir (o diseñar), al igual que aplicar una serie de actividades de enseñanza-aprendizaje que, como parte de una estrategia didáctica, impulsen habilidades del pensamiento específicamente relacionadas con el pensamiento crítico, en primer lugar, como base para la empatía histórica. Lo anterior debido a que, en opinión de quien escribe, si bien es cierto que, como seres humanos, compartimos un contexto socio-cultural y, por lo tanto, comunicativo, que implica la posibilidad de establecer nexos emocionales con los estudiantes de tal manera que sea posible la empatía histórica, también las diferencias emocionales, comunicativas, culturales y generacionales - derivadas de las biografías individuales-, hacen más complejo identificar, así como consolidar tales nexos en un periodo de convivencia breve como el estipulado para este proyecto de investigación.

En contraparte, el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, susceptible de observación, valoración a la par de su manifestación en el aula, aunque también con diversas variables imposibles de prever por el docente debido a su naturaleza compleja, presenta más posibilidades de comprensión al igual que de ser encauzadas por el docente e incluso por el estudiante, quien, al estar consciente de las habilidades intelectuales que necesita aplicar, las características que se esperan de sus productos de aprendizaje así como los criterios del desempeño en equipos de trabajo colaborativo, tendría mayores posibilidades de reflexionar en torno a sus propias capacidades mentales, en relación con lo

que puede mejorar acerca de lo que ya sabe de sí mismo al igual que de sus compañeros, en beneficio, nuevamente, de su autoconocimiento al igual que de sus colegas, punto de partida para la comunicación y la empatía.

Ahora bien, como parte de la necesidad de conocer el entorno social, cultural, en el cual se desarrolla el proceso educativo y, por ende, de algunas condiciones bajo las cuales se realizó la experiencia didáctica que ocupa este informe, en el siguiente apartado abordaré, en forma básica, la influencia del neoliberalismo en la política de Estado Benefactor en México como recurso para explicar los retos de la enseñanza de la Historia a nivel bachillerato en dicho contexto.

1.1.1. Estado Benefactor y neoliberalismo en México

El modelo de Estado Benefactor es un tipo de gobierno cuyo papel consiste en proteger la vida, propiedades y logros de los individuos; también asume la responsabilidad de redistribuir la riqueza, reglamentar las relaciones sociales así como tomar a su cargo determinados servicios para beneficio de la comunidad a la cual representa y por la cual fue elegido. Se considera que, para el caso de México, éste tiene sus fundamentos en la Constitución Política de 1917, la cual otorgó atribuciones al poder ejecutivo que le permitirían fungir como director del proceso productivo; organizador de la propiedad y distribución de la tierra; administrador de los recursos naturales nacionales (entre ellos el petróleo); “árbitro” de las relaciones obrero-patronales e igualmente encargado de aplicar políticas sociales y de bienestar. Aunado a lo anterior, desde 1930, con base en los modelos soviético y norteamericano, los teóricos nacionales promovieron lo que se denominó la “vía específicamente mexicana”: propuesta político-económica y social que buscaba atender, desde el Estado posrevolucionario, las demandas populares como recurso para legitimar el ascenso al poder del grupo que predominó al final de la revolución.

Este modelo se mantuvo vigente a nivel mundial hasta la década de 1970, cuando la crisis económica derivada del incremento a los precios internacionales del petróleo provocó que los promotores del neoliberalismo criticaran al primero, por el aumento tanto de la deuda pública como externa e igualmente de la inflación, ante lo cual proponían reformarlo mediante la reducción del aparato burocrático, sus funciones, facultades y, en consecuencia,

limitando su intervención en los sectores productivos, de servicios, además del ámbito comercial, dejando éstos en manos de la iniciativa privada y “el libre mercado”. El régimen federal mexicano de 1976-1982, incapaz de pagar la deuda exterior adquirida, debió comprometerse ante el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial -sus principales acreedores-, a emprender una serie de reformas institucionales, económicas, sociales y educativas conforme a los principios del neoliberalismo para renegociar los pagos²⁷.

En materia educativa, el desgaste del Estado Benefactor provocó el interés de la UNESCO por comprender la dinámica de las transformaciones tecnológicas, científicas, sociales, culturales, económicas así como educativas. Con dicho objetivo se formó una comisión que reunió sus conclusiones en un informe titulado *La educación encierra un tesoro*, conocido también como “Los cuatro pilares de la educación”, en tanto que éstos sintetizan los principios y fines propuestos para la educación del siglo XXI: *aprender a aprender, a hacer, a Ser y a vivir juntos*²⁸, mismos que también fueron adoptados por el Sistema Educativo Mexicano²⁹ a finales de siglo XX, en su calidad de integrante de la UNESCO, por lo cual las autoridades correspondientes los difunden e igualmente promueven su aplicación con intención de que las nuevas generaciones se desarrollen conforme a premisas tales como una formación que contribuya a su vida en sociedad; el manejo eficiente de información para aprender por sí mismos; la capacidad de emprender acciones para resolver problemas que les permitan mejorar su propia vida o el entero que les rodea y; en suma, habilidades, conocimientos y actitudes que les permitan lograr una vida plena. Estas tendencias se reflejan, a su vez, en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, dedicado a establecer los lineamientos fundamentales de la educación pública del país, en el cual se indica que: “La educación que

²⁷ Andrea Revueltas. “Las reformas del Estado en México: del Estado Benefactor al Estado neoliberal”, p 216-229, disponible en el sitio web de la *Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal* (Redalyc), <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26700314>

²⁸ Jacques Delors *Op, Cit.*

²⁹ Cabe señalar que desde la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades de la U.N.A.M (enero de 1971), ésta ha tenido como *Misión* que los estudiantes “... sean sujetos, actores de su propia formación, de la cultura de su medio... se desarrollen como personas dotadas de valores y actitudes éticas fundadas; con sensibilidad e intereses en las manifestaciones artísticas, humanísticas y científicas; capaces de tomar decisiones, de ejercer liderazgo con responsabilidad y honradez, de incorporarse al trabajo con creatividad, para que sean al mismo tiempo, ciudadanos habituados al respeto, diálogo y solidaridad en la solución de problemas sociales y ambientales”. *Vid.* “Misión y Filosofía”, *Vid.* “Misión y Filosofía” en sitio web del *Colegio de Ciencias y Humanidades*, <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia> (visitado el 20 de noviembre de 2015).

imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”³⁰.

Los principales argumentos que se esgrimen tanto en los documentos emanados por instituciones de carácter internacional, como los proyectos de educación procedentes del gobierno federal mexicano para justificar la pertinencia de las políticas educativas vigentes se refieren a la necesidad de formar recursos humanos (mano de obra), la urgencia de movilidad en el mercado laboral e igualmente la eficiencia, así como el requerimiento de preparar a las nuevas generaciones para integrarse a un contexto profesional altamente competitivo, cerrado, cambiante, lo cual exige una capacidad de respuesta rápida, del mismo modo que adaptación por parte de las nuevas generaciones de profesionistas, técnicos y obreros, dejando de lado – al menos en el discurso-, el desarrollo integral pleno de los seres humanos para la vida en sociedad, así como su autorrealización en pro del “crecimiento económico” a la par del progreso material, dando pie a la idea de que alcanzar éstos últimos son el fin último de la educación, sin importar cómo se logren, además de sentar las bases para una educación basada en la “competitividad”, entendida como la lucha por conseguir los fines personales por encima de los intereses o necesidades de la comunidad de la cual se forma parte.

En el caso del Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018 promovido por el gobierno federal en vigor (en concordancia con las políticas internacionales mencionadas), se enfatiza el papel de la educación para promover entre las nuevas generaciones una comunicación eficiente del mismo modo que el trabajo en equipo; la capacidad para resolver problemas; usar efectivamente las tecnologías de la información e igualmente comprender el entorno en el que vivimos conlleva el reto de enseñar a los jóvenes a procesar efectivamente las grandes cantidades de información a su alcance así como la promoción de la investigación aunque en este caso, vinculada al sector productivo. También se esgrimen argumentos de carácter social, pues se indica la necesidad de una ciudadanía comprometida no sólo con el desarrollo económico, sino con la justicia social, los derechos humanos, la cultura de la legalidad, la transparencia, la seguridad además de estar plenamente consciente de su papel en el mundo. Igualmente, se aduce que buena parte

³⁰ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, *Op. Cit.*, p. 3.

de la población juvenil mexicana percibe que el modelo educativo actual “... no les proporciona habilidades, competencias del mismo (*sic*) capacidades para una inserción y desempeño laboral exitosos”, igualmente, se menciona que una quinta parte de los encuestados -durante el proceso de consulta ciudadana previo a la redacción del Plan-, se inclinó a favor del fortalecimiento de las carreras de corte tecnológico tanto en nivel bachillerato como a nivel superior bajo las modalidades educativas presencial, abierta y a distancia, mismas que tendrían que orientarse a la incorporación en el trabajo³².

Por su parte, en el *Plan Sectorial de Educación* vigente, se indica que la educación media superior, la educación superior y la formación para el trabajo requieren una reorientación hacia el modelo de enseñanza por competencias “... para el avance democrático, social y económico del país... así como para lograr una inserción ventajosa en la economía basada en el conocimiento”; el discurso centrado en la formación para el trabajo continúa al menos en lo concerniente a los fines de la educación media superior, del mismo modo que en el caso de la educación superior, estipulando que cada estudiante requeriría “... lograr un sólido dominio de las disciplinas y valores que deben caracterizar a las distintas profesiones. Igualmente importante es que los jóvenes se preparen para poner sus capacidades a prueba en el mundo del trabajo”³³.

Los argumentos anteriores evidencian que se ha reemplazado la formación del ser humano como un sujeto que vive en sociedad por una visión meramente economicista, industrial e individualista, que ignora la necesidad por comprender los intereses así como las necesidades del otro, más allá de lo material, para entrar en el campo del diálogo y la solidaridad, entendida ésta última por el pedagogo brasileño Paulo Freire como la capacidad de comprender al otro, no para compadecerse de éste, sino para ayudarlo a superar su condición. Esto hace indispensable salir de aquella propuesta individualista, competitiva, para buscar medios que permitan entender al otro como vía para encontrarse a sí mismo en el otro: un ser humano se desarrolla entre humanos, nunca solo; aprende que es él encontrándose con otros, a través de sus semejanzas, del mismo modo que identificando sus diferencias.

³² “*Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*”, en sitio web del *Plan Nacional de Desarrollo*, pp. 16-22, 60-62, <http://pnd.gob.mx/> (26 de diciembre de 2014).

³³ Secretaría de Educación Pública, *Plan Sectorial de Educación 2013-2018*, México, p. 28.

Lo anterior se complementa con el proceso de transformación que experimenta el nivel bachillerato en su modelo educativo como consecuencia de la creación del Sistema Nacional de Bachillerato y el Modelo Curricular Común³⁴, mismo que comenzó a fraguarse desde 1994 con diversas experiencias previas en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica³⁵ y que a partir de 1999 se comenzaron a difundir. Cabe señalar que el M.C.C. consiste en el desarrollo y puesta en práctica de un curriculum educativo cuyo tronco común sea el mismo para todos los tipos y modalidades de bachillerato en el país; ello con la intención de facilitar la movilidad estudiantil pero también de facilitar la incorporación el *Modelo de Enseñanza Basada en Normas de Competencia*, que se caracteriza por promover el desarrollo de habilidades psico-cognitivas, sociales, disciplinares, del mismo modo que laborales, aunque con énfasis en éstas últimas, conforme a la intención de vincular cada vez más los fines de la educación con las necesidades e intereses del sector productivo, el mercado laboral y la dinámica económica.

1.1.2. Saberes y conocimiento: educación formal e informal

Existe una diferencia sustancial entre saber y conocer: mientras lo primero implica asumir como cierta la información presentada sin necesidad de que tanto sujeto como objeto se influyan mutuamente, el conocimiento implica la transformación mutua entre éstos, ya que la percepción del sujeto sobre el objeto no será la misma después de haberlo aprehendido, es decir, después de recorrerlo, incorporando a su propia apreciación las características propias del ente manipulado, mismo que dejará de ser lo que era hasta ese momento en tanto que ahora es visto en forma distinta por el sujeto: un evento antes ignorado o poco relevante para una persona se vuelve digno de interés al presentarse de tal manera que lo afecta debido a su coincidencia, es decir, a que el sujeto descubrió elementos en común entre sí mismo a la par que en el objeto de estudio, no porque éste de acuerdo con

³⁴ En adelante, me referiré a estos dos por sus siglas: Sistema Nacional de Bachillerato (S.N.B.), y Marco Curricular Común (M.C.C.)

³⁵ Por sus siglas: Conalep.

él sino debido a que entiende su significado así como la relación entre éste, el mundo del cual ambos forman parte y al que se integra en calidad de espectador-actor³⁶.

No es lo mismo copiar una línea de tiempo directamente de un libro de texto, el pizarrón e incluso una presentación en diapositivas elaborada por el profesor, al hecho de que el estudiante analice, compare, así como establezca, apoyado en sus propios medios y habilidades cognitivas –con el apoyo del docente o a través de una actividad que le permita realizar inferencias-, la correspondencia entre las causas, procesos, interrelaciones, así como las consecuencias propias de un fenómeno histórico determinado: lo primero es saber en tanto que el estudiante asume que es cierto aunque no pueda explicar por qué; lo segundo provocará cambios en su forma de percibir diversos elementos del mundo real que hasta entonces le resultaban irrelevantes o ignoraba pero que después de examinar enlaza con otros aspectos del entorno en el cual vive, asociándolo con su propia existencia.

A la dificultad propia de los procesos de pensamiento implícitos para lograr el conocimiento, se añade el papel de los medios de difusión masiva de información (televisión, cine, revistas, películas, artículos periodísticos, revistas de divulgación científica, entre otros), que tanto por la naturaleza propia de cada uno de éstos así como por la influencia ocasional, relativa, del régimen en turno -interesado en legitimar su propio proyecto de nación en detrimento de la continuidad de los anteriores, a la par de los intereses y necesidades reales de la sociedad a la que representa-, en ocasiones promueven saberes, pero en pocas ocasiones llegan a sentar las bases para el desarrollo de conocimientos, ya sea de tipo histórico o en relación con algún otro campo de conocimiento.

Los medios de difusión masiva constituyen un *recurso educativo informal*³⁷ que –se lo propongan por sí mismos o no-, contribuyen en la difusión de información entre la

³⁶ Este concepto del conocimiento proviene de la corriente filosófica denominada materialismo dialéctico, en el ámbito pedagógico latinoamericano de mediados de siglo XX su principal representante fue Paulo Freire, aunque sigue vigente. *Vid.* Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, México, 245 pp.

³⁷ La educación informal fue definida como un proceso que dura toda la vida durante el cual las personas adquieren a la par que acumulan conocimientos, habilidades, actitudes e igualmente modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente, entre ellos, las relaciones entre personales en la calle o las interacciones entre los integrantes de una banda; pero también mediante el aprendizaje que puede lograrse a través de los contenidos difundidos por medios masivos tales como la T.V., radio e internet. Ma. Teresa Sirvent *et al.* “Revisión del concepto de Educación No Formal”, en sitio web de la *UNESCO Montevideo*, en línea

<http://www.unesco.org/ci/fileadmin/educacion/Revisi%C3%B3n%20del%20Concepto%20de%20EduNoFormal%20-%2020JFIT.pdf> (15 de mayo de 2015).

mayoría de la población. Además, por su formato (documentales, reportajes, cápsulas, series, películas, etc.), simplifican y facilitan la difusión de la misma aunque no siempre promueven el pensamiento crítico, pues como señala el politólogo italiano Giovanni Sartori en *Hommo videns*, debido a dicha simplificación, pueden des-informar o sub-informar a los espectadores, lo cual, aunado a las propias limitaciones de éstos, podría acentuarse y, más aún, extenderse mediante la charla cotidiana en el hogar, la calle, el club social, la Iglesia, el lugar de trabajo.

Por su parte, la escuela, espacio educativo formal³⁸, enfrenta limitaciones materiales así como de recursos humanos: lo primero debido a que en ocasiones no se cuenta con recursos tecnológicos suficientes e igualmente modernos que permitan al docente diseñar y aplicar estrategias didácticas dirigidas al desarrollo pleno o integral de habilidades intelectuales, psicomotoras, socioemocionales. Lo segundo porque, en ocasiones, los docentes carecemos de la formación, experiencia o tiempo necesarios para aprovechar tales recursos con fines didácticos; a lo anterior se agregaría la falta de conocimientos propios de la disciplina, las características psico-cognitivas de los estudiantes, su contexto, problemas y necesidades, la dinámica propia del grupo así como de las relaciones docente-estudiantes, el tiempo disponible para ver una amplia y compleja diversidad de contenidos de aprendizaje, entre varios factores más, que influyen tanto en la planeación como la aplicación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, consecuentemente, en el logro de los aprendizajes esperados.

Otro elemento a considerar tiene que ver con las tendencias en materia de investigación e igualmente escritura de la Historia a lo largo de su propio devenir, debido a lo cual ciertos episodios son interpretados y difundidos como medio para la enseñanza de valores, ideales, creencias o modelos a seguir, pero que en la actualidad entran en conflicto o no bastan para explicar la realidad social, cultural, económica así como política del país. En el siguiente apartado abordaré los fines de la Historia para profundizar al respecto.

³⁸ Por su parte, la educación formal se definió como aquella "... comprendida en el sistema educativo, altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad.", *Loc. Cit.*

1.2. Historia: ¿Para qué?

El título de este apartado no es casual: es el mismo de una obra cuyo coordinador fue el economista, e igualmente filósofo, Carlos Pereyra, publicada originalmente en 1980³⁹, en la cual historiadores profesionales junto con intelectuales de otros campos en las Ciencias Sociales, reflexionaron acerca de los fines de la enseñanza de esta disciplina y asignatura en el sistema educativo mexicano, en el marco de las transformaciones que se experimentaron a la par de las crisis político-económicas y sociales de mediados de siglo XX, mismas que antecedieron a la cancelación gradual de la política conocida como “Estado benefactor”, hasta entonces caracterizada por el financiamiento -del mismo modo que la administración-, de diversos servicios considerados derechos tanto individuales como sociales (por lo tanto públicos), pero cuya concepción fue reemplazada por una nueva tendencia política a la par que económica: el neoliberalismo, que pugna por la redefinición de los roles Estado-iniciativa privada, conforme al cual el primero debía replegarse para dejar el papel de la economía en manos del libre-mercado en tanto se equipara a éste último con los principios de democracia, libertad e igualdad de oportunidades, pero incorporando además, nociones tales como “capital humano”, eficiencia, rendición de cuentas y descentralización, entre otras, que se integraron al discurso educativo, en contraste con la política anterior que -si bien entraba ocasionalmente en contradicción-, promovía, al menos en el currículum educativo explícito, los ideales de igualdad jurídica, unidad y justicia social, que se asumían y difundían como herencia “viva” del movimiento revolucionario.

Los especialistas concuerdan en que el interés por el pasado también obedece a necesidades de la vida presente en dos sentidos: para comprender la realidad y adecuar nuestra acción conforme a ésta, así como para justificar nuestra situación (ya sea que estemos de acuerdo o no con dicha situación), e igualmente nuestros proyectos: para explicar por qué queremos cambiar o romper con el presente; sin embargo, mientras la primera prerrogativa es de carácter general, la segunda es propia de un grupo, clase o comunidad. Esta doble orientación provoca una dialéctica entre lo que fue, es y se quiere, en tanto que el pasado es una construcción principalmente colectiva de lo que ya ocurrió con sus consecuencias, mientras que el presente se debate entre la actuación social e

³⁹ Carlos Pereyra *et al.* *Historia, ¿Para qué?*, 245 pp.

individual con miras a un futuro que aún no es; sin embargo, puede proyectarse mediante un proceso dialéctico entre lo que se es y lo que desea lograr. Igualmente posibilita la toma de conciencia entre los individuos acerca de su posibilidad de participar en los cambios que se pretenden para beneficio de aquellos grupos sociales a los que pertenece, lo cual, a su vez, generaría una actitud doblemente positiva a la cohesión entre los individuos que integran una comunidad (pensamiento integrador), “pero también puede ser crítica: la historia se convierte en pensamiento disruptivo”, es decir, sienta las bases para la comunicación del mismo modo que para la convivencia social, aunque también para el desarrollo y la realización individual⁴⁰.

Así pues, aunque es posible encontrar diversas consideraciones en torno a los fines y naturaleza de la historia como asignatura en la obra colectiva, es posible señalar algunas coincidencias entre algunos de los autores que participaron, por ejemplo, al afirmar que la necesidad de comprender el presente mediante el pasado, así como cuestionar a éste desde el presente, permite proveer al presente con una explicación, una razón de existir; también coinciden en que los temas o fenómenos de estudio que hoy ocupan la investigación y el estudio histórico no son producto del capricho u ocurrencia de uno o varios especialistas o de una especie de nostalgia: reflejan aquello que interesa comprender en la actualidad en tanto afecta a un gran número de personas, sino es que a la totalidad de un grupo social⁴¹.

Respecto a lo anterior, destaca la afirmación de Enrique Florescano acerca de que la historia como asignatura, no ha cumplido el objetivo de explicar el sentido de los procesos históricos mientras que “ha sido fidelísima en actualizar las cargas del pasado en el presente”⁴², por lo cual resulta indispensable profundizar en el estudio, comprensión así como la explicación de los antecedentes, causas, fines, consecuencias, coyunturas y rupturas (sincrónicas y/o diacrónicas, de larga, media o corta duración), implícitas en los fenómenos históricos más allá de señalar en forma aislada sus permanencias en la actualidad, en tanto que esto último no garantizaría el desarrollo de una conciencia histórica para la actitud crítica, participativa e igualmente autónoma de las nuevas generaciones sino que, en lugar de ello, tal vez contribuiría a una visión pesimista de la existencia humana,

⁴⁰ *Ídem.*, p. 40 y 41.

⁴¹ *Íd.*, p. 37.

⁴² *Íd.*, p. 103.

pues únicamente haría énfasis en la continuidad de prácticas, valores, creencias, ideales y prejuicios supuestamente superados pero que, en lugar de ello, seguirían vigentes.

También hay consenso entre varios de los participantes en *Historia, ¿Para qué?*, al reconocer la necesidad de explicar los antecedentes y causas de un fenómeno histórico, además del proceso mismo, sus interrelaciones, para comprender sus consecuencias e, igualmente, el uso de la historia para legitimar la concentración del poder político en manos de un grupo determinado a lo largo del devenir, por lo cual, el diseño de las estrategias de enseñanza-aprendizaje requiere comprender dichos aspectos en pro del desarrollo pleno de una conciencia histórica de los estudiantes. Es el caso de la reflexión de Héctor Aguilar en el apartado “Historia para hoy”, en el cual se interesa por cuestionar el sentido e igualmente la vigencia de la revolución mexicana al plantear que la consolidación e institucionalización de la misma durante la década de 1930 mediante la adopción del modelo de “Estado benefactor” sentó las bases para la realización de la misma y, consecuentemente, su desenlace, por lo cual el discurso oficial durante la hegemonía del partido oficial (1930-2000) se basó en un conjunto de ideales ficticios y poco o nada relacionados con las demandas sociales originales –y originarias- del movimiento armado de las primeras décadas del siglo XX en México, pero que a final de cuentas, en coincidencia con Emilio de Ipola, sería ideológicamente eficaz para describir su objeto (la Revolución), de tal manera que ésta caracterización sería presentada como la única posible, creando, a su vez, las condiciones necesarias para la producción de la creencia⁴³.

La perspectiva de este autor, en tanto que cuestiona el pasado desde una perspectiva problematizadora en el presente -la crisis y fin del Estado benefactor mexicano pero también la conclusión del Estado posrevolucionario desde el primer tercio del siglo XX, además de poner en tela de juicio el discurso vigente acerca de la actualidad del régimen revolucionario así como su naturaleza “popular, democrática”, pues no obstante el Estado surgido al final de la lucha armada no respondió en plenitud a las demandas sociales planteadas por los grupos menos favorecidos, el régimen hegemónico encontró –al menos hasta antes de su salida formal del poder en 1994- apoyo y legitimidad mediante la creación de las instituciones y políticas necesarias para responder, aunque parcialmente, las

⁴³ Citado por Magdalena Salamón, *El proyecto educativo en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988: el discurso y sus efectos extradiscursivos*, p. 7.

necesidades de las masas organizadas, mismas que también encontraron algunos espacios, quizá reducidos, a través de los cuales dar cauce a sus exigencias; esta interpretación representa una oportunidad para romper con la visión oficial de este proceso histórico (al menos en el nivel de enseñanza básica), que generalmente no logra hacer explícita la perspectiva de larga duración y mucho menos las interrelaciones entre sujetos, grupos sociales e instituciones tanto oficiales como no gubernamentales⁴⁴.

Carlos Pereyra y Luis Villoro, del mismo modo que Andrea Sánchez Quintanar - aunque ésta última en obra aparte-, coinciden en que el historiador está predispuesto por diversas necesidades individuales, e igualmente sociales, que influyen en su percepción e interpretación del fenómeno histórico al seleccionar, argumentar e interpretar la información correspondiente al mismo, lo cual, en el caso de aquellos especialistas que además se dedican a la enseñanza de esta disciplina, implica, en opinión del autor de este trabajo, ir más allá de la preocupación por la veracidad, la precisión del fenómeno histórico a estudiar, la confiabilidad de la documentación correspondiente así como por la objetividad, la perspectiva de interpretación y la actitud crítica del autor respecto al objeto de estudio, por lo cual es necesario cuestionarse acerca de la utilidad político-ideológica, social, de los elementos pedagógicos para el desarrollo de aquellos conocimientos y habilidades, del mismo modo que acerca de las actitudes fundamentales a promover entre los estudiantes para el desarrollo de la conciencia crítica.

En consecuencia es necesario analizar, en el apartado siguiente, las implicaciones del artículo tercero constitucional para la enseñanza de la Historia en el sistema educativo mexicano, pues si bien es cierto que la selección de los elementos didácticos teóricos, metodológicos, prácticos, deriva de las tendencias político-ideológicas, profesionales así como biográficas propias del docente, dicho proceso también observa los lineamientos político-ideológicos, educativos, establecidos y promovidos desde el Estado, mismos que, al confrontarse con sus equivalentes -procedimiento también efectuado por el responsable de llevarlos a la práctica en el aula (el profesor)-, resulta en lo que especialistas en sociología de la educación como Jurjo Torres, Henry Giroux así como Michael Apple⁴⁵ denominan, por una parte, el *curriculum oculto*, es decir, el conjunto de prácticas

⁴⁴ Pereyra, *Op.Cit.*, pp. 160-165.

⁴⁵ Vid. Jurjo Torres, *El curriculum oculto*; Michael Apple, *Educación y Poder*; Henry Giroux, *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*.

educativas no declaradas explícitamente por el Estado ni el docente, no obstante ocurren en la interacción docente-estudiantes, pero a su vez, conducen al *curriculum nulo*, consistente en la anulación del discurso subyacente a tales actividades y, en consecuencia, de sus objetivos implícitos, lo cual echaría por tierra cualquier propósito, consciente o inconsciente, a favor o en contra, del desarrollo pleno de los jóvenes alumnos.

Lo anterior cobra relevancia debido a que su develamiento por parte del docente le proporcionaría más opciones para elegir durante el proceso de planeación didáctica, al igual que durante su realización, posibilitando una práctica educativa crítica, autónoma, en favor de una relación docente-estudiante más abierta, empática, auténtica y plena, para beneficio de ambos.

1.2.1. El artículo 3º constitucional y la enseñanza de la Historia

En el artículo tercero vigente de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos⁴⁶ se estipula que, además de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), la Educación Media Superior es de carácter obligatorio y universal, es decir, que todos los habitantes de México, sin importar su edad, nivel económico o región en que habiten, tienen el derecho a estudiar dichos niveles educativos, mismos que imparte el Estado -aunque también son proporcionados por particulares-, con el objetivo de “... desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano”.

Otra tarea de la educación en México consiste en suscitar al mismo tiempo: “... el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”. Cabe señalar que el “amor a la Patria”, a la par que los principios de independencia y justicia, constituyen los principales fines de la Historia desde que dicha disciplina comenzó a ser objeto de estudio e, igualmente, de enseñanza entre las generaciones jóvenes tanto de México del mismo modo que entre otras naciones del mundo pues se le veía -e incluso aún hoy se le concibe-, como medio para promover el nacionalismo, la soberanía, la libertad, además del sentido de igualdad entre

⁴⁶ H. Congreso de la Unión, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, página 3, en sitio web de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm> (15 de septiembre de 2014).

países e individuos, cuya importancia en el caso de México fue motivo de reflexión al igual que difusión después del conflicto bélico con los Estados Unidos de América en 1847⁴⁷.

Este interés por la enseñanza de la Historia como medio para promover tanto actitudes como valores que incidieran en la solidaridad, el respeto, la tolerancia así como, en consecuencia la paz, se acentuó internacionalmente después de la segunda guerra mundial, derivado del interés de las naciones aliadas -entre las cuales figuró México-, por evitar nuevas confrontaciones armadas de alcance internacional, del mismo modo que genocidios como el promovido por Adolfo Hitler y el régimen nazi durante la hegemonía de su gobierno tanto en Alemania como en Europa central (1941-1945); aunque al interior del sistema educativo mexicano la atención hacia la difusión de actitudes y valores desde las escuelas públicas cobró mayor relevancia a fines de la década de 1980, en el marco de las tendencias y compromisos internacionales asumidos por el Estado mexicano, entre los cuales figuraron el respeto a los derechos humanos del mismo modo que el respeto a las garantías individuales.

En el mismo artículo se establece que la educación impartida por el Estado será laica, es decir, ajena a la religión, además que será de orientación científica; se agrega que dicha instrucción debe combatir la ignorancia del mismo modo que las posibles repercusiones de ésta última (servidumbres, fanatismos y prejuicios). Otra característica que se atribuye a la educación pública es la democracia, definida como “un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”, es decir, más allá de la igualdad social o jurídica, por lo cual consistiría en el interés y esfuerzo por desarrollar medios que permitan a quienes cursen algún grado o nivel educativo mejorar sus condiciones de vida, conforme al ideal vigente en la época acerca de la educación como instrumento de movilidad social.

También establece como eje de la enseñanza la comprensión de los problemas del país y el aprovechamiento de los recursos naturales, temas que han cobrado relevancia entre la sociedad desde la segunda mitad del siglo XX como consecuencia de la crisis del modelo de Estado benefactor, que se caracterizaba por fomentar, administrar y proporcionar servicios tales como la construcción e igualmente el mantenimiento de carreteras, puertos

⁴⁷ Vid. Eugenia Roldán Vera. *The making of citizens: an analysis of political catechisms in nineteenth-century Mexico*.

marítimos y aéreos, ferrocarriles, etc., así como el desarrollo de fuentes de empleo, pero que no lograba satisfacer las crecientes necesidades de una población mexicana que también aumentó en número, provocando la demanda de mayores servicios además de oportunidades de empleo, educación y mejoramiento de sus condiciones de vida en un entorno económico internacional adverso, pues la política de protección tanto al sector productivo nacional como al mercado interno, evidenció la incapacidad de la industria para competir con sus equivalentes a nivel internacional, por lo cual requeriría de constante apoyo e incluso rescate por parte del Estado. Ello hizo ineludible pasar de una relación en la que el Estado se presentaba como una institución capaz, del mismo modo que dispuesta a satisfacer los requerimientos de la sociedad a la que representaba, a otra en la que -al menos en el discurso educativo oficial-, se busca que los individuos así como los grupos sociales, sean capaces de encontrar por sí mismos la solución a sus problemas, por lo cual se transitaría de una sociedad pasiva a otra activa.

En el artículo constitucional referido, se expresa la responsabilidad del sistema educativo mexicano para colaborar a la defensa de la independencia político-económica así como a la continuidad y acrecentamiento de la cultura considerada propia. Para ello se establece que mediante la educación pública se apoyará la investigación científica y tecnológica, reflejando el ideal, difundido en el siglo XIX y aún vigente, de la educación como “panacea”, es decir, como solución a casi todos los problemas de una sociedad determinada, aunque en el Plan Nacional de Desarrollo vigente se reconoce que la solución a los problemas actuales del país requiere proyectos, acciones y reformas en diversos campos: educativo, productivo, económico, político, de seguridad, entre otros.

Tomando en cuenta los elementos revisados, cabe preguntarse: ¿De qué manera se puede contribuir mediante la enseñanza de la Historia en el Nivel Medio Superior para el cumplimiento de estos preceptos? Trataré responder en el siguiente apartado apoyándome en las aportaciones de diversos investigadores al igual que especialistas en la enseñanza de la Historia-, lo cual me permitirá reflexionar acerca de los retos didácticos para quienes imparten esta asignatura en la Escuela Nacional Preparatoria.

1.2.2. Retos en la enseñanza de la Historia

Parece un lugar común: la Historia es una de las asignaturas menos interesantes para los estudiantes desde nivel básico hasta bachillerato. Para explicar esta apatía, y de acuerdo con una encuesta aplicada realizada entre estudiantes de la asignatura pertenecientes al bachillerato de la Universidad Autónoma de Colima -por Ma. De los Ángeles Rodríguez y Rogelio Ventura-, la mayoría tanto de los niños como los jóvenes alegan que no encuentran relación entre ésta y su vida cotidiana⁴⁸, que la forma en que se enseña es aburrida o que de plano no le encuentran ningún sentido. Otra posible explicación es que –como también nos recuerda la Dra. Sánchez Quintanar en su participación durante el *coloquio sobre enseñanza de la Historia* realizado en la Ciudad de México en 2006-, en la actualidad existe una amplia gama de medios y formas de difusión de la historia⁴⁹ entre la población mexicana contemporánea, ante los cuales la educación institucionalizada e igualmente los programas de estudio parecieran estar en franca desventaja: la televisión, principalmente los canales de T.V. de paga e internet, ofrecen diversos programas, series, así como documentales que además de apoyarse en recursos más dinámicos y llamativos (sonido, audio, texto, gráficas, mapas, fotografía, fragmentos de películas), que comparados con el uso tradicional de libros de texto, el pizarrón o el uso ocasional de diversos recursos tecnológicos en las escuelas, parecen muy limitados.

En el caso de la enseñanza tradicional de la Historia, los temas y perspectivas desde los cuales ésta se aborda, nuevamente, parecieran estar lejos de la vida cotidiana de los estudiantes: procesos políticos, económicos, culturales, cuya relación o trascendencia no queda clara, mientras en el caso de los programas, series o documentales referidos, éstos lo hacen ofreciendo perspectivas de interpretación que apelan a temas tales como el precio de una obra de arte con base en su antigüedad; el proceso histórico del cual formaron parte; la fraternidad entre los integrantes de una compañía de soldados que participaron en una conflagración así como la relación con sus familiares a la distancia; comparaciones entre la capacidad militar entre bandos enemigos; entre otros recursos, que generan interés entre los espectadores, ello a pesar de que la información podría ser inexacta.

⁴⁸ María de los Ángeles Rodríguez y Rogelio Ventura, “El conocimiento histórico para los jóvenes: una reflexión”, en Luz Elena Galván Lafarga (Coord.), *La formación de una conciencia histórica*, pp. 147-159.

⁴⁹ Luz Elena Galván Lafarga, *Op. Cit.*, p. 20.

Cabe señalar que independientemente de los formatos y recursos señalados, el contenido de algunas emisiones puede ser bastante útil para fines didácticos, sea por la validez, relevancia de algunas fuentes empleadas o la perspectiva desde la cual se presenta un tema determinado. Sin embargo, como ya se indicó páginas arriba, éstos últimos, lejos de promover un conocimiento histórico auténtico a la par que crítico, se limitan a transmitir información y, en último caso, saberes, pero no promueven la participación activa del sujeto en la elaboración de sus propios conocimientos. Pero ello no impide que, en ocasiones -al momento de iniciar de cuestionar a los estudiantes para sondear sus conocimientos previos o durante alguna discusión en clase-, éstos utilicen como principales referencias tales fuentes, considerándolas tan válidas como una investigación especializada. Y es que las investigaciones de dicho nivel (aunque relevantes, críticas, metódicas), también presentan el inconveniente, en muchos casos, de estar escritas conforme a un esquema, vocabulario o razonamiento, cuya complejidad los jóvenes estudiantes aún no manejan, mientras los argumentos esgrimidos tanto en programas, series como en documentales más recientes, se presentan en forma más simple -a veces demasiado-, con un lenguaje más coloquial, utilizando analogías de la vida cotidiana o el mundo contemporáneo.

En la misma encuesta de Rodríguez y Ventura, mediante la cual identificaron algunos problemas que los jóvenes enfrentan para el aprendizaje de la historia, destaca la crisis que enfrentan durante la construcción, al igual que para la consolidación de una personalidad propia, por lo cual acuden constantemente a la comparación entre sí mismos y “los otros” (fenómeno intermitente a lo largo de la clase, lo exterioricen o no), en el aula del mismo modo que fuera de ésta: compañeros de clase, profesores, directivos, sus padres, amigos, hermanos e incluso personas lejanas físicamente, pero que figuran también como modelos a seguir: estrellas de cine, televisión, música, por ejemplo⁵⁰. Así, el docente debe “competir” para captar la atención de los estudiantes y lograr que se interesen por la asignatura; curiosamente, aquellos alumnos interesados en aprender Historia señalaron que el docente fue un factor importante, aunque la investigación no especifica si fue debido a sus habilidades comunicativas, didácticas o sociales.

⁵⁰ María de los Ángeles Rodríguez y Rogelio Ventura, *Op. Cit.*

De acuerdo con Rodríguez y Ventura, un elemento más a considerar en el contexto educativo contemporáneo, es el uso y abuso de las redes sociales entre los jóvenes – sumamente atractivas para ellos-, pues no exigen muchas habilidades comunicativas, por lo cual pueden “paliar” su hipersensibilidad (derivada del desconcierto, incomodidad, inseguridad, que varios experimentan frente a un desarrollo biológico y psicomotor que no comprenden del todo), tanto en materia de relaciones sociales cara a cara, como hacia una realidad que perciben contradictoria además de extremadamente compleja, mientras ellos buscan modelos estables, coherentes, sencillos de comprender y adoptar. También señalan la necesidad de considerar las diferencias en materia de desarrollo cognitivo pues, junto a la limitante del tiempo disponible para estudiar cada uno de los procesos históricos que figuran en los programas de estudio, generan la presión de procesar información cuya cantidad o calidad supera las habilidades cognitivas de los estudiantes, situación que se acentúa si el modelo de aprendizaje en el aula es individualista y tiende a fomentar la competencia por la “excelencia académica”⁵¹.

Para el caso de la enseñanza de la Historia en la Escuela Nacional Preparatoria, el programa de estudios vigente estipula que ésta asignatura se divide en seis cursos, tres de los cuales anteceden al que ocupa éstas páginas: Historia Universal I, II, e Historia de México I, y sirve como antecedente para el estudio de otras asignaturas de orientación humanística al igual que para de iniciación universitaria, tales como Historia de las Doctrinas Filosóficas, Historia de la Cultura y Sociología, además de Historia del Arte, y Pensamiento Filosófico de México. En el mismo documento se menciona que mediante la enseñanza de la Historia se pretende proporcionar 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”⁵². No obstante, la expresión “proporcionar” implica una visión pasiva del estudiante, quien recibiría los conocimientos “dados”, es decir, previamente seleccionados y tratados por el docente, conforme a la perspectiva tradicionalista que lo concibe como una *tabula rasa*, es decir, una “hoja en blanco” o un “vaso vacío” el cual debe llenar el profesor, considerado -desde esta perspectiva-, como el poseedor de los conocimientos necesarios, válidos.

⁵¹ *Ídem.*

⁵² Escuela Nacional Preparatoria –UNAM, *Plan de Estudios de la asignatura de Historia de México II*, p.2.

El enunciado citado arriba también explica que el estudiante forma parte de una comunidad y, en consecuencia, aunque tiene derecho a realizarse como individuo no puede aislarse arbitrariamente en tanto que él mismo se ha formado al interior de la sociedad: su realidad está determinada –aunque tal vez sólo sea parcialmente–, por la realidad social, del mismo modo que el estudiante, en tanto que actor en ambas, modifica la realidad de la comunidad en que vive, por lo que es indispensable que conozca la relación entre ambas para reconocer las tensiones, así como sus coincidencias e igualmente que proyecte propuestas de solución o consolidación entre éstas.

En el mismo plan de estudios se establecen como objetivos centrales para la asignatura que el estudiante:

- 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 y;
- 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 (*sic*)⁵³.

Lo anterior cobra especial importancia ya que a partir del año 2012 se incluyó la Educación Media Superior como obligatoria además que la Escuela Nacional Preparatoria pertenece a la UNAM y aunque esta experiencia se desarrollará en una institución privada, la misma forma parte del Sistema Incorporado (Prepa Sí), por lo cual sigue el modelo educativo de la ENP. Sin embargo, como señalé anteriormente, el actual modelo que se promueve desde el mismo aparato estatal entra en contradicción con este principio constitucional, pues mientras que en él se estipula la búsqueda del desarrollo armónico del ser humano así como la conciencia de la solidaridad internacional además del mejoramiento de la convivencia humana, el aprecio y respeto por la diversidad cultural⁵⁴, el S.N.B. promueve un modelo orientado al desarrollo de competencias laborales, es decir, la competitividad y (por ende), el individualismo. Cabe señalar que a pesar de las presiones

⁵³ *Ídem*, p. 2.

⁵⁴ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, *Op. Cit.*, Artículo 3º, inciso c.

ejercidas desde el Estado y otros sectores, el modelo educativo del bachillerato de la UNAM (tanto en la ENP como en el CCH), no se ha sometido al modelo de Enseñanza Basada en Normas de Competencia. Más aún: algunas de las supuestas innovaciones que se promueven desde el modelo referido forman parte, desde tiempo atrás, de los planes de estudio en los dos tipos de bachillerato universitario.

De vuelta al programa de estudios correspondiente y vigente para el segundo curso de Historia de México en la ENP, que se imparte durante el quinto año, éste se compone de las siguientes unidades temáticas⁵⁵:

Unidad	Propósitos	Hs.
1. La Nueva España de los siglos XVI al XVIII	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	12
2. El movimiento de independencia 1810-1821	Se analizará el movimiento de independencia para reconocer los diferentes intereses que se manifestaron en él, así como las consecuencias que impuso al desarrollo del país	12
3. México Independiente	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, para la crisis económica, la lucha partidista del poder y las constantes amenazas de las políticas internas que caracterizaron este período	12
4. La Segunda República Federal y el Segundo Imperio Mexicano 1857-1867	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 (<i>sic</i>), destacando los esfuerzo del grupo liberal acaudillado por Juárez, para defender a la	10

⁵⁵ ENP-UNAM, *Op. Cit.*, pp 3-22.

	República y reconstruir al país	
5. México durante el Régimen de Porfirio Díaz, 1876 a 1911	El alumno conocerá la integración de México al desarrollo económico mundial y la estabilidad política que necesitaba el país para encaminarse al progreso, así mismo evaluará los resultados del Régimen porfirista y sus aspectos culturales	10
6. El Movimiento Revolucionario de 1910 a 1920	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 obtenidos beneficios, además identificará las principales características del gobierno de Carranza, incluyendo la política exterior y el surgimiento del Plan de Agua Prieta	12
7. La Reconstrucción Nacional 1920 a 1940	El alumno conocerá las características del nuevo orden económico, social y político del México posrevolucionario y comprenderá los principales conflictos vividos por los regímenes Obregonista, Callista, Maximato y Cardenista. Además, se revisará la política exterior del país y la cultura nacional.	10
8. México Contemporáneo (a partir de 1940)	El alumno comprenderá el proceso histórico del México actual, las principales cambios (<i>sic</i>) en la política, la economía, la sociedad y la cultura. Conocerá los aspectos del sistema que se consideraron y los que entraron en crisis	12

De lo anterior se deduce que tanto los fines de la educación establecidos en el artículo 3º constitucional como en la documentación institucional de la ENP coinciden en la necesidad de desarrollar entre las nuevas generaciones, para asumir una actitud de apertura, diálogo y reflexión con quienes le rodean a favor de la integración social, la fraternidad y la solidaridad, lo cual representa el reto para los docentes de esta asignatura y nivel educativo, de encontrar alternativas didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la Historia, al igual que para el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que trasciendan el aula para

llevarlos a su vida personal así como a la sociedad de la cual forma parte, en beneficio de una convivencia armónica, consciente, crítica y autónoma.

Uno de los objetivos que se plantean en varias de las unidades consiste en *conocer*, el cual, de acuerdo con la taxonomía de Bloom⁵⁶, consiste en el acto de observar y recordar “... información; conocimiento de fechas, eventos, lugares; conocimiento de las ideas principales”; esta definición es resultado del trabajo de un equipo de especialistas liderados por el Dr. Benjamin Bloom, comisionados en 1948 por la Asociación Norteamericana de Psicólogos (A.P.A.), para elaborar un sistema de clasificación de las habilidades educativas, misma que se mantiene vigente en el Sistema Educativo Mexicano. Sin embargo, en comparación con la definición de conocimiento presentada páginas atrás, la difundida por la A.P.A. implicaría un proceso cognitivo muy básico, que únicamente requiere de la memorización literal (o casi), de los contenidos de aprendizaje, en correspondencia con el conductismo, bajo el cual se percibe al estudiante como un receptor pasivo cuyo papel se limitaría a repetir información mientras que el docente aplicaría estrategias didácticas para promover la asimilación de datos sin ningún proceso intelectual de por medio. La evaluación, en consecuencia, se dirige a la medición del aprendizaje preciso, sin promover ningún razonamiento, sea simple o complejo, en detrimento del desarrollo del pensamiento crítico, la conciencia histórica, la empatía histórica, la autonomía y la autorrealización del estudiante.

Otro objetivo de aprendizaje que aparece en el programa de estudios mencionado es el *análisis*, que consiste, según la misma clasificación, en “Encontrar patrones; organizar las partes; reconocer significados ocultos; identificar componentes”, es decir, gracias al descubrimiento de la forma en que se relaciona cada parte de dicha totalidad sería posible encontrar ciertos conceptos, ideas o propuestas, identificar tesis o, en su caso; las soluciones para un problema implícito. Este objetivo de aprendizaje posibilitaría que tanto el docente como el alumno participen del proceso enseñanza-aprendizaje mediante su intervención (por separado o juntos), mientras que para evaluar el nivel de desarrollo alcanzado sería necesario que el estudiante fuese capaz de identificar: relaciones entre los elementos de una totalidad; estructuras explícitas e implícitas; formas y modelos; técnicas

⁵⁶“La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones”, en sitio web *Eduteka*, disponible en <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3> (28 de agosto de 2014)

utilizadas; las conclusiones alcanzadas en un trabajo de investigación; reconocer supuestos no expresados; diferenciar entre hechos e hipótesis y/o fundamentar enunciados, por ejemplo.

Finalmente, y conforme a la misma taxonomía, la *comprensión* implica que el estudiante “se hace suyo” (*sic*), aquello que ha aprendido y esto lo demuestra cuando es capaz de presentar la información de otra manera; cuando la transforma; encuentra relaciones con otra información; la asocia a otro hecho; sabe decir las posibles causas y consecuencias. Un ejemplo de ello sería que lograra interpretar, traducir y aplicar información a situaciones concretas.

En el caso de la Unidad VII, estos tres objetivos de aprendizaje poseen cierto nivel de complejidad e igualmente un fin doble, complejo y hasta contradictorio, pues plantea llegar en un primer momento al nivel de conocimiento de “las características del nuevo orden económico, social y político del México posrevolucionario”, con lo cual el estudiante se limitaría a la repetición y memorización de datos mientras se propone que él mismo también comprenda “los principales conflictos vividos por los regímenes Obregonista, Callista, Maximato y Cardenista. Además, se revisará la política exterior del país y la cultura nacional”, es decir, que sea capaz de interpretar y explicar la información relativa al papel y retos, tanto internos como externos, enfrentados por los diferentes regímenes tanto en la reconstrucción de la economía, el Estado y la dinámica social como para el cumplimiento de las exigencias que motivaron el estallido de la revolución mexicana e igualmente de aquellos factores que contribuyeron al surgimiento del Estado posrevolucionario.

Vistos desde la perspectiva de las habilidades para el pensamiento crítico promovidas por Peter Facione y su equipo⁵⁷, el objetivo consistente en *conocer* no forma parte de estas últimas, aunque la taxonomía de Bloom reconoce que un procesamiento de información que supere la recopilación literal de datos ya supone un nivel de pensamiento superior. En contraste, la misma clasificación y las habilidades del pensamiento crítico

⁵⁷ El doctor Peter Facione dirigió un equipo de investigación que, en 1990, publicó los resultados de sus investigaciones acerca del Pensamiento Crítico en el *Informe Delphi*. «Critical Thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Executive Summary», disponible en línea http://assessment.aas.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf (16 de agosto de 2013).

coinciden al describir el *análisis*, como la capacidad de separar una totalidad en sus partes para identificar las relaciones entre sus componentes.

La taxonomía de Bloom así como la clasificación de Faccione acerca de las habilidades del pensamiento crítico también coinciden al considerar la *comprensión* como una forma de razonamiento complejo que requiere la capacidad de identificar relaciones explícitas o implícitas entre fenómenos aparentemente distintos o no asociables, lo cual requiere el desarrollo de habilidades intelectuales previas, pero que no constituyen el único recurso para lograrlo, por lo cual se necesita del apoyo complementario de otras asignaturas –cursadas previa o paralelamente-, e igualmente de estrategias y otros recursos didácticos que faciliten su desarrollo desde una perspectiva que conciba al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, en contraste con el rol asignado al mismo cuando se propone como objetivo el mero conocimiento.

Para abordar los contenidos de la unidad, en el documento de la E.N.P. se sugieren las siguientes estrategias didácticas, en las cuales los alumnos:

- ✎ Hagan lecturas complementarias y las comente (sic) en grupo para apoyar los temas de la unidad.
- ✎ Comenten aquello que les parezca más interesante de las administraciones de los presidentes Álvaro 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 Siqueiros⁵⁸.

Dichas estrategias conceden un lugar preponderante a la participación del estudiante para la construcción de sus conocimientos –asignando al docente el rol de guía en el proceso de lectura previa-; sin embargo, los objetivos consistentes en comentar e identificar, limitan el nivel de aprendizaje a la mera recuperación de datos, dejando pendiente el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico que conduzcan al desarrollo de una actitud crítica, la comprensión y la conciencia histórica; aunque algunas actividades podrían promover el reconocimiento de “la otredad”, éstas se limitan al comentario en clase

⁵⁸ *Ídem.*, p. 20.

o una visita guiada a espacios donde se encuentren ejemplos del muralismo, pero tales actividades, aisladas, sin hilo conductor explícito, no garantizan que los estudiantes reconozcan la relación presente-pasado ni las semejanzas o diferencias entre las perspectivas de interpretación hacia objeto de estudio por parte de los propios estudiantes. También resalta que en las lecturas complementarias de la unidad anterior se incluye *A la sombra de la revolución mexicana*⁵⁹, de Héctor Aguilar Camín y Lorenzo Meyer, pero en la unidad siete ésta no figura. Tampoco aparece *La segunda muerte de la revolución mexicana*⁶⁰, de L. Meyer, cuando ambas obras destacan – a pesar que estos investigadores no son historiadores de profesión-, por una actitud crítica que busca establecer una relación entre presente-pasado en pro de una conciencia crítica, histórica, entre los lectores.

Así pues, la propuesta para el estudio de la Unidad VII vigente en el programa correspondiente de la Escuela Nacional Preparatoria, plantea un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante, se limita a dejarle ciertas responsabilidades como la lectura previa, comentar información o la participación en una visita guiada, pero no se sugieren (al menos en esta unidad), tareas de procesamiento de la información que requieran aplicar habilidades del pensamiento crítico vinculadas a su realidad, del mismo modo que orientadas a la reflexión mediante la discusión anterior o paralela con sus compañeros de clase, por lo cual insiste en actividades de aprendizaje tradicionalistas durante las cuales el papel del estudiante es pasivo, mientras el docente sigue en el centro del proceso educativo.

Otro problema consiste en lo que se entiende por conocer, pues mientras desde la filosofía implica un proceso dialéctico, rico en posibilidades y posibilitador tanto de una actitud crítica como de la empatía, en el caso de la taxonomía de Bloom se limita a un proceso de transmisión al igual que memorización de datos poco o nada relacionados con el sujeto, pasivo, carente de autonomía y sin posibilidades de autorrealización.

Estas diferencias en torno a lo que se entiende por conocer se suman al hecho de que, en ocasiones, quienes ejercen a la docencia -no sólo de la asignatura de Historia sino de otras asignaturas-, desconocen o no comprenden claramente estas tensiones conceptuales, teórico, metodológicas, al igual que sus implicaciones para el proceso

⁵⁹ Aguilar C. Héctor y L. Meyer, *A la sombra de la Revolución Mexicana*, 293 p.

⁶⁰ Meyer, Lorenzo, *La segunda muerte de la Revolución mexicana*, 274 p.

enseñanza-aprendizaje, pues mientras el materialismo dialéctico requiere la participación activa de sujeto y objeto en la construcción del conocimiento, por lo cual ambos se transforman así como el entorno en el cual se encuentran éstos, desde la taxonomía de Bloom, el proceso del pensamiento consistente en conocer se limita a la memorización acrítica, pasiva. En consecuencia, la primera resulta más acorde con los fines de la educación vigentes en el Sistema Educativo Mexicano así como para el cumplimiento del artículo tercero constitucional, mientras que la segunda presenta contribuciones muy limitadas para tales fines.

Pero, ¿Por qué insistir en el estudio de procesos históricos, el desarrollo de la empatía histórica y, en consecuencia de la conciencia histórica? Quizás sea necesario abordar, en el siguiente capítulo, los fines de la Historia como ciencia, más allá de su enseñanza-aprendizaje como asignatura escolar, a la par de sus aportaciones en pro del desarrollo de la empatía histórica, la conciencia histórica, la autonomía, la autorrealización de los jóvenes estudiantes de Educación Media Superior en México.

CAPÍTULO 2: HISTORICISMO Y DIFUSIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA

En este capítulo identificaré algunos alcances didácticos de la historiografía historicista mexicana de mediados de siglo XX, con la intención de valorar su utilidad para el desarrollo de la empatía al igual que la conciencia histórica entre jóvenes estudiantes de quinto grado en el Sistema Incorporado a la U.N.A.M. Para lograr lo anterior, en un primer apartado abordaré el historicismo así como el desarrollo de la conciencia histórica, partiendo de la hipótesis de que es necesario comprender el pasado para el desarrollo de la conciencia crítica a la par que la autorrealización en el presente; en seguida abordaré -desde la perspectiva historiográfica referida-, la institucionalización de la revolución mexicana de mediados de siglo XX para demostrar que ésta concluyó, en tanto movimiento social, con el surgimiento del Estado Benefactor y la corporativización de las relaciones Estado-sociedad promovidos desde el nuevo grupo en el poder político, aunque las necesidades y demandas que impulsaron esta lucha siguen vigentes a principios de siglo XXI; en tercer lugar, argumentaré en torno a las ventajas del mismo modo que las limitaciones de los criterios para elegir y utilizar las fuentes de información concernientes a la experiencia didáctica que ocupa este documento.

En el segundo apartado abordaré el capítulo cuatro de *A la sombra de la Revolución Mexicana*, ensayo político de Héctor Aguilar Camín y Lorenzo Meyer; igualmente, revisaré el capítulo uno de *La segunda muerte de la Revolución Mexicana*, obra del Dr. Meyer, con la intención de destacar sus coincidencias con el historicismo mexicano así como algunas implicaciones didácticas de los textos referidos. En seguida, revisaré muy brevemente las teorías psicopedagógicas centradas en el desarrollo del pensamiento crítico, vinculando éstas con el aprendizaje de la Historia para, finalmente, explicar la relación entre éste y el desarrollo de la conciencia histórica; todo ello como preámbulo del diseño al igual que la aplicación de la secuencia didáctica basada en el desempeño colaborativo en pro de la empatía histórica.

Para lograr lo anterior, me apoyaré en obras como *El historicismo en México. Historia y antología*⁶¹, compilación del historiador mexicano y profesor emérito de la UNAM, Álvaro Matute; la tesis de licenciatura en Historia titulada *La historiografía en*

⁶¹ Álvaro Matute, *El historicismo en México. Historia y Antología*, 337 pp.

disputa del también mexicano Abraham Moctezuma Franco y, *last but not least*, las reflexiones del filósofo español Eduardo Nicol en torno al papel del historicismo para la autorrealización del hombre, pues las aportaciones de cada uno de ellos me permitirá argumentar sobre la pertinencia de la propuesta didáctica proyectada desde dicha perspectiva historiográfica. Por otra parte, acudiré a las teorías pedagógicas constructivista, cognitiva así como sociocultural, para abordar el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y el aprendizaje de Clío, estos dos últimos fundamentales para el despliegue de la empatía al igual que de la conciencia histórica.

2.1 El Historicismo y sus alcances didácticos

2.1.1 El Historicismo en México: un acercamiento

El Dr. Álvaro Matute -especialista en historiografía mexicana de los siglos XIX y XX-, señala en la nota introductoria de *El historicismo en México. Historia y antología*, que esta corriente filosófica comenzó a desarrollarse en México durante la primera mitad del siglo XIX. A riesgo de simplificar demasiado, agregaré que esta corriente filosófica derivó del intento de responder al problema expuesto, a fines de siglo XVIII en Europa, por Emmanuel Kant con su obra *Crítica de la razón pura*⁶², en torno a la posibilidad de alcanzar el conocimiento verdadero mediante el uso exclusivo de la razón humana. Dicha escuela propone, entre otras premisas, que el conocimiento del mundo y de sí mismo está limitado por la subjetividad del sujeto, es decir, por las condiciones psico-emocionales, psico-cognitivas e igualmente psico-sociales del mismo, que influyen en su forma de ver el mundo, natural y social, así como la relación con éste.

Una idea resultante derivada de lo anterior (difundida por el kantismo, aunque para nada atribuible a Kant), consiste en que no existe posibilidad de alcanzar la verdad objetiva y plena: aquello que hasta ese momento –al menos en occidente–, se creía propio, por tanto universal, inmutable, del ser humano, aparecía subjetivo, arbitrario, parcial: los valores, principios, certezas, que el hombre, como especie, poseía sobre sí mismo y el mundo, así como las reglas que normalizaban su interrelación con este último, resultaban insuficientes para explicar y justificar su papel; tampoco sus fines encontraban argumentos sólidos, en

⁶² Vid. Immanuel Kant, *Crítica de la razón pura*, 690 pp.

fin: se encontró a sí mismo solo, flotando “... como a través de una nada infinita”, lejos de cualquier referente estable, fijo, por lo cual cae continuamente, sin saber del todo si se encuentra arriba, abajo, avanza o retrocede, o se mueve hacia algún otro lado⁶³. En consecuencia la realización, entendida como posibilidad de desarrollo, autoconocimiento y autonomía plena del individuo para ser libre, feliz, tampoco es posible en tanto que las condiciones mencionadas fluctúan, no son estables, y por lo tanto ofrecerían una mirada no solo distinta sino distorsionada tanto del mundo como de sí mismo.

Este extravío es el que tratarían de comprender y resolver diferentes filósofos a partir de entonces, dando origen a propuestas como el nihilismo, el existencialismo e igualmente el historicismo. Mientras que el primero ha sido conocido como promotor de la negación de conocer al Ser en sí, el existencialismo defiende la posibilidad de que el Ser está, aunque no sea posible conocerlo, por lo cual es autónomo, libre. Por su parte, el historicismo es definido por Raymond Aaron como: “... concepción de la historia humana según la cual el devenir humano se define por la diversidad fundamental de las épocas y de las sociedades; por consiguiente, por la plurabilidad de los valores característicos de cada sociedad o de cada época”⁶⁴; dicha multiplicidad de valores también presenta coincidencias además que permanencias, por encima de las diferencias de lugar y tiempo, gracias a lo cual es posible tanto la diferenciación como la identificación entre el yo y el otro, punto de partida para la conversación, el diálogo, al igual que para la realización mediante la comunicación⁶⁵.

De acuerdo con Abraham Moctezuma Franco, en su tesis de licenciatura titulada *La historiografía en disputa*, el historicismo también problematiza en torno a la validez del relato histórico positivista, que se asumía metodológicamente objetivo, gracias a lo cual se difundió, manteniéndose vigente entre los siglos XIX y XX, al menos en México, como modelo de investigación y escritura de Clío. El mismo autor señala que el discurso positivista, al contrario de su supuesta objetividad, es subjetivo, pero además “... intenta ser, no meramente la expresión de una subjetividad o de intereses particularistas, sino la del conjunto de la sociedad”, es decir, intenta demostrar su pertinencia bajo el argumento de que se sustenta en “evidencias universalmente válidas, objetivas”, pero desconoce las

⁶³ Friedrich Nietzsche, *La ciencia jovial*, p. 439.

⁶⁴ Álvaro Matute (Comp.), *El historicismo en México. Historia y antología*, pp. 24 y 25.

⁶⁵ E. Nicol, *Historicismo y existencialismo*, pp. 352-354.

particularidades, en detrimento de la diversidad y las minorías, por lo cual se constituye en instrumento ideológico, por encima de su carácter científico⁶⁶; no obstante, el positivismo también representó aportaciones para el enriquecimiento de la investigación histórica, pues abrió las puertas a preguntas tales como “¿Qué es leer el pasado por medio de sus fuentes?, ¿Por qué creemos que somos capaces de entender los documentos de épocas distintas a la nuestra?”⁶⁷.

Cabe destacar que, para los fines de este trabajo, las aportaciones del filósofo de origen español Eduardo Nicol son útiles, pues argumentó a favor de la historicidad del Ser: “... no porque cambien con el tiempo todos los productos de su actividad, sino porque cambia él mismo, cambia su ser. El ser del hombre tiene la capacidad de transformarse históricamente, porque sus mismas creaciones operan activamente sobre él”, y define al hombre como “ser que cambia al cambiar su ser”, o sea, el hombre mismo es devenir, se mueve a la par del tiempo transformando su entorno y cambia en su relación con éste. No solo eso: frente a la afirmación de otras corrientes filosóficas acerca de que la individualidad del ser humano lo lleva a estar solo, perdido, aislado, por lo cual tratar de entender las acciones individuales o de un grupo social del pasado es absurdo, argumentó que si bien es cierto las relaciones individuo-comunidad varían históricamente “...cada época presenta ciertos rasgos o caracteres bien determinados, ciertas *uniformidades de vida espiritual* gracias a las cuales es posible fijar los *tipos* humanos históricos”⁶⁸.

El entonces profesor emérito de la UNAM, también afirmó que el historicismo no resta científicidad a la disciplina histórica pues comparte con todas las ciencias “... el principio de unidad fundamental de todo conocimiento posible.... el ser del cognoscente”, es decir, más allá de los principios de verdad, universalidad, racionalidad u objetividad, es el ser humano, el hombre como especie, quien les da origen, las desarrolla e igualmente hacia quien se dirigen éstas por medio de la palabra, el *logos*; por ende, es el espacio de unión y unidad de las ciencias, gracias a lo cual “... el hombre se obra (se construye) a sí mismo en su acción cognitiva”⁶⁹.

⁶⁶ Vid. Leopoldo Zea, *El Positivismo y la Circunstancia Mexicana*, 192 pp.

⁶⁷ Abraham Moctezuma Franco, “La historiografía en disputa”, En blog *Enlace Electrónico a Cursos de Marco Velázquez*, http://hicu1.dosmildiez.net/marcov/wp-content/uploads/2009/09/29_Abraham_14Sept011.pdf (consultado el 15 de noviembre de 2014).

⁶⁸ Eduardo Nicol, *Op. Cit.*, pp. 20-24. En el original el texto en cursivas está entrecomillado.

⁶⁹ *Íbidem*. El texto entre paréntesis es mío.

Para el fundador del anuario de Filosofía *Dianoia*, el *logos* – que es palabra y entendimiento a la vez⁷⁰-, es la base para el diálogo, principal instrumento para superar los límites de la subjetividad así como de las categorías históricas, e igualmente acercarse a la verdad: la palabra “entre dos” permite “ver” lo que ve el otro aunque ambos contemplen el mismo objeto – que es el ser, él mismo-, desde perspectivas diferentes. Pero, ¿Por qué esforzarse en mirar desde el lugar del otro, si lo que interesa es conocerse a sí mismo?, Juan Roura Parella señala al respecto:

Vemos mejor las conexiones y las condiciones de vida del prójimo que las nuestras propias (*sic*) porque todo conocer exige una distancia, una perspectiva... La distancia nos hace comprender una personalidad histórica mejor que lo que ella pudo comprenderse a sí misma porque nos es dable abarcar con la mirada la totalidad de los factores de su mundo⁷¹.

El mismo autor argumenta que en tanto el hombre sintetiza, en sí mismo, todo lo humano, este bagaje cultural es el que le permite sumergirse en la perspectiva del otro y comprenderlo⁷². Pero -de vuelta con Eduardo Nicol-, la necesidad de saber valiéndose del otro va más allá de lo ontológico: al hombre le interesa saber y hablar de algo o de sí mismo para “... hablar con *los demás*, y entenderse con ellos”: comunicarse.

En el caso de la Historia, este diálogo se establece entre una época con otra, un pueblo con otro, gracias a lo cual también sería posible ubicarse en la perspectiva del otro, en aras de la comprensión mutua de los grupos sociales, por encima de nacionalismos artificiales, porque la convivencia “... no consiste en estar un existente junto al otro, sino en aunarse el uno con el otro, en apropiarse la existencia ajena, e incorporar la propia a la del otro, y la palabra es el medio de incorporación”. Este diálogo también es temporal en tanto que las representaciones que elabora el ser cognoscente (el hombre), para aprehender el pasado al igual que el futuro están presentes para quien vive en la actualidad, en la realidad, por lo cual puede actuar libremente. Con esta argumentación Nicol supera la postura existencialista acerca de que “... siendo nuestro ser un *ser para la muerte*, la única libertad de que disponemos es la de montar nuestra precaria existencia en la conciencia angustiada de nuestra situación”, ya que la posibilidad de actuar libremente permite al ser

⁷⁰ *Ídem*, pp. 315 y 355. El texto en cursivas aparece entrecomillado en el original.

⁷¹ A. Matute, *Op. Cit.*, 98.

⁷² *Ídem.*, p. 98-99.

humano otorgar sentido y fecundidad a lo que hace, pues si bien hemos de morir, tenemos la opción de elegir lo que podemos hacer antes, transitando “del ser a la nada y de ésta al ser”⁷³. Hay que agregar que, de acuerdo con Edmundo O’Gorman, la posibilidad de libre acción requiere aceptar el pasado porque ello implicaría reconocer que las coyunturas actuales del existir del hombre son consecuencia, parcialmente, de probabilidades elegidas anteriormente; él mismo añade, citando a Heidegger: “... la ciencia histórica debe mostrar las condiciones que determinan el ejercicio libre de la capacidad de engendrar historia de las existencias que fueron”⁷⁴, o sea, el examen histórico tanto de la individualidad como de la palabra (la expresión), ayudaría a comprender mejor la realidad dialéctica ser-no ser, lo cual, a su vez, permite reconocer la aquellas opciones que en el pasado otros individuos y comunidades tuvieron a su alcance, de entre las cuales eligieron una, misma que contribuyó a su devenir –parcialmente-, en la actualidad. Este conocimiento permitiría al ser humano darse cuenta de sus propias posibilidades de elección, así como de la influencia del medio material-social en que éstas se presentan, en pro de la realización de sí mismo, el ser humano, en el presente.

A pesar de las notables aportaciones desde el historicismo tanto de filósofos españoles como mexicanos -tales como José Ortega y Gasset, José Gaos, Eugenio Ímaz, Eduardo Nicol y Edmundo O’Gorman-, durante la primera mitad del siglo XX para la investigación, reflexión y escritura de Clío en México, ésta no se desarrolló a la par que en Europa, pues como también señala Abraham Moctezuma, la difusión, adopción y consolidación de esta corriente historiográfica no se logró de inmediato sino que, de hecho, el modelo positivista imperante se mantuvo vigente al interior de las instituciones académicas y educativas al menos hasta mediados de siglo XX, aunque no por ello el historicismo desapareció sino que se divulgó, marginalmente, entre un buen número de profesionales y estudiantes de Clío⁷⁵, quienes abordaron diversos movimientos políticos, económicos, sociales y culturales de México utilizando las herramientas teórico-metodológicas propias del historicismo.

Para los fines de este trabajo resulta de interés analizar la institucionalización de la Revolución Mexicana desde el historicismo, para lo cual será necesario abordar sus

⁷³ E. Nicol, *Op. Cit.*, pp. 352-354, 387-408, 418-422.

⁷⁴ A. Matute, *Op. Cit.*, p. 191 y 192.

⁷⁵ A. Moctezuma, *Op. Cit.*

características discursivas. Al respecto, de acuerdo con Moctezuma Franco, la construcción del Estado nacido a partir de 1910 se logró mediante el diálogo y negociación entre diversos movimientos sociopolíticos tanto a nivel nacional, regional como local; ello se reflejó en la preocupación del grupo hegemónico que ascendió al gobierno por desarrollar el discurso necesario para justificar su ascenso al poder gracias a lo cual éste, amparado en su “representatividad” entre toda la población, alcanzaría su legitimidad. En consecuencia, los fines y significado de la Revolución mexicana serían reorientados en los ámbitos económico, político, social, cultural e incluso en su forma de “mirar” el pasado, presente y futuro de la “nueva” nación posrevolucionaria⁷⁶; las representaciones elegidas o inventadas para ello se difundieron ampliamente mediante las expresiones artísticas promovidas desde el mismo aparato estatal, la educación pública, la investigación-escritura de la historia al igual que su enseñanza tanto a nivel básico como superior, apoyadas en el paradigma positivista (imperante en la forma de hacer ciencia en México desde antes de la guerra revolucionaria), dinámica que se prolongó al menos hasta la década de 1960, cuando la inercia económico-política e igualmente socio-cultural internacional se sumó a la interna, incidiendo en la crisis del Estado Benefactor mexicano, pero también, en la forma de interpretar y hacer la historia como quehacer científico⁷⁷, ya que representó la oportunidad para que el historicismo intentara explicar aquello que la historiografía positivista, nacionalista, posrevolucionaria, institucional, no logró o no le interesó.

Lo anterior también acarrearía consecuencias en relación con los fines de la investigación histórica así como para su enseñanza tanto en educación básica como superior; ello se reflejaría en las coincidencias entre la mayoría de los intelectuales que participaron junto a Carlos Pereyra (Luis Villoro, Héctor Aguilar Camín, Enrique Florescano, entre otros), en la obra colectiva *Historia: ¿Para qué?*, e igualmente, las reflexiones más recientes en relación a los fines así como los usos –institucionales, científicos, filosóficos, didácticos- de la historia, desde la Academia Mexicana de la Historia, y revisadas (en el capítulo anterior) mediante las memorias del coloquio *La formación de una conciencia histórica*⁷⁸ no son gratuitos: son herederos, consciente o inconscientemente, voluntaria o involuntariamente, del historicismo traído por los filósofos

⁷⁶ *Ibidem*, p 32.

⁷⁷ *Ibid.*, pp. 52-67.

⁷⁸ Luz Elena Galván, *Op. Cit.*

españoles, arraigado en México a mediados de la década de 1930, aunque ello no resta originalidad ni validez a ninguna de sus reflexiones y propuestas: de hecho, ellos enriquecieron al tiempo que dieron vigencia a dicha corriente, mirando, una vez más, al pasado, con ojos distintos, nuevos, críticos, coincidiendo en la necesidad de promover la investigación, escritura, estudio de la historia en pro de la autorrealización, la autonomía, al igual que la participación integral, plena, armónica, de los individuos en la comunidad de la cual forman parte mediante la selección de contenidos de enseñanza-aprendizaje que permitan interrogar al pasado desde los problemas del presente, basados en el diálogo crítico.

2.2. Historicismo y enseñanza de la historia

Como se mencionó previamente⁷⁹, el contexto político, económico, educativo, social así como cultural al cual se enfrentan actualmente los jóvenes estudiantes de bachillerato en México es complejo y contradictorio, con un sinnúmero de retos o exigencias que no alcanzan a comprender debido a la falta o bajo nivel de desarrollo de las habilidades, conocimientos al igual que de las actitudes necesarias para desenvolverse activa y plenamente en el entorno social y material del cual forman parte.

La Historia, en tanto disciplina que actualmente se encarga de reflexionar en torno a los cambios y permanencias relativas a la vida del hombre en sociedad, tiene sus orígenes en la Alta Edad Media (*Ca. S. XIV*), como medio para acercar a los jóvenes estudiantes de los seminarios que, al enfrentarse con la lectura de textos del pasado -como la Biblia misma-, por haber nacido cientos de años después y en regiones geográficas distintas, desconocían el contexto socio-cultural, político, geográfico, social e igualmente económico en el cual se desarrollaron las acciones referidas en cada documento revisado⁸⁰. Lo anterior significa que, desde su origen, la Historia también ha tenido como misión ayudar a las nuevas generaciones a comprender el pasado de la comunidad a la cual pertenecen.

⁷⁹ *Supra*, p. 3.

⁸⁰ Jacques Le Goff señala, como ejemplo de este esfuerzo didáctico inicial apoyado en el estudio del pasado, la *Historia Scholástica* de Pedro el Comedor. *Vid.* Galo Gómez Orgazún, *La Universidad a través del tiempo*, p. 37.

En este apartado abordaré las características del discurso historicista que contribuyen a la enseñanza de la historia. En seguida, apoyado tanto en las aportaciones de los historiadores revisados en el apartado anterior como en las reflexiones de Peter Burke en torno a la escritura de la historia-, el contenido, hipótesis, desarrollo del capítulo IV de *A la sombra de la revolución mexicana*, titulado “La utopía cardenista”, escrito por Héctor Aguilar Camín y Lorenzo Meyer. También revisaré el prólogo así como el capítulo uno de *La segunda muerte de la revolución mexicana*, obra cuya autoría corresponde al segundo autor. Igualmente, revisaré ambos documentos con la intención de reflexionar en torno a los posibles alcances y limitaciones del mismo modo que en relación a los requerimientos para su aplicación como textos didácticos para la unidad que ocupa esta experiencia didáctica (*La Reconstrucción Nacional 1920 a 1940*), misma que tiene por objetivo que el alumno conozca “... las características del nuevo orden económico, social y político del México posrevolucionario”, así como lograr que éste comprenda “... los principales conflictos vividos por los regímenes Obregonista, Callista, Maximato (*sic*) y Cardenista. Además, se revisará la política exterior del país y la cultura nacional”⁸¹.

2.2.1. "El nombre del texto" y sus características didácticas

En coincidencia con los principios del historicismo revisados en páginas anteriores, el historiador británico Peter Burke, en *Formas de hacer historia*, señala que “El fundamento filosófico de la nueva historia es la idea de que la realidad está social o culturalmente construida”, de lo cual derivan varias preguntas:

¿Quiénes son los verdaderos agentes de la historia, los individuos o los grupos?,
¿Pueden oponerse con éxito a las presiones de las estructuras sociales, políticas o culturales?,
¿Son estas estructuras meras trabas de la libertad de acción o permiten a los agentes efectuar un mayor número de elecciones?⁸²

El historiador británico reconoce, en consonancia con otros intelectuales anteriores a él, que los actores de la historia no son solamente individuos de un grupo social

⁸¹ E.N.P. –U.N.A.M., *Plan de Estudios de la asignatura de Historia de México II*, Op. Cit., p. 20.

⁸² Peter Burke *et al.*, *Formas de hacer historia*, p. 28.

determinado sino que los grupos sociales también pueden formar parte activa de un movimiento político, social, cultural o histórico; además, éstos pueden generar tendencias alternas o de oposición a la dinámica de las estructuras sociales, políticas o culturales difundidas desde el aparato al servicio del grupo hegemónico por lo cual la libertad de acción del sujeto, ya sea un individuo o grupo social, no se ve limitada del todo, por lo cual aún podrían encontrar ciertas posibilidades de autorrealización.

Según el mismo autor, la idea positivista de objetividad del conocimiento –ajena a la influencia del contexto socio-cultural, político, económico-, no tiene cabida, por más que se esfuerce el investigador, debido a que su percepción de la realidad no refleja ésta directamente sino mediada por las convenciones, esquemas y estereotipos que desarrolló como parte del grupo social en el que vive, distintos de una sociedad a otra, entre una y otra época, entre individuos⁸³; ello hace necesario que asuma una actitud crítica, entendida ésta como la capacidad de separar el todo en sus partes para identificar la relación entre cada una de ellas para entender la forma en que están unidas, pero también reflexivamente, es decir, mirándose a sí mismo, cuestionándose porqué observa desde cierta perspectiva específica el fenómeno y no desde otro punto de vista al igual que preguntándose en torno a los prejuicios que influyen en su forma de interpretarlo, si éstos tienen su origen en su propia trayectoria vital u obedecen a los intereses al igual que a las necesidades de un grupo social determinado, mismos que tienen sus orígenes en los problemas de su época e inciden en su mirar hacia el pasado.

El también autor de *La cultura popular en la Europa moderna*, problematiza, además, en torno a la forma de hacer historia en el presente, caracterizada por un estilo narrativo bajo el cual los historiadores: “... tienden a exponer sus explicaciones –lo cual no es precisamente accidental- en función del carácter y la intención particulares...”; entendida esta particularidad como la influencia específica tanto de la trayectoria vital de un individuo, sus expectativas, necesidades, tendencias, sino del grupo social, político, económico, cultural, al cual pertenece, cuyos intereses representa, difunde y defiende (consciente o inconscientemente); por lo cual se hace indispensable que los autores se hagan “visibles” en el relato, no tanto por complacencia consigo mismos, sino como recurso para advertir al lector acerca de su propia subjetividad, sus limitaciones –como

⁸³ *Ibidem*, p. 15 y 18.

seres humanos e investigadores-, del mismo modo que sus propensiones, además de recordar al lector que existen puntos de vista e interpretaciones alternos al suyo⁸⁴.

Burke recupera la afirmación de Golo Mann acerca de que el historiador necesita “intentar dos cosas diferentes a un tiempo: *nadar con la corriente de los acontecimientos*, es decir, situarse -lo más cerca que pueda-, desde la perspectiva de quienes participaron para tratar de entender su forma de interpretar el fenómeno, así como analizar tales acontecimientos *desde la posición de un observador posterior y mejor informado*, desde la distancia temporal, lógica, (esta última en tanto forma de entendimiento y expresión), necesaria para comprender y explicar la relación sujeto-fenómeno-contexto tanto en el caso de quienes participaron en el proceso histórico analizado como en relación con su propia forma de estudiarlo.

A continuación, trataré de explicar las implicaciones para la forma de narrar la Historia en México por parte de los periodistas e historiadores Héctor Aguilar Camín y Lorenzo Meyer, del mismo modo que para la didáctica de la disciplina. Para ello, abordaré el capítulo IV de *A la Sombra de la Revolución Mexicana*, de ambos autores, así como *La Segunda Muerte de la Revolución Mexicana*, ésta última de Meyer. La intención de ello consiste en demostrar que ambos autores siguieron los principios del historicismo mexicano para la interpretación, de igual forma que para la explicación del fenómeno histórico analizado, a saber, la crisis del Estado Benefactor mexicano de igual modo que su gradual abandono además de la incorporación del modelo neoliberal tanto en el discurso como en la práctica desde el gobierno federal, en detrimento de los principios revolucionarios originales pero también de los grupos sociales que pugnaron por ellos a lo largo de la lucha armada de 1910-1917. Comenzaré por revisar, someramente, el contexto en que se produjo cada obra, para luego identificar sus coincidencias con el historicismo y, finalmente, valorar sus aportaciones y limitaciones en materia de didáctica de la historia.

La presidencia del Maestro en Administración Pública, Miguel de La Madrid Hurtado (1982-1988), heredó del sexenio anterior, encabezado por el licenciado en Derecho José López Portillo, una economía en crisis, descontento social, así como el cuestionamiento, por parte de gran parte de la sociedad, hacia las políticas del hasta entonces vigente Estado Benefactor. Las acciones emprendidas por el nuevo régimen no

⁸⁴ *Ibid.*, p. 291 y 296.

bastaron ni para solucionar, aunque fuese parcialmente, los problemas derivados de la falta de empleos, la inflación, la devaluación del peso frente al dólar estadounidense, la salida de capitales de inversión nacional así como extranjera, la corrupción e ineficiencia⁸⁵ al interior de la mayoría de los tres niveles de gobierno: federal, estatal, municipal.

Para sortear las dificultades en el plano económico, el gobierno Delamadrista se vio obligado a negociar la deuda externa del mismo modo que la obtención de nuevos préstamos –en términos desventajosos para México–, ante sus acreedores (FMI, BM), entidades que condicionaron su apoyo financiero a la adopción del neoliberalismo como eje de la gestión federal mexicana, con lo cual comenzaría el desmantelamiento del modelo de Estado Benefactor en el país, aunque en la práctica ello no sería posible del todo frente al clima de descontento social generalizado (principalmente entre la clase trabajadora), continuidad en la crisis económica y, por lo tanto, desempleo e inflación, que orillaba al régimen a mantener diferentes políticas de asistencia sí como subsidio con la intención de contener los ánimos.

En este contexto es que los dos especialistas egresados de Colmex reflexionaron en ensayo político titulado *A la sombra de la revolución mexicana. Un ensayo de historia contemporánea de México (1910-1989)*, acerca de la transformación del modelo de Estado Benefactor hacia el neoliberalismo político, económico, social, en el México de fines de siglo XX,. Sobre los orígenes del mismo señalan que, en 1983, mientras el coordinador del Programa de Estudios México-E.U. tenía por intención elaborar un texto donde apoyar sus clases de Historia contemporánea de México, el exdirector de la revista *Nexos* buscaba resolver diversos compromisos académicos y periodísticos, pero a instancias de Enrique Florescano, entonces director del Instituto Nacional de Antropología e Historia, se reunieron y acordaron trabajar en un proyecto conjunto que llevaría el título de *Historia Gráfica de México*, misma que realizarían “... desde una perspectiva histórica sobre el presente... que anunció en los ochenta un fin de época de la historia posrevolucionaria mexicana”⁸⁶; es decir, frente a los cambios políticos, económicos, de igual manera que en materia social, iniciados desde el régimen en turno, ambos intelectuales miraron hacia el

⁸⁵ Carlos Monsiváis afirma que el sismo de 1985 demostró la capacidad auto-organizativa de la sociedad mexicana, en contraste con la incapacidad exhibida tanto por la regencia del D.F. como por el gobierno federal para enfrentar dicha situación.

⁸⁶ H. Aguilar y L. Meyer, *Op. Cit.*, p. 7.

pasado para buscar respuestas al respecto, pero también con la intención de que la obra resultante serviría como recurso didáctico o de difusión sobre un período específico de la Historia de México para promover entre el público en general del mismo modo que entre las nuevas generaciones, una visión del pasado que posibilitara la toma de conciencia, la toma de decisiones con actitud crítica y, consecuentemente, su autorrealización.

Aunque, como señalan en su introducción a la obra, el proyecto fracasó debido a las adversidades principalmente de tipo económico (el costo de venta al público dificultó su adquisición y difusión), ambos autores señalan que su obra:

... debía cumplir su propio destino como libro no ilustrado, accesible como tal a estudiantes, académicos y lectores en general, como volumen cómodo y a la vez riguroso donde leer la historia (*sic*) de los últimos ochenta años de nuestro país. No había tal libro en el medio intelectual y académico mexicano cuando empezamos a escribirlo, y no lo hay todavía, de ahí nuestra decisión de darlo a la imprenta en una nueva presentación, corregida y aumentada, sin material gráfico para que circule donde las anteriores ediciones no han podido circular.

Así pues, Aguilar y Meyer justifican la pertinencia de su ensayo como recurso didáctico al igual que como obra de divulgación histórica a partir de la inexistencia de alguna otra fuente con características y fines semejantes. En concordancia con la afirmación de Peter Burke en relación con la forma de hacer historia en el presente, en este caso los autores también se justifican, hacen visible su propia subjetividad (por ende, las posibles limitaciones en su interpretación) así como al exponer que la génesis de su documento tuvo como punto de partida la percepción de “... un fin de época de la historia posrevolucionaria mexicana”. Gracias a ello, el lector puede tomar postura, cuestionar, dialogar con la obra en forma crítica, estar de acuerdo o no con sus postulados y buscar explicaciones alternas a las expuestas por los autores.

También es posible señalar que esta obra sigue algunos de los principios del historicismo mexicano en tanto que los autores asumen, implícitamente, la posibilidad de interpretar y comprender la relación presente-pasado, en correspondencia con la afirmación de Eduardo Nicol acerca de que “...cada época presenta ciertos rasgos o caracteres bien determinados, ciertas uniformidades de vida espiritual gracias a las cuales es posible fijar los tipos humanos históricos”. En esta obra el *lógos* – palabra y entendimiento a la vez, de

acuerdo con el director de la revista *Dianoia*-, es la base para el diálogo: palabra, al igual que entendimiento, constituyen los principales instrumentos para superar los límites de la subjetividad de los autores del libro, enriqueciendo sus perspectivas durante la construcción del conocimiento histórico abordado mediante otro diálogo, presente-futuro, comunicándose entre ellos y con el lector, pero también conviviendo, es decir, apropiándose la existencia ajena, incorporando la propia a la del otro.

Para los fines de este proyecto, abordaré específicamente el capítulo IV de dicha obra, titulado “La utopía cardenista”, en el cual los autores sostienen que las decisiones del Gral. Cárdenas, encaminadas a su consolidación en la presidencia independientemente de la autoridad moral del Gral. Plutarco E. Calles, contribuyeron a la construcción de un nuevo modelo de gobierno, apoyado en los sectores populares –campesinos, obreros, ejército-, así como en el sometimiento de los poderes de la Unión e incluso del partido que lo llevó al poder, pero que al concentrar el poder sentó las bases para el fin de la democracia entendida como participación abierta, directa, plena, de la población del mismo modo que para el presidencialismo, entendido como el ejercicio del poder desde el ejecutivo federal más allá de la consolidación institucional, dando lugar al nepotismo, corrupción y autoritarismo que caracterizarían a los regímenes presidenciales subsecuentes.

A lo largo de treinta páginas, los autores exponen -sintéticamente pero con precisión además de una actitud crítica notable-, las acciones más relevantes emprendidas por Cárdenas para poner fin a la influencia callista sobre sus predecesores, la consolidación del primero en la presidencia de la República pero, más importante, la extensión de su influencia directa sobre el ejército, el Partido Nacional Revolucionario, el Congreso, los gobiernos estatales así como los movimientos obreros y la opinión pública en general para obtener el apoyo de éstos en torno a su proyecto de gobierno (a pesar de no estar siempre de acuerdo con el presidente), el cual se caracterizó como populista, apoyado en el modelo de Estado Benefactor, veladamente autoritario.

El texto, por su estilo narrativo, es dinámico. En tanto que se trata de un texto didáctico y de difusión es accesible para quienes posean conocimientos previos sobre el sexenio cardenista así como aquellos con estudios previos de Historia de México; sin embargo, en comparación con el usado por los jóvenes estudiantes a nivel bachillerato a principios de siglo XXI, quienes se distinguen por realizar un proceso de lectura

principalmente mecánico –en lugar de una labor de comprensión-, además que su vocabulario es más limitado, por lo cual éstos podrían enfrentar algunas dificultades para su procesamiento individual durante las actividades de enseñanza-aprendizaje. Los autores y la editorial también prescindieron de apoyos didácticos tales como líneas de tiempo, gráficas estadísticas, fotografías, fragmentos de discursos, notas a pie de página, para hacer aún más fácil la interpretación de los datos al público joven o menos versado en el tema.

Por su parte, *La segunda muerte de la Revolución mexicana*, de Lorenzo Meyer, se publicó en 1992, dos años antes de que concluyera la presidencia del licenciado en economía Carlos Salinas de Gortari, sexenio durante el cual se enfatizaron las acciones de desmantelamiento de las políticas de Estado Benefactor, previo a la integración de México en la Organización para el Crecimiento y el Desarrollo Económico (OCDE)⁸⁷, así como a la integración efectiva al Tratado de Libre Comercio (TLC) firmado entre los gobiernos de México, Estados Unidos de América y Canadá.

Cabe señalar que este régimen tuvo como precedente las movilizaciones político-sociales previas a las elecciones presidenciales de 1987, año en que diversos grupos de izquierda se unificaron en un mismo frente como recurso alternativo a la candidatura presidencial del Partido Revolucionario Institucional, para entonces señalado como aparato perpetuador de un modelo político, económico, social, agotado, ineficiente, poco o nada identificado con los intereses, necesidades y tendencias de la mayoría de la población mexicana; aunque el Lic. Salinas resultó triunfante en dichas votaciones, su gestión debió negociar con diversos actores políticos para obtener la legitimidad necesaria ante la población mexicana que permitiera su hegemonía en el poder, gracias a lo cual el gobierno federal pudo emprender las acciones necesarias para la reorientación del modelo de Estado Benefactor a uno de corte neoliberal, ello debido en buena parte, a la influencia de

⁸⁷ la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), fue fundada por varios países europeos -algunos de los cuales fueron beneficiarios originalmente del FMI y el BM-, como recurso para buscar su autonomía económica y dejar de depender de éstas dos. aproximadamente dos décadas después del inicio de la difusión del neoliberalismo como política económica en Europa al igual que en Estados Unidos de América, lo cual fue consecuencia de la crisis internacional del petróleo en Medio Oriente durante los primeros años de la década de 1970, acontecimiento que evidenció aún más las limitaciones del Estado Benefactor en el mundo occidental frente a la recuperación de la dinámica poblacional de posguerra, al igual que la incapacidad del modelo de gobierno referido para atender las crecientes necesidades de la población en general, del mismo modo que las demandas del sector joven, a partir de la década de 1950. En el caso de México, ello se manifestó en las diversas movilizaciones sindicales, obreras, agrarias, estudiantiles, sociales, desde dicha década y, al menos, hasta 1971.

entidades económicas internacionales tales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) e igualmente el Banco Mundial (BM)⁸⁸.

El régimen salinista se caracterizó, en materia política, económica, administrativa, por la reorganización de diversas entidades con miras a su “adelgazamiento”, mediante el despido, jubilación o reasignación, en otras áreas, de empleados de diversas entidades públicas, así como para lograr mayor eficiencia en el manejo de los recursos públicos, entendida ésta última como la capacidad de “hacer más con menos”. También se procedió a la liquidación, principalmente mediante subasta pública pero también mediante adjudicación directa, por ejemplo, de los bancos (comprados por el gobierno mexicano durante la crisis económica experimentada bajo la presidencia de José López Portillo), e igualmente de empresas paraestatales como Teléfonos de México; ello conforme a los principios del neoliberalismo, que pugnaba por el retraimiento del Estado en materia económica para dejar ésta en manos de “la mano invisible del mercado”, así como de la iniciativa privada, por lo cual el papel del gobierno federal consistiría, únicamente, en legislar para promover la libre competencia entre particulares, aunque en condiciones de igualdad, del mismo modo que promover la inversión nacional e internacional.

En materia social, sin embargo, el papel del gobierno mexicano continuó siendo de naturaleza proteccionista, populista: en lugar de promover la creación de empleos formales, bien remunerados, fijos, mediante el programa denominado “Solidaridad” se procedió al empleo temporal, con salarios bajos; en lugar de las prestaciones de ley, se crearon o reformaron los programas de seguridad social al tiempo que surgieron programas de salud pública para los sectores desprotegidos, por ejemplo, aunque desapareció la Compañía

⁸⁸ Principales acreedores del gobierno mexicano desde fines de 1945, cuando al finalizar la segunda guerra mundial, el gobierno norteamericano promovió la creación de dichas instituciones financieras para promover la reconstrucción material, económica y política de las naciones europeas afectadas por el trance bélico. Por su parte, la integración de México a estas entidades obedeció al fin del “Milagro mexicano”, es decir, la culminación del período de acelerado crecimiento económico derivado de la segunda guerra mundial, ya que nuestro país se convirtió en uno de los principales proveedores de petróleo para las naciones aliadas, gracias a lo cual obtuvo ingresos extraordinarios que permitieron el financiamiento de diversas obras públicas al igual que la creación de paraestatales con la intención de abatir el desempleo y cumplir con las obligaciones sociales del mismo modo que económicas derivadas del ideal de Estado Benefactor vigente desde la década de 1920, tales como proveer de servicios de salud, educación, vivienda, gratuitos o de bajo costo a las clases media y baja. Los gastos derivados del cumplimiento de este compromiso así como un aparato burocrático ineficiente para la administración de los bienes, servicios y recursos públicos provocaron que el gobierno avilacamachista recurriera al endeudamiento público tanto con bancos nacionales como entidades financieras internacionales, entre ellas, el FMI y el BM, por lo cual el referido “Milagro” económico, llegó a su fin, dando lugar al endeudamiento constante, creciente, de los regímenes presidenciales que sucedieron al de 1940-1946.

Nacional de Subsistencias Populares (Conasupo), se trató de garantizar el suministro de la canasta básica mediante programas de asistencia social y subsidios indirectos.

El escenario político, social, económico nacional –difundido desde los medios de información adheridos al gobierno federal-, era de relativa estabilidad e, incluso, parecía prometedor: la inflación económica se había minimizado al igual que la devaluación del peso e incluso la tasa de desempleo. El descontento social parecía haberse transformado en aprobación hacia la gestión salinista, mientras que las reformas político-económicas prometían atraer la inversión necesaria para el desarrollo de los sectores productivos, consecuentemente, la generación de mejores empleos (en amplia escala), era cuestión de tiempo, con la expectativa de mejorar las condiciones de vida de las clases media y baja mexicanas.

En este ensayo político, Lorenzo Meyer expuso la tesis de que la revolución mexicana experimentó dos “muertes”, dos formas de conclusión, al contrario del discurso emanado tanto desde el gobierno federal como del partido oficial (PRI), que difundía la idea de que la revolución mexicana seguía “viva” y realizándose constantemente a través del régimen hegemónico, siendo la primera muerte derivada del contexto bélico internacional de la década de 1940, época de confrontación entre tres tendencias internacionales: socialismo, capitalismo, así como fascismo, de los cuales el primero, al igual que el último, no eran opciones deseables para el vecino país del norte, pero que habían llegado a México, tratando de difundirse, ya mediante las propias políticas y acciones del régimen cardenista, ya a través de la creación de “clubes” fascistas, simpatizantes del gobierno nacionalsocialista dirigido por Adolfo Hitler en Alemania; esto último generaba un potencial escenario bélico internacional en el cual los intereses político-económicos de E.U.A. se verían afectados, lo cual aunado a los intereses del grupo hegemónico en el poder -de tendencias conservadoras, aunque moderadas, capitalistas, pero interesadas en proteger los intereses del empresariado mexicano-, conducirían al abandono de la política estatal socialista-cardenista y su reemplazo por otra de carácter industrializador, urbanizador, o sea, su primer deceso. Meyer señala también que, no obstante la revolución mexicana dejó de existir en la práctica, en el discurso oficial del régimen hegemónico ésta seguía “viva” a través del partido que fungió como espacio de negociación para los diferentes actores, sectores e intereses emanados de dicho

movimiento, y desde el cual se difundían los ideales correspondientes, a modo, conforme a las condiciones, expectativas, necesidades, del régimen en turno.

La “segunda muerte” del movimiento revolucionario, de acuerdo con el mismo autor, ocurrió a manos del partido predominante al interior del Estado mexicano (El PRI), cuando la crisis y conclusión del experimento socialista en Europa occidental a fines de la década de 1980, condujo al abandono de éste tanto por parte de la hasta entonces llamada Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (U.R.S.S.), como de otras naciones de Europa oriental que aplicaron, con sus matices, dicho modelo de gobierno. En México, la vigencia de los “ideales revolucionarios” hasta entonces divulgados desde el aparato estatal dejó de ser necesaria ante el fin de la confrontación de las dos tendencias más influyentes a nivel internacional, socialismo vs. capitalismo, además que los compromisos adquiridos con instituciones financieras extranjeras tales como el FMI y BM -las cuales promovieron la redefinición del modelo político-económico y social del gobierno mexicano-, dieron origen al desmantelamiento del Estado Benefactor para dar paso a una gradual pero creciente aplicación de los principios del neoliberalismo desde la administración pública, legitimada desde el discurso tanto del gobierno en turno como a través del partido estatal.

El docente-investigador de Colmex propone como hilo conductor para su ensayo “... el examen de las facetas de la crisis del modelo económico y político postrevolucionario, es decir, el que surgió en los años cuarenta basado en la industrialización sustitutiva de importaciones con apoyo y participación directa del Estado, y en la limitación sistemática del juego político democrático y plural mediante la acción autoritaria de un partido de Estado”, fundamental para la estabilidad necesaria en el contexto nacional de la época pero, en contraparte, también colocó el germen para el agotamiento del régimen de Estado Benefactor, es decir, el también autor de *Las raíces del nacionalismo petrolero en México*, explica el fin de dicho modelo mediante el rastreo de los errores, vacíos y/o contradicciones de las políticas cardenistas como recurso explicativo en torno a las insuficiencias de éste para enfrentar los retos de las décadas posteriores hasta su abandono, o desmantelamiento, bajo el salinismo.

Igualmente, Meyer plantea tres “valores básicos que guían el análisis de las situaciones concretas examinadas”, a saber: la demanda de *democracia política*, enarbolada por el movimiento antirreeleccionista encabezado por Francisco I., Madero, en contraste

con el régimen autoritario anterior; *democracia social*, es decir, equidad y justicia para superar las condiciones de desigualdad previas, mismas que fueron reclamadas durante la revolución, principalmente por el movimiento zapatista y después bajo el régimen cardenista; finalmente, *defensa de la independencia* para contrarrestar la intromisión del gobierno norteamericano, política promovida durante la presidencia de Venustiano Carranza e igualmente bajo la de Lázaro Cárdenas, lo cual contribuyó a dar "...cuerpo y sentido al nacionalismo mexicano del siglo XX"; argumenta que eligió estos tres valores para su análisis porque ninguno de ellos fue llevado a la práctica después del movimiento revolucionario en forma constante ni se integró al conjunto básico de prioridades atendidas por el régimen hegemónico que sucedió al cardenismo y hasta el momento en que fue publicada su obra. El Doctor en Relaciones Internacionales aclara que no fue el primero en observar que la revolución mexicana murió como tendencia político-social: en 1943 el académico Jesús Silva Herzog, declaró que éste ideal experimentaba una crisis "extraordinariamente seria"; tres años después otro académico, Daniel Cossío Villegas, señaló que las exigencias originarias del movimiento de 1910 ya no figuraban entre quienes detentaban el poder en México al concluir la Segunda Guerra Mundial, por lo cual agonizaba. En 1949, el primero concluyó que esta ideología murió "calladamente". No obstante, Meyer afirma, al final de la introducción a su obra, que:

... la Revolución Mexicana no puede morir del todo, como tampoco lo han hecho las que le antecedieron... porque con mayor o menor fuerza, en el mundo sigue viva la inconformidad que los generó, particularmente en un país como México, donde la democracia política sigue siendo una mera posibilidad, y donde la desigualdad social se mantiene como un rasgo tan dominante como lo era hace dos siglos⁸⁹

La afirmación del Premio Nacional de Periodismo (1989, por artículo de fondo), se ubica desde los problemas del presente, ausencia de democracia y desigualdad social, en coincidencia con los postulados del historicismo mexicano, para cuestionar el pasado, lugar temporal desde el cual trata de encontrar la explicación a los primeros. La misma tesis implica su aceptación del pasado, de acuerdo con O'Gorman, como medio para reconocer

⁸⁹ L. Meyer, *Op. Cit.*, pp. 9-12.

que las coyunturas actuales del existir del hombre son consecuencia, parcialmente, de probabilidades elegidas previa y libremente.

En coincidencia con los postulados de Peter Burke, revisados páginas antes, la percepción de la realidad del Coordinador del Programa de Estudios México-EU, no refleja ésta directamente sino que está mediada por las convenciones, esquemas y estereotipos que desarrolló como parte del grupo social en el que vive. Igualmente, la última afirmación de Meyer en el párrafo citado arriba, "... en un país como México, donde la democracia política sigue siendo una mera posibilidad, y donde la desigualdad social se mantiene como un rasgo tan dominante como lo era hace dos siglos...", evidencia el punto de vista del autor respecto a su propio presente, el cual se origina en sus expectativas, necesidades, tendencias personales, pero también aquellas generadas desde el grupo social, político, económico, cultural, al cual pertenece, cuyos intereses representa, difunde y defiende (consciente o inconscientemente); lo cual hace indispensable que los autores se hagan "visibles" en el relato, no tanto por complacencia consigo mismos sino como recurso para advertir al lector acerca de su propia subjetividad, sus limitaciones –como seres humanos e investigadores-, del mismo modo que sus propensiones, además de recordar al lector que existen puntos de vista e interpretaciones alternos al suyo .

Del mismo modo, La perspectiva de interpretación y explicación del mismo autor concuerda con la propuesta de Heidegger acerca de que el examen histórico tanto de la individualidad como de la palabra (la expresión), ayudaría a comprender mejor la realidad dialéctica ser-no ser, lo cual, a su vez, permite reconocer la aquellas opciones que en el pasado otros individuos y comunidades tuvieron a su alcance, de entre las cuales eligieron una, misma que contribuyó, parcialmente, a su devenir del mismo modo que a la elaboración de su presente; o sea: la intención de Meyer con su obra consiste, además de reflexionar en torno a los problemas actuales mediante el rastreo de aquellos elementos político-económicos, sociales, que contribuyeron a su desarrollo al igual que a su vigencia, en situar al lector en posibilidad de tomar conciencia acerca de la influencia del medio material-social en que las decisiones -tanto individuales como grupales-, se presentaron, las cuales ocurrieron libre e intencionalmente, por lo cual cabe afirmar que individuos y grupos sociales actuales, también están en pro de la realización de sí mismos, como seres humano, en el presente.

Esta obra también representa (siguiendo a Eduardo Nicol), un esfuerzo de diálogo temporal en tanto que las representaciones que elabora el ser cognoscente -el hombre, en este caso el autor y, en su caso, el lector-, para aprehender el pasado al igual que el futuro están presentes para quien vive en la actualidad, en la realidad, gracias a lo cual está en posibilidad de actuar con libertad así como de otorgar sentido, de enriquecer lo que hace antes de desaparecer del mundo social y material en que vive hoy.

Al igual que la obra escrita en conjunto por Aguilar y Meyer -y tal vez porque ambas obras fueron publicadas por la misma editorial-, éste texto también carece de pies de página, pistas tipográficas, organizadores de información (líneas de tiempo, gráficas estadísticas, esquemas, ilustraciones); de lo anterior se puede deducir que se trata de una política editorial interna derivada de la idea de que éste material se dirige a un público lector con conocimientos previos sobre Historia de México, específicamente interesado en el tema abordado por el autor; ello podría provocar dificultades de lectura, procesamiento de información y comprensión para los estudiantes de nivel bachillerato.

Adicionalmente, este proyecto didáctico también se apoyará en la proyección y análisis de la cinta mexicana “La ley de Herodes”. La decisión de utilizar este filme como complemento a las lecturas propuestas para el estudio del tema, obedece a la necesidad de reforzar así como hacer más concretas, “visibles”, las implicaciones derivadas por la centralización del poder -y señaladas en los documentos previamente leídos en tanto que éste es el tema central que se pretende abordar para su aprendizaje-, durante el gobierno cardenista y que se hizo más evidente en el sexenio camachista.

Cabe señalar -como parte del contexto en que se desarrolló y difundió la película-, que el tono crítico de la misma provocó, desde algunas instancias del gobierno federal, el intento por censurar su exhibición al público, aunque con efectos contrarios pues ello provocó la renuncia de Eduardo Amerena, director del Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE), así como un mayor interés del público por la cinta e incluso su difusión a nivel internacional⁹⁰.

El filme citado se caracteriza porque aborda, mediante la ironía y la caricaturización, el monopolio del poder en la figura tanto del presidente de la República como entre los gobernantes locales y líderes del partido estatal a través del nepotismo e

⁹⁰ “La ley de Herodes”, en sitio web de *Películas del cine mexicano*.

igualmente la cooptación, por lo cual dicha cinta podría servir como recurso para promover una mayor empatía entre los estudiantes del curso hacia la perspectiva desde la cual se critica el sexenio, en tanto que apela a la afectividad pero también a la denuncia con la intención de llevar al espectador a reflexionar en torno al tema mencionado, además, exige el esfuerzo de los estudiantes para ubicarse en el contexto de la época así como en el horizonte de vida de los personajes que allí aparecen, los cuales si bien son ficticios representan la diversidad y fluctuación de las relaciones del mismo modo que de los roles desempeñados por algunos de los individuos e instituciones del período de estudio. Dicho esfuerzo, aunado a la discusión en equipos y grupal, conduciría al desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas tanto con la empatía como el pensamiento crítico, pero además constituye un medio para aprender entre sí, con el otro, como postulan Vigotsky y Freire, todo ello trasladado –finalmente-, al trabajo en equipos de trabajo colaborativo denominado “En primera plana”, donde los estudiantes confirmarían el desarrollo del pensamiento crítico, la empatía histórica a la par de las habilidades psico-cognitivas implícitas, en pro de su desarrollo integral, conforme a los principios establecidos en la Constitución política de nuestro país así como al modelo educativo de la Escuela Nacional Preparatoria y en correspondencia con los fines propios de la asignatura en dicha institución (referidos previamente).

¿Por qué afirmar que los dos ensayos políticos revisados en esta sección podrían servir para el desarrollo de la conciencia histórica? En el apartado siguiente trataré de responder al respecto.

2.2.2. Conciencia histórica y difusión

Como señalé páginas arriba, el papel didáctico asignado a Clío data de la Edad Media, pero también hay que reconocer que éste ha cambiado de acuerdo a las transformaciones experimentadas por las sociedades humanas. Igualmente, el régimen hegemónico al interior de una comunidad determinada, elabora un discurso que hace posible la legitimación tanto de sus fines como de sus acciones, mismo que busca difundir a través de diversos medios, entre ellos la educación y, como parte de ella, la enseñanza-aprendizaje de la Historia. En consecuencia, se han desarrollado diversas propuestas de

enseñanza de la Historia tanto por parte de especialistas de la misma disciplina como desde la pedagogía y la psicología de la educación, aunque como no es la intención primordial de este trabajo hacer un recorrido histórico por la didáctica de la Historia, me centraré específicamente en aquellas propuestas recientes que coinciden en su interés por el desarrollo de la conciencia histórica.

Para comenzar, recuperaré la definición que Andrea Sánchez Quintanar hace de la conciencia histórica, la cual involucra la convicción de que todo presente tiene su origen en el pasado; reconoce el papel activo, dinámico e igualmente autónomo de las sociedades, mismas que se integran por sujetos que forman parte del proceso de transformación, por lo cual ésta última también influye en el ser individual; igualmente, entraña la idea de que “el presente es el pasado del futuro”, es decir, las acciones que se efectúan hoy, aquí, ahora, contribuyen a la construcción del futuro que a su vez se constituye en el presente, -ya inmediato, ya en el mediano o corto plazo-, por lo cual, cada individuo, sin distinción, es responsable tanto de la construcción de su propio futuro como el de la sociedad en que vive, de lo cual deriva la convicción de que cada uno de nosotros forma parte del “movimiento histórico”: estamos *haciendo* historia, por separado y colectivamente; más aún, estamos en posibilidad de asumir una perspectiva acerca la misma, gracias a lo cual podemos participar conscientemente (aunque sin ignorar que ello ocurre en un contexto determinado inherente a la realidad), en la toma de decisiones que conduzcan a diversos cambios en la sociedad que permitan tanto nuestra realización personal como social.

Para promover esta toma de conciencia acerca de la falta de autenticidad y autorrealización para después lanzarse en su búsqueda, Andrea Sánchez propone un concepto de identidad basado en una concepción de la vida humana orientada a la existencia como un permanente *hacerse* en el mundo (identificando semejanzas y diferencias); en el espacio, mediante el reconocimiento en otras sociedades, culturas, razas, regiones; del mismo modo que a través de la identificación de antecedentes y consecuentes a lo largo del tiempo, o sea, en la historia⁹¹.

Lo anterior cobra relevancia, como también señalé páginas antes, para el desarrollo integral de los jóvenes estudiantes de Nivel Medio Superior en México en razón de la

⁹¹ Sánchez Quintanar, Andrea, *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, pp. 31-64.

búsqueda que éstos emprenden para elaborar su propia identidad, misma que requiere un marco de libertad de acción para su autorrealización, el cual precisa la oportunidad de “determinar lo que en su vida le es impuesto y lo que él puede imponer”, como señala Edmundo O’Gorman; el camino contrario es el de la alienación: la transformación involuntaria, inconsciente, inauténtica, en alguien que no es capaz de diferenciarse de los demás ni de reconocerse en ellos, un sujeto que no se acepta a sí mismo, su realidad ni su entorno, insatisfecho, perdido en la nada, pero además carece de los elementos necesarios para superar esta circunstancia, por ende, sin posibilidad de existencia propia. Para el desarrollo de la conciencia histórica se hace necesario, a su vez, de la actitud crítica, misma que se apoya en el pensamiento crítico⁹².

Ello implica, para la enseñanza de la Historia en este nivel educativo, más que la selección de ciertos fenómenos como parte de un temario didáctico, fuentes de información especiales del mismo modo que perspectivas de interpretación específicas: requiere también la aplicación o el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico implícitas en la indagación, reflexión, al igual que para la escritura de la historia, tales como el análisis, interpretación, inferencia, explicación e incluso la autorregulación, lo cual no siempre es fácil y tampoco ocurre inmediatamente como consecuencia de alguna actividad o secuencia de aprendizaje, incluyendo la propuesta que ocupa éstas páginas: factores tales como la motivación personal, el interés por la asignatura, los conocimientos, así como los prejuicios alrededor del tema de estudio, los presupuestos e, igualmente, las prácticas derivadas de la dinámica de las relaciones docente-estudiantes, estudiante-estudiante, entre otros elementos, podrían influir de manera significativa en el logro de los objetivos de aprendizaje que se persigan, ya sea para la presente propuesta o alguna otra.

Cabe señalar que actualmente el modelo de Enseñanza Basada en Normas de Competencia⁹³ es una tendencia que ha cobrado impulso en los sistemas educativos tanto de México como en diversos países del mundo, por lo cual también se le difunde como una alternativa para la enseñanza de la Historia tanto Universal como de México. Dicha propuesta explica su pertinencia bajo el supuesto de que hace referencia a aquello que los niños y jóvenes requieren para desenvolverse en contextos diversos a lo largo de la vida en

⁹² *Supra*, p. 4.

⁹³ E.B.N.C., por sus siglas.

el mundo actual mediante la aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes en contextos específicos⁹⁴. Este modelo de enseñanza-aprendizaje también se promueve señalando la necesidad de una educación basada en contenidos a la par del desarrollo integral de habilidades y actitudes entre los estudiantes, además que contempla proporcionarles herramientas de aprendizaje que les permitan, por sí mismos, ser capaces de mantenerse actualizados, especializarse, trabajar en equipos y desarrollar propuestas de solución a diversos problemas personales, académicos o laborales. Quienes promueven este modelo educativo también señalan que su aplicación permitiría hacer de la educación un proceso más sistemático y menos expuesto a las valoraciones de carácter subjetivo, pues se apoya en el diseño y aplicación de criterios de evaluación basados en normas de competencia, los cuales permiten especificar y hacer más claro lo que el docente pretende evaluar –durante o al final- de un aprendizaje, así como aquello que un estudiante debe dominar o expresar como parte de dicho proceso⁹⁵.

La EBNC aportaría al estudiante una nueva visión sobre su aprendizaje: de ser un sujeto pasivo, sometido a una evaluación que a veces resultaba misteriosa, incomprensible o subjetiva, ahora debe ser partícipe activo en la misma pues deberá ser notificado acerca de lo que se espera que aprenda, exprese y realice, ya sea durante el proceso o al final del mismo. También aporta nuevas reglas en el papel del docente, ya que éste se convierte en un coordinador de las actividades de aprendizaje de los estudiantes, evaluador de los mismos y asesor de los estudiantes durante sus actividades, pero no es ya el protagonista principal al interior del aula.

Como señalé arriba, el nuevo modelo educativo promovería un papel más activo del estudiante en su propio desarrollo, en contraste el modelo educativo “tradicionalista”, el cual, aunque buscaba atender estas necesidades, hacía mayor énfasis en el aprendizaje de contenidos, por encima del desarrollo de habilidades y actitudes además que confería un rol más activo al docente en el proceso educativo, por encima del estudiante. Del mismo modo, este modelo haría más específicos los aprendizajes que se esperan del estudiante, descritos como criterios de desempeño, por lo cual se promoverían directamente en el aula los

⁹⁴ Antonio Argüelles (Compilador), *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*, pp. 47 y 125-146.

⁹⁵ Secretaría de Educación Pública, *Reforma Integral de la Educación Media Superior*, CD-ROM Interactivo para docentes.

conocimientos, habilidades, actitudes, que se pretenden mediante la aplicación de estrategias, recursos y situaciones didácticas aún más eficientes, concretas y vívidas.

No obstante, entre los problemas que enfrenta esta propuesta para su aplicación está el desconocimiento pedagógico, didáctico, entre los miles de profesores del Nivel Medio Superior, tanto de sus fundamentos como de sus posibilidades de aplicación, y aunque la S.E.P. ha dispuesto diversos mecanismos para su difusión y aplicación, éstos se han limitado, en buena parte, a las instituciones públicas, mientras que las instituciones privadas han experimentado una transición lenta en la cual los docentes no forman parte integral, por lo que su conocimiento al respecto es superficial o de plano, equívoco.

La aplicación del modelo de EBNC como nuevo paradigma del Sistema Educativo Nacional también se fundamenta en diversos argumentos de naturaleza macro económica, empresarial y también social -algunos de los cuales se encuentran en el documento *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*, compilación elaborada por el Lic. Antonio Argüelles durante su gestión como Director General del Conalep-, entre las cuales destaca la afirmación de Agustín Ibarra acerca de que: “Tan sólo un tercio de los jóvenes que se incorporan año con año al mercado laboral cuentan con formación específica para el trabajo y, aún más, cuatro quintas partes de quienes integrarán la fuerza de trabajo a principios del año dos mil, ya están incorporados al mercado de trabajo”, es decir, la mayoría de quienes ingresan al ámbito laboral carecen de formación laboral especializada, lo que reditúa en una mayor inversión (por las empresas) de tiempo y recursos financieros por la necesidad de dotar a sus nuevos cuerpos de trabajadores con los conocimientos y habilidades necesarias para un desempeño laboral eficiente.

En el mismo texto se argumenta que la falta de coincidencias entre el perfil de los egresados, tanto de instituciones educativas como de entidades de capacitación laboral, y las competencias laborales requeridas por el sector empresarial, conduce al rechazo de un gran número de aspirantes a un puesto de trabajo o, en el peor de los casos, a recibir una remuneración económica poco acorde con sus expectativas, por lo que el ideal acerca de la educación como instrumento de mejoramiento económico y movilidad social pierde vigencia, conforme señala María del Carmen Malpica en el capítulo de la misma compilación titulado *El punto de vista pedagógico*: “quedó demostrado que el criterio de *años de escolaridad*, con el que venían manejándose las metas de la educación y en el cual

se omitían referencias a la obtención real de competencias, había derivado una idea por demás equívoca: que el incremento en los grados de escolaridad permitiría mejorar automáticamente los niveles de bienestar de las personas”⁹⁶, por lo cual afirma que es necesario cambiar la idea acerca de que a una mayor permanencia en la escuela corresponde una mayor preparación para la vida y el trabajo. La autora también argumentó a favor de la aplicación del modelo de EBNC al señalar la necesidad de:

Promover un giro en la educación tecnológica, hacia esquemas que se centren en el desempeño y donde el principal parámetro para definir estas necesidades del desempeño sea el trabajo, tendría implicaciones acerca de la forma en que se conciben los propósitos de la formación; la manera en que se ofrecen las oportunidades educativas; la decisión del papel docente; el establecimiento de la organización escolar y las condiciones en que se lleva a cabo la evaluación, entre otras.

Malpica también señala que adoptar esta noción significa reconocer la capacidad de los individuos como capaces de organizar y dirigir su aprendizaje, así que al desarrollar esquemas de enseñanza basada en competencias se daría preferencia a estrategias bajo las cuales los estudiantes desempeñarían un papel activo tanto en las situaciones de aprendizaje como en la integración de conceptos y conclusiones, o inclusive en el desarrollo de alternativas. Además propone que “... los contenidos y requisitos de la evaluación y el contenido del curso sean conocidos por los candidatos, pero no sólo como una forma de informarles lo que deben lograr, sino también porque se reconoce que para alcanzar esos resultados el individuo tiene vías adicionales a las que ofrece la escuela”⁹⁷, con lo cual se promovería un proceso educativo “transparente”, sin procesos de aprendizaje y evaluación misteriosos o incomprensibles, en tanto que los educandos estarían enterados de lo que se espera que realicen o aprendan y, en consecuencia, ellos mismos podrían desarrollar estrategias que les permitiesen desarrollar las habilidades, actitudes o conocimientos que se esperan de ellos bajo dichas situaciones de aprendizaje.

El discurso oficial acerca del contexto laboral vigente también sirve para justificar la necesidad de generar cambios en los fines, contenidos y estrategias de enseñanza-

⁹⁶ Antonio Argüelles (Compilador). *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*, pp. 37, 125-140. El texto en cursivas aparece entrecomillado en el original.

⁹⁷ *Íd.*, pp. 132, 139-140.

aprendizaje del SEM: el incremento en el índice de egresados de instituciones de Educación Media y Superior resulta, además, en una creciente demanda de puestos de trabajo, por lo cual “... el empleo se convierte en un bien escaso que debe ser administrado adecuadamente y que tiene que ser promovido”, aunque Malpica sostiene que esto último ya no es responsabilidad exclusiva del Estado y el sector empresarial sino también del sector educativo, en tanto medio principal para la difusión de los conocimientos, habilidades y valores sancionados socialmente.

Malpica aclara que el proyecto de EBNC no está orientado a normativizar todas las actividades productivas, sino definir lo que denomina “... los núcleos básicos de mayor transferibilidad en las distintas ramas económicas y lenguajes tecnológicos”, es decir, el conjunto de parámetros de desempeño laboral susceptibles de ser aplicados en diversas actividades productivas conforme a distintos niveles de complejidad a dominar por el individuo en proceso de capacitación (o aprendizaje), lo que posibilitará un desarrollo gradual de la autonomía, la capacidad de resolver problemas y la creatividad frente a situaciones imprevistas.

Entre las ventajas de establecer normas de competencia, Agustín Ibarra señala que ello permitiría la integración de los esfuerzos y programas de formación aplicados por el gobierno en un sistema educativo uniforme, atender efectivamente las necesidades de calificación de individuos y empresas, enfatizar los objetivos y resultados de la formación y sus procesos, compartir un lenguaje común entre las instituciones dedicadas a la formación de recursos humanos y/o capacitación y las empresas, así como facilitar el acceso a los módulos a personas con distintos niveles de formación, independientemente de los programas regulares que desarrollan las instituciones, con lo que se favorecería la movilidad de los individuos en todo el sistema de formación⁹⁸.

Lo anterior se complementarían con la afirmación de Malpica acerca de que la evaluación del desempeño bajo este modelo no da preferencia al saber o al saber hacer en forma arbitraria, sino que su importancia deriva de lo que demanda la situación en que se aplica. No obstante: “...no debe perderse de vista que una competencia debe favorecer el desarrollo de niveles mayores de autonomía individual”. Es decir, una competencia puede servir como instrumento informativo y formativo, al proporcionar a una persona que

⁹⁸ *Ídem*, pp. 32, 50-52

aprende bajo este modelo los parámetros bajo los cuales será evaluado su aprendizaje. Al conocer dichos parámetros, esta persona podrá comparar su propio avance con lo que se espera que logre, con lo cual podrá auto-corregirse y, en consecuencia, dependerá menos de la retroalimentación del docente o capacitador así como de los recursos educativos que se le ofrezcan, y estará en libertad de desarrollar sus propios medios de aprendizaje o de aprovechar sus propias experiencias. Por último, Malpica propone que la práctica no debe ser entendida como una forma de aprendizaje repetitiva sino como un recurso didáctico orientado al diseño de experiencias de aprendizaje cuyo punto de partida sean situaciones originales que permitan a los sujetos desarrollar distintas soluciones o estrategias de solución.

Finalmente, merece ser considerada la declaración de Jorge Argüelles en la introducción a la compilación referida, pues afirma que “La Educación Basada en Normas de Competencias, tal y como busca desarrollarlas el Conalep, se inscribe en esta perspectiva humanista que busca, a través de nuevas metodologías más flexibles y pertinentes, ofrecer... mayores y más amplias oportunidades de adquirir conocimientos o perfeccionar los que poseen, sin importar la forma en que los adquirieron”⁹⁹, con lo cual también justifica la pertinencia de dicha propuesta educativa tanto al interior del Conalep como del Sistema Educativo Mexicano, en el entendido de que su aplicación permitiría una mayor autonomía a quienes estudien bajo este modelo al hacer menos énfasis en la forma de adquirir o perfeccionar un conocimiento. Lo anterior, a su vez, proporcionaría a los individuos la opción de cursar en modalidad escolarizada, semi-escolarizada o no escolarizada una serie de estudios determinados, por lo cual se ampliarían las oportunidades de acceso a la educación, y en consecuencia a la universalización, por lo menos, de la Educación Media Superior, con lo cual se abatirían los índices de deserción escolar entre jóvenes de dicho nivel educativo, además que se cumpliría con las tendencias internacionales que señalan un mínimo de 12 años de escolaridad entre la población como recurso para promover el bienestar individual y colectivo¹⁰⁰.

⁹⁹ *Ídem*, pp. 16, 47, 133-137.

¹⁰⁰ Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe - UNESCO, "Informe Regional sobre la Educación para Todos en América Latina y el Caribe", disponible en el sitio web de la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, [http://portal.unesco.org/geography/es/files/13904/13008239403EPT_Informe_Regional_Tailandia_21marzo2011_esp.pdf](http://portal.unesco.org/geography/es/files/13904/13008239403EPT_Informe_Regional_Tailandia_21marzo2011_esp.pdf/EPT+Informe+Regional+Tailandia_21marzo2011+esp.pdf) (visitado el 10-abril-2006).

No obstante lo innovador y enriquecedor que parece el Modelo de EBNC (como argumentan quienes lo promueven en México), el principio de autonomía es una de las bases fundacionales para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades en 1971, por ejemplo, pues se reconoció la necesidad de poner menos énfasis en la forma en que un estudiante adquirió o perfeccionó un conocimiento determinado, es decir, más de veinte años antes que el modelo educativo promovido por el entonces Director General del Conalep. Por otra parte, en la afirmación de Argüelles no queda claro por qué este proyecto educativo merece el calificativo de humanista, pues aunque es cierto que promueve la autonomía para el aprendizaje, se trata de una propuesta que gira principalmente en torno al *saber hacer* en cuanto al dominio de conocimientos, habilidades y competencias de desempeño laboral, pero no en relación con la autorrealización plena del ser humano mediante su acción en otros ámbitos; tampoco señala la forma en que ésta puede contribuir al desarrollo de una actitud crítica tomando en cuenta que los contenidos de enseñanza-aprendizaje así como los criterios de evaluación estarían predefinidos, por lo cual, aunque es cierto que se respetarían los hábitos, estrategias, habilidades y ritmo de aprendizaje de los individuos, se impondría un objetivo común (y me atrevo decir que hasta único) de aprendizaje y, en consecuencia, se estaría promoviendo la percepción de una sola realidad, en detrimento de la pluralidad de perspectivas al igual que del desarrollo de una actitud individual política e ideológicamente autónoma, posibilitadora de una actitud crítica; por ende, en perjuicio de la conciencia histórica, así como de su autorrealización, pues un sujeto cuyo discernimiento esté limitado a una sola perspectiva carecería de la información necesaria para establecer, al igual que comprender, las diversas relaciones entre sí mismo y los otros; él y su entorno social, material; su pasado, presente y futuro.

Así pues, aunque el modelo educativo promovido actualmente desde el Estado aporta algunas innovaciones, frente al modelo educativo vigente en el bachillerato de la UNAM, el primero no presenta aportaciones mayores en cuanto a lo que puede aportar para el desarrollo de los jóvenes estudiantes, por el contrario, se encuentra en desventaja pues se basa y aspira principalmente al desarrollo de uno de los cuatro pilares de la educación, saber hacer, en detrimento de las otras facetas, por lo cual tampoco da lugar al desarrollo de la empatía -sea histórica o no-, el pensamiento crítico, la conciencia crítica, el

desarrollo integral, pleno, armónico, la autorrealización y la autonomía, de quienes estudian bajo dicho modelo.

2.2.3 Redacción editorial y artículos de opinión en equipos de trabajo cooperativo para el desarrollo de la conciencia histórica

Para terminar este capítulo, me aproximaré, brevemente, a algunas aportaciones desde la psicología en relación con el desarrollo de las habilidades del pensamiento, el cual ha sido abordado por estudiosos contemporáneos como el filósofo norteamericano Faccione e igualmente por psicólogos de principios de siglo XX, como el soviético Lev Semionovich Vygotsky y el suizo Jean Piaget. También abordaré el papel del trabajo en equipos de desempeño colaborativo para promover el diálogo así como el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en pro de la conciencia histórica.

Los estudios de Jean Piaget, relativos al desarrollo de la inteligencia, han permitido saber que en el caso de los adolescentes, por lo general se ubican en el estadio denominado “... de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (adolescencia)”, es decir, el desarrollo de las habilidades del pensamiento coincide con el desarrollo de la identidad así como la transición del “mundo de la infancia” al de las personas mayores, por lo cual la juventud representa un periodo complejo pero muy importante en el caso de las sociedades occidentales, ya que la consolidación exitosa en cada una de las facetas referidas contribuiría al desarrollo integral de los individuos así como su integración armónica en sociedad y, consecuentemente, su autorrealización. El biólogo oriundo de Neuchâtel también señala que “...el desarrollo (intelectual) es, en un sentido, un progresivo equilibrarse, un paso perpetuo de un estado menos equilibrado a un estado superior de equilibrio”. Ello implica que, para estimular el desarrollo de nuevos conocimientos, habilidades o actitudes en un sujeto es indispensable que lo necesite, por lo cual el rol docente consistiría en diseñar situaciones problemáticas para provocar la necesidad entre los estudiantes de superar el desequilibrio, la crisis, a la cual se enfrentarían y requieren resolver para alcanzar una nueva estabilidad cognitiva, emocional. El estudiante, a su vez, se sitúa como un sujeto activo en su aprendizaje, porque es él quien debe descubrir o

desarrollar las acciones, conocimientos, habilidades o actitudes precisos para resolver el reto que enfrenta, gracias a lo cual alcanzaría un nuevo estado de equilibrio así como de desarrollo psico-cognitivo. Sin embargo, y volviendo a lo tratado páginas arriba, ¿Cómo plantear a los estudiantes de N.M.S. la necesidad o el interés por aprender historia si buena parte de ellos están ocupados, o preocupados, por cuestiones tales como entender los cambios físicos, emocionales, así como las exigencias de sus padres, la necesidad de “encajar” en algún grupo o movimiento social gracias al cual puedan sentir que forman parte de algo, que son “alguien”? Al respecto, Piaget señala que “En el ámbito de la vida afectiva, se ha observado a menudo que el equilibrio de los sentimientos aumenta con la edad. Las relaciones sociales obedecen, finalmente, a una idéntica ley de estabilización gradual”¹⁰¹, es decir, la confrontación y solución de problemas socio-emocionales en la vida cotidiana permite a los individuos alcanzar gradualmente estados “progresivos” de estabilidad, madurez, y consecuentemente, armonía consigo mismos. Así pues, resulta necesario plantear problemas de aprendizaje en el aula que también integren retos de carácter social e, incluso, emocional, para promover el desarrollo de aquellas habilidades del pensamiento crítico que conduzcan, a su vez, a la empatía, la tolerancia, la flexibilidad intelectual, en pro de la realización individual y la integración social. ¿Será posible aplicar una propuesta didáctica con algunas de estas características desde la enseñanza de la Historia a Nivel Medio Superior?

Por su parte, Lev Semionovich Vigotsky, en su obra *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*, donde expone el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, se situó en una perspectiva que coincide, al menos parcialmente, con el historicismo porque reconoce la naturaleza dinámica del ser humano y su devenir: “Estudiar algo desde el punto de vista histórico significa estudiarlo en su proceso de cambio”, afirmación que aplicó para fundamentar y explicar su propuesta teórica, pero además es aplicable al ámbito psicológico, pedagógico, didáctico, porque confiere al docente la responsabilidad de tomar conciencia de su historicidad así como del conocimiento que pretende acercar al estudiante, el cual es igualmente un sujeto histórico.

¹⁰¹ Jean Piaget, *Seis Estudios de Psicología*, pp. 11-14.

En consecuencia, el proceso enseñanza-aprendizaje es analítico, dialéctico y requiere del lenguaje como medio para la comunicación¹⁰².

De acuerdo con lo expuesto por el psicólogo bielorruso¹⁰³, y en coincidencia con la idea de Eduardo Nicol acerca de que palabra y entendimiento (*lógos*), representan la base para el diálogo, el entendimiento, la comunicación, el lenguaje se constituye como una herramienta fundamental porque "... adopta una función sintetizadora que, a su vez, es también instrumental al lograr formas más complejas de percepción cognoscitiva": compendia un cúmulo de significados (imágenes, conceptos, intencionalidades), pero además promueve el desarrollo de habilidades cognitivas tales como el análisis, interpretación, inferencia y explicación, aunque como señala él mismo, la síntesis requiere una clasificación previa de cada elemento lingüístico para relacionarlo enseguida en una "estructura de frase", por lo cual el lenguaje es primordialmente un proceso analítico.

Tomando en cuenta que -como referí páginas antes-, de acuerdo con la taxonomía de Bloom, el *análisis* consiste en "Encontrar patrones; organizar las partes; reconocer significados ocultos; identificar componentes", el desarrollo de esta habilidad resulta básico, fundamental, ya que es el punto de partida para los demás procesos del pensamiento: es indispensable separar una totalidad en sus partes para poder identificar sus componentes así como la relación entre éstos, luego se puede interpretar, evaluar, sintetizar, la información previamente dissociada. Pero el desarrollo de los procesos psicológicos superiores no se limita a un periodo del desarrollo humano: de acuerdo con Vigotsky éstas pueden desarrollarse desde edad temprana, incluso a cualquier edad o aun cuando ello no hubiese ocurrido, aprovechando la naturaleza social del aprendizaje humano (y por ende, los procesos del pensamiento), para lo cual se coloca a un sujeto menos experimentado al lado de otro más versado para que éste último le sirva como guía para tales fines. La distancia -en términos de conocimientos, habilidades y actitudes psico-cognitivas así como sociales-, que debe recorrer el menos hábil para alcanzar al más experto (un adulto u otro compañero capaz, aclara el psicólogo soviético), se conoce como *Zona de Desarrollo Próximo* (Z.D.P.), la cual, cuando se alcanza, recibe el nombre de *Zona de Desarrollo Efectivo* (Z.D.E.).

¹⁰² Lev S. Vygotsky, *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*, p. 104.

¹⁰³ *Ibidem.*, p. 7.

Lo anterior cobra relevancia porque permite explicar que durante el diálogo, además de intercambiar puntos de vista, significados, intenciones, también es posible promover el desarrollo de habilidades del pensamiento entre los participantes del *lógos*, aunque cabe reconocer que el pensamiento crítico no ocurre simplemente porque dos individuos trabajen juntos, sino que, al realizar juntos determinadas tareas, uno de ellos comparta, comunique al otro, los conocimientos, habilidades o actitudes necesarios para que el segundo se desempeñe a la par del primero en este ámbito. El docente, como experto en un área determinada del conocimiento científico, podría aplicar estrategias didácticas que tengan como propósito principal el paso de la *ZDP* a la *ZDE*, sin embargo, ello requeriría un trabajo “codo a codo”, que no siempre es posible debido a que los grupos de estudiantes tanto en escuelas públicas como particulares de México es, por lo regular, superior a los 30 asistentes, por lo que el diálogo, el intercambio directo tanto verbal como psico-cognitivo e incluso psico-social es menor, además que enfrenta limitaciones tales como las diferencias en el uso del lenguaje, más técnico, especializado y por ello, posiblemente más difícil de comprender para aquellos estudiantes cuyo vocabulario sea limitado. Ello hace necesario y pertinente el diseño de propuestas didácticas que se basen en el uso del lenguaje, el diálogo, el trabajo individual y colectivo, coordinado por el profesor, pero también con el apoyo de aquellos compañeros “más experimentados” con la intención de que éstos contribuyan al desarrollo de las habilidades del pensamiento necesarias para que sus compañeros alcancen la Zona de Desarrollo Efectivo que les permita, a su vez, desarrollar el pensamiento crítico, la conciencia histórica así como, gradualmente, su autonomía y autorrealización.

En opinión de quien escribe, una estrategia de trabajo en equipos de desempeño colaborativo (también denominado cooperativo), promovería un ambiente de aprendizaje caracterizado por la necesidad de diálogo entre los estudiantes -derivado de una situación problemática que los pone en crisis pues exige conocimientos, habilidades o actitudes nuevos o mejores que aquellos logrados hasta entonces-, para compartir opiniones, información, herramientas, recursos, experiencias, dudas, hipótesis, a la par de actitudes tales como la apertura a otras perspectivas e ideas distintas a las propias; en consecuencia promueve la empatía, es decir, la capacidad de situarse “en el lugar del otro”: entender las intenciones del compañero de equipo al proponer, sugerir, cuestionar, tanto en relación con la actividad a realizar como la información a procesar, por lo cual algunos de ellos

asumirían el liderazgo de la actividad en base a su pericia, pero al mismo tiempo compartiendo, comunicando, con sus condiscípulos aquellos conocimientos, actitudes y habilidades que permitirían a éstos últimos, gradualmente, alcanzar la *Z.D.E.*, con lo cual se compensaría la dificultad latente de un desarrollo desigual entre unos estudiantes y otros mediante estrategias tradicionales de enseñanza-aprendizaje.

Este diálogo haría posible que los interlocutores se reconozcan entre sí como iguales no sólo en términos generacionales, académicos o en relación con la tarea, sino como seres humanos, pero también posibilitaría el co-descubrimiento de las habilidades, conocimientos o actitudes que otros compañeros han alcanzado y los primeros no poseen pero pueden aprender mediante la colaboración: la comunicación. Dicha identificación entre unos y otros es dinámica: unos saben algo que otros no, por lo cual pueden ayudarse mutuamente, convirtiéndose en protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje; el rol docente pasa del centro a la periferia, aunque puede asesorar, sugerir, ayudar a resolver conflictos o contribuir a mejorar la interacción al interior de un equipo¹⁰⁵.

Al dialogar de manera más directa del mismo modo que específica a partir de las necesidades e intereses de cada equipo, los alumnos pueden reconocer en el docente a una persona que además de “saber” sobre la asignatura y el tema de estudio, sabe lo que hace, cómo hacerlo, así como los fines que persigue con dicha actividad: es autor. Así, la relación docente-estudiantes se transforma porque estos últimos confían en el primero, pues pueden dialogar con él pero también entre ellos, gracias a lo cual se sientan las bases para el desarrollo de la empatía así como de una actitud crítica; además, se percatarían de que algunos de los problemas que enfrentan tanto para aprender en la escuela como en la vida cotidiana podrían encontrar solución mediante el encuentro con el otro, pues a pesar de sus diferencias también se reconocerían como interlocutores dignos de ser escuchados y dispuestos a escuchar al otro. Sin embargo, aún queda por explicar el potencial del trabajo en equipos de trabajo colaborativo para promover la conciencia histórica, tema que abordaré en el siguiente capítulo.

¹⁰⁵ Juan Gómez P., J.G. Romero P., A. Rodríguez C. y N. Jiménez M., *Aprendizaje Colaborativo (Manual)*, 2007, pp. 5-12.

CAPÍTULO 3. NARRACIÓN, HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y CONCIENCIA HISTÓRICA

En este último capítulo de la investigación emprendida abordo el contexto institucional así como grupal de la experiencia didáctica realizada, un análisis curricular en torno a la unidad siete correspondiente al plan de estudios de la asignatura de Historia de México II, titulada *La Reconstrucción Nacional*. Ello permitirá identificar los logros y limitaciones de las estrategias didácticas aplicadas para el desarrollo de la empatía histórica, objetivo final de esta propuesta. Para lograrlo, analizaré las características de la estrategia didáctica correspondiente con la intención de establecer su relación con el desarrollo de algunas habilidades del pensamiento crítico relativas a la empatía histórica, misma que se aplicó durante el período lectivo 2014-2015, con los estudiantes de Historia de México II, del quinto año en la Escuela Preparatoria en el Instituto de Integración Cultural A.C.

En otro apartado, describiré la aplicación de la experiencia didáctica referida y, para concluir este documento, evaluaré sus aportaciones efectivas así como las limitaciones didácticas de la misma en relación con el desarrollo de la conciencia histórica. Para ello, me basaré una vez más en el plan de estudios correspondiente a la asignatura referida; estableceré la relación entre las habilidades del pensamiento crítico del *informe Delphi*, la taxonomía de Bloom (pues los objetivos de Enseñanza-Aprendizaje del plan de estudios vigente obedecen a ésta), la empatía histórica y la conciencia histórica.

Esta propuesta se fundamenta en las corrientes pedagógicas cognitiva, sociocultural y humanista. La primera, debido a que permite abordar algunas habilidades del pensamiento fundamentales para el procesamiento de la información disciplinar correspondiente a los contenidos que se pretende enseñar a los estudiantes del curso, mismas que los jóvenes estudiantes de Historia de México II necesitarían aplicar para lograr los objetivos de aprendizaje planteados tanto por el plan de estudios oficial como los propuestos en este proyecto como medio para alcanzar los primeros. Por su parte, la teoría sociocultural, e igualmente la humanista, permitirán determinar el papel del trabajo en equipos de desempeño colaborativo como medio para promover el diálogo, la colaboración e igualmente el desarrollo de las habilidades y actitudes cognitivas básicas para el

desarrollo de la empatía histórica, para el desenvolvimiento de la conciencia histórica, la autonomía, la autorrealización y el desarrollo integral de los estudiantes.

A continuación, abordaré, someramente, el contexto institucional y grupal en que se realizará la experiencia didáctica con intención de identificar algunos elementos que podrían resultar ventajosos o contrarios a la propuesta didáctica que se pretende aplicar.

3.1. Contexto institucional y grupal de la experiencia didáctica

La Escuela Preparatoria del Instituto de Integración Cultural A.C. se ubica en calle Industria No. 45, en el municipio de Tultepec, Estado de México, y proporciona sus servicios educativos de 7:00 a 16:00 hs., conforme a la normatividad que implica su funcionamiento como centro educativo incorporado a la UNAM con clave 6801.

Respecto al grupo 5010, en el cual se desarrolló la experiencia didáctica, se integraba por 40 estudiantes (29 mujeres y 11 hombres). Con base en un cuestionario aplicado a 26 de los 40 integrantes del grupo, una amplia mayoría, 80.2 por ciento, de los estudiantes que componen el grupo son habitantes del mismo municipio, el resto provienen de municipios tales como Cuautitlán, Tultitlán y Melchor Ocampo.

Casi la mitad de los estudiantes encuestados (46.2%), contaba con 16 años de edad al momento de la aplicación del instrumento; otro 38.5% tenía 17 años, mientras el 15.4% restante 18 años. Lo anterior resulta significativo porque, de acuerdo con la propuesta del psicólogo suizo Jean Piaget, a partir de los 15 o 16 años, los seres humanos habrían alcanzado, como parte de su desarrollo psicogenético, el denominado *estadio de las operaciones formales* (abstractas), conforme al cual a partir de dicha edad las personas estarían en condición de aplicar habilidades del pensamiento crítico, al mismo tiempo que comienzan a desarrollar y consolidar los rasgos propios de su personalidad, así como el esfuerzo por integrarse afectiva e intelectualmente en “la sociedad de los adultos”, cuya consolidación exitosa dependería no sólo del logro efectivo de cada aspecto sino del desarrollo previo de las habilidades, actitudes y conocimientos esenciales correspondientes a los estadios previos del desarrollo psico-cognitivo.

De acuerdo con los resultados de la misma encuesta, la edad de sus padres comprendería un rango de los 35 a los 59 años, entre los cuales el nivel de estudios del

progenitor que refiere el 30.8% de los estudiantes es bachillerato, mientras 15.4% señala que su padre logró la licenciatura; cifra que se repite para el nivel de secundaria; 7.7% realizó un posgrado; 3.8% realizó estudios de primaria y 11.5 % de los jóvenes encuestados no proporcionó información al respecto. Ante la pregunta “¿Su trabajo coincide directamente con su nivel de estudios?”, 42.3% de los encuestados contestó sí, lo cual contrasta con un 50% que respondió no y 7.7% de los jóvenes omitió la respuesta.

Se hicieron las mismas preguntas respecto al nivel de estudios alcanzado por las madres de los jóvenes estudiantes. Las respuestas a la primera destacan porque de acuerdo con los estudiantes, 30.8% de las mujeres madres de familia realizaron estudios de licenciatura, mientras 15.4% asistió a preparatoria y 23% a secundaria. Es decir, aparentemente más mujeres que hombres realizaron estudios de nivel superior; además que entre las madres de familia es superior en comparación con otros niveles educativos, aunque cabe aclarar que se incluyó en la misma categoría tanto a quienes concluyeron como quienes no lo hicieron. Sin embargo, 57.7% de los estudiantes respondieron que la ocupación laboral de sus mamás no corresponde al grado obtenido: más de la mitad.

Aunque se trata de una encuesta muy breve, sin un tratamiento estadístico fino, además que la muestra no es representativa, la información recabada podría ayudar a explicar la motivación de los jóvenes no solo para aprender Historia sino el nivel de estudios en que se encuentran, al menos en el grupo donde se desarrollará la propuesta, ya que de acuerdo con especialistas, la motivación para estudiar se ve influida, entre otros factores, por el nivel de estudios de los padres: a mayor escolaridad, corresponderían más expectativas de los padres hacia los logros académicos sus hijos.

En el caso que ocupa estas páginas, menos de la mitad de los padres que estudiaron licenciatura desempeñan actividades laborales relacionadas con dicha preparación, por lo cual cabría la pregunta ¿Para qué estudiar un nivel educativo más allá de bachillerato, si la posibilidad de encontrar un empleo en el ámbito profesional correspondiente a la carrera no es seguro?, circunstancia que influiría en el interés y compromiso de los jóvenes por participar en su proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que los jóvenes no alcanzarían a relacionar dichos aprendizajes con su vida cotidiana, personal, más allá del éxito académico, profesional, o económico. Lo anterior implica el reto de plantear explícitamente la relación entre el tema, los contenidos de correspondientes al tema que se pretende

abordar mediante el proyecto que ocupa estas páginas al igual que para la vida personal de los jóvenes estudiantes, en pro del aprendizaje significativo, el desarrollo de la conciencia histórica y su desarrollo integral.

3.2. “La Reconstrucción Nacional”: análisis curricular

Debido a que ya se abordaron algunas características tales como el número de cursos en que se divide la enseñanza de la Historia, aquellas que anteceden, preceden y se relacionan con la asignatura de Historia de México II (tema central de esta investigación); sus propósitos finales; la concepción vigente en dicho documento sobre las características psico-cognitivas; su rol en el proceso de aprendizaje del mismo modo que la relación entre él y el contexto sociocultural del cual forma parte; los objetivos centrales de la asignatura; la relación entre, éstos así como las políticas educativas vigentes en el ámbito de la Educación Media Superior¹⁰⁶, en este apartado me centraré específicamente en valorar los alcances, limitaciones pedagógicas, didácticas, del mismo modo que para el estudio de la Historia de México a la par del desarrollo de la conciencia histórica, específicamente mediante el estudio de la unidad siete del plan de estudios vigente para el segundo curso de Historia de México en la ENP durante el quinto año.

El objetivo principal de la unidad referida, consiste en que al finalizar el estudio de la misma: “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”, para lo cual se contemplan 10 horas de trabajo en clase.

Como se indicó previamente, en el capítulo uno, la habilidad de *conocer*, de acuerdo con la taxonomía de Bloom, consiste en el acto de observar y recordar “... información; conocimiento de fechas, eventos, lugares; conocimiento de las ideas principales”. Este proceso intelectual únicamente requiere la capacidad de memorizar literalmente (o casi), en coincidencia con la perspectiva conductista, según la cual el sujeto

¹⁰⁶ *Supra*, pp. 21-24.

que aprende se limitaría a reaccionar frente a estímulos específicos, ello en un medio ambiente previa e intencionalmente modificado para tales fines.

La misma taxonomía especifica que la *comprensión* es el resultado de los procesos del pensamiento –aunque no detalla cuáles-, gracias a los cuales el estudiante “se hace suyo (*sic*), aquello que ha aprendido y esto lo demuestra cuando es capaz de presentar la información de otra manera; cuando la transforma; encuentra relaciones con otra información; la asocia a otro hecho; sabe decir las posibles causas y consecuencias”, es decir, puede utilizar la información concerniente a un campo de estudios, ciencia o asignatura para explicar su relación con diversos fenómenos del mundo que le rodea, pero se limita a concebir el conocimiento únicamente como procesamiento de la información, dejando de lado su relación dialéctica con factores psico-emocionales además de socio-culturales e incluso de nivel psicomotor: un individuo no puede tratar información sin recurrir a los “canales” de entrada (e incluso de salida) de la misma, que en el caso del ser humano constituyen los sentidos, sus habilidades psicomotoras e incluso sus predisposiciones emocionales. En contraste, el cognoscitivismo concibe el conocimiento como resultado de las representaciones y procesos mentales que el sujeto cognoscente realiza, por lo cual reconoce su papel activo en el proceso de aprendizaje, el cual requiere ciertos aprendizajes previos, es decir, también requiere la memorización o almacenamiento de ciertos contenidos, pero no como evidencia de aprendizaje sino en tanto punto de partida para el desarrollo o perfeccionamiento de nuevos conocimientos, habilidades e incluso actitudes.

El cognitivismo también contempla la necesidad del desarrollo psicomotor integral como base para el aprendizaje efectivo, sin embargo, aunque reconoce el papel de la sociedad en la determinación de los contenidos, habilidades e incluso las actitudes a aprender, sigue explicando el aprendizaje desde una perspectiva organicista pues lo concibe, en palabras de Piaget, como un proceso de adaptación a los retos planteados por el entorno, lo cual no implica necesariamente el diálogo sujeto-objeto ni la integración consciente del aprendizaje.

Por su parte, la teoría sociocultural reconoce que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se produce de manera aislada, autónoma, en el sujeto, tampoco está sujeto a un período cronológico o etapa del desarrollo psico-cognitivo, ni por influencia exclusiva

del medio material que le rodea: requiere el intercambio de conocimientos, experiencias así como actitudes en forma constante, sistemático e integrador entre éste y el grupo social, cultural, al cual pertenece, más allá del aula, ya que el aprendizaje puede ocurrir en cualquier momento de la vida, consciente o inconscientemente (aunque lo deseable sería lo primero), derivado del diálogo entre los individuos que componen dicha sociedad, con la intención de integrarse a la misma. Así pues, sujeto, sociedad y contexto son igualmente importantes en el proceso de aprendizaje, se interrelacionan e influyen mutuamente, por lo cual es preciso conocerlos para su transformación, lo cual implica la transformación misma del sujeto cognoscente. No obstante, al subrayar el papel de la sociedad en el proceso enseñanza-aprendizaje, resta autonomía al individuo: aunque puede “hacer suya” cierta información, siguiendo la definición de comprensión de la taxonomía de Bloom, este acto no es voluntario, libre, sino promovido desde fuera.

Finalmente, el humanismo también se opone a la memorización como sinónimo de aprendizaje, pues sostiene que el objetivo final de la educación es la realización del ser humano como ente social e individual, por lo cual el conocimiento únicamente constituye una herramienta para tales fines, del mismo modo que la memorización carece de sentido si no es resultado de un proceso de resignificación de la información basada en una actitud crítica, propositiva y creativa por parte del sujeto cognoscente, por lo cual reconoce el papel activo del sujeto en su propio aprendizaje, pero también el de la sociedad en la determinación, difusión e incluso la naturaleza de los mismos; debido a ello, es necesario que el individuo problematice en torno a su relación con el medio material, social e igualmente cultural en el cual se desarrolla como punto de partida para criticar aquellos conocimientos que se asumen como válidos, únicos, inherentes, gracias a lo cual estaría en posibilidad de resignificarlos o sustituirlos, ejerciendo un acto de voluntad, libertad, autonomía y autorrealización en su proceso de aprendizaje.

En este caso, la posibilidad de “apropiarse” de la información no radica únicamente en la modificación del medio ambiente material, social o cultural, como tampoco depende solamente de factores psicogenéticos: es resultado de la relación dialéctica, consciente, crítica, entre sujeto y objeto, los cuales no están aislados sino que forman parte de un contexto diverso e igualmente complejo que influye en dicha interacción, lo cual lleva a la necesidad de promover situaciones en las que el sujeto cognoscente tome conciencia de la

información que se promueve como contenido de aprendizaje obedece a un enfoque epistemológico, político, ideológico, con la intención de cuestionarla a profundidad, al igual que interrogar al docente y también a sí mismo en tanto participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, gracias a lo cual se amplían las posibilidades personales de elección libre, voluntaria, autónoma, sentando las bases para la autorrealización en la construcción de un proceso de aprendizaje protagonizado por él mismo pero con plena consciencia de su relación con el entorno del cual forma parte.

En relación con el nivel de profundidad de los objetivos de aprendizaje para esta unidad, como también indiqué en el capítulo uno, se propone que el estudiante *conozca*, al finalizar la unidad: “las características del nuevo orden económico, social y político del México posrevolucionario”, es decir, bastaría con que el estudiante repita hasta memorizar los datos correspondiente a dicho tema; sin embargo, este propósito contrasta en la intención de que también *comprenda* “los principales conflictos vividos por los regímenes Obregonista, Callista, Maximato y Cardenista”, ya que éste último, tomando en cuenta su definición desde la taxonomía de Bloom, implica la capacidad de relacionar causas y consecuencias, además de hechos –históricos, en el caso de esta experiencia didáctica-, para lo cual se requiere, al menos, que el estudiante sea capaz de diferenciar al igual que reconocer relaciones de semejanza, diferencia, pertenencia, subordinación, influencia, así como la capacidad de “situarse en la perspectiva del otro”, como paso necesario para entender las necesidades, intereses, posibilidades y limitaciones que enfrentaron los diferentes grupos político-ideológicos reunidos en torno a los proyectos de nación encabezados, sucesivamente, por Álvaro Obregón, Plutarco Elías Calles así como Lázaro Cárdenas, durante sus respectivos regímenes presidenciales.

Finalmente, para la misma unidad se propone que el estudiante *revise* “la política exterior del país y la cultura nacional”, verbo que no figura explícitamente en la taxonomía de Bloom, además que puede usarse como sinónimo lo mismo de repasar, explorar que de inspeccionar o examinar. Sin embargo resulta complicado, contradictorio, pasar de la mera repetición a cada uno de los procesos mentales, relativos a la comprensión como proceso, ya que al menos desde el cognoscitivismo de aprendizaje se requiere desarrollar estructuras cognitivas previas, es decir, habilidades del pensamiento, que permitan al estudiante emprender un tratamiento más complejo, rico y profundo de la información sin haberlas

desarrollado antes, para después realizar un proceso menos complejo (si no es que confuso), tal como “revisar” información.

Respecto a los contenidos que se abordarán a lo largo de la unidad se especifica lo siguiente:

Contenido	Descripción
1. Del caudillismo al presidencialismo, conflictos políticos internos, las instituciones	En esta unidad se abarcará el estudio del papel del gobierno provisional de Adolfo de la Huerta en la pacificación interna y la importancia que tuvo el caudillismo populista de Alvaro Obregón para lograr el equilibrio social y la reconstrucción del país.
2. La reconstrucción económica, política, agraria, laboral y educativa.	En este apartado, se revisarán los planes de reconstrucción económica y la política agraria de Obregón y Calles. También se conocerá la organización del movimiento obrero en la CROM, las medidas emprendidas para resolver los problemas financieros y la obra educativa y cultural.
3. Las relaciones internacionales.	Además, se describirán las medidas tomadas por Alvaro Obregón para solucionar los conflictos en las relaciones internacionales y de inversión extranjera.
4. El Maximato: gobiernos de Emilio Portes Gil, Pascual Ortíz Rubio y Abelardo L. Rodríguez.	Se comprenderán las relaciones entre México y Estados Unidos y la trascendencia de la rebelión cristera, en las relaciones con la iglesia en México así como las características políticas, sociales y económicas del Maximato.
5. El gobierno de Lázaro Cárdenas y el Plan Sexenal: política agraria, laboral, educativa e internacional.	Como uno de los temas centrales de esta unidad se estudiará la creación del PNR como parte medular para el funcionamiento del estado mexicano. En este tema se estudiarán las características del gobierno de Cárdenas destacando la situación agraria, la nacionalización del petróleo y la política internacional.
6. El nacionalismo cultural.	Se conocerán las características de la educación primaria, secundaria, las escuelas rurales, agrícolas, las normales, la enseñanza técnica y la educación universitaria, así como las tendencias artísticas derivadas de la Revolución.

En el plan se especifica que, para estudiar estos contenidos, docente y estudiantes cuentan con 10 horas de clase efectiva, lo cual representa un reto pues cada uno de los temas que aparecen en el cuadro anterior requieren, en opinión de quien escribe, al menos

de dos horas cada uno para sentar las bases de una actitud crítica entre los estudiantes del curso en relación con el tema, rebasando el tiempo estipulado. También existen problemas en el uso de verbos que -en tanto objetivos específicos de aprendizaje conforma a la taxonomía de Bloom-, hagan más claro, específico, el conjunto de aprendizajes que se pretende lograr entre los estudiantes de la asignatura, ante lo cual un docente sin conocimientos sobre la asignatura, la disciplina o en torno a la didáctica de las mismas, podría confundirse o no comprender la relación entre cada uno de los procesos históricos que integran la unidad de estudio, por lo cual el estudio de los mismos podría ocurrir en forma aislada, en detrimento del aprendizaje efectivo de los contenidos así como del logro de los objetivos de aprendizaje formales y, más aún, del desarrollo de la conciencia histórica entre los estudiantes.

Para lograr los objetivos de aprendizaje propios de esta unidad con base en los contenidos especificados en el plan de estudios referido, las actividades didácticas que se recomiendan al docente consisten en que los estudiantes:

- ✎ Hagan lecturas complementarias y las comente (*sic*) en grupo para apoyar los temas de la unidad.
- ✎ Comenten aquello que les parezca más interesante de las administraciones de los presidentes Álvaro 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 Siqueiros¹⁰⁷.

En el caso de la primera actividad, *comentar* tampoco figura como un proceso o habilidad del pensamiento, en todo caso sería la actividad a través de la cual el estudiante podría externalizar, evidenciar, ciertos aprendizajes o, en su caso, compartir información con sus compañeros como paso previo para un proceso gradualmente más complejo, pasando por la identificación de semejanzas, coincidencias, diferencias, vacíos o errores de interpretación en la información encontrada durante la lectura de textos complementarios, para después reconstruir y, si es posible, resignificar ésta con actitud crítica. La segunda

¹⁰⁷ *Ídem.*, p. 20.

propuesta didáctica también consiste en comentar, por lo cual se repite el problema anteriormente descrito pero, en opinión de quien escribe, se acentúa porque deja al estudiante la posibilidad de hablar sobre “aquello que les parezca más interesante”, con el riesgo de que puede ser información relevante o no, lo cual podría ocasionar retrasos en el estudio del tema.

Aunque ya se revisó en el capítulo uno, es necesario volver a analizar el la sugerencia didáctica consistente en que docente y estudiantes visiten el Palacio Nacional, Secretaría de Educación Pública, el Antiguo Colegio de San Ildefonso al igual que el Palacio de Bellas Artes con la intención de *conocer*, es decir, identificar, almacenar y recuperar información relacionada con “algunos rasgos de la Escuela Mexicana de Pintura a través de los murales de Diego Rivera, José Clemente Orozco y David Alfaro Siqueiros”¹⁰⁸, pues mientras en el análisis anterior se abordaron los alcances psico-cognitivos del objetivo de aprendizaje, ahora destaca que en dicha propuesta no se especifican criterios que guíen tanto la realización de la actividad como la evaluación de los aprendizajes alcanzados a través de la misma, aunque ello podría representar el espacio para la libertad de cátedra pues implicaría la posibilidad de que el docente determine los fines, niveles, métodos a la par que los recursos tanto para la puesta en práctica de la actividad de aprendizaje como para la evaluación de los conocimientos y logros alcanzados. No obstante, pese a que las tres actividades contribuirían al desarrollo de algunas habilidades básicas del pensamiento, no queda claro si dichos elementos podrían contribuir al desarrollo de la comprensión como habilidad mental, la conciencia histórica, la autonomía o la autorrealización de los individuos en el marco de la integración social que se pretende como finalidad propia de la Historia e igualmente en el artículo tercero constitucional.

Si bien la propuesta concibe al estudiante como un sujeto activo, propositivo, motivado para aprender los contenidos propios de la asignatura; dicha postura contrasta con los resultados de la encuesta realizada por Ma. De los Ángeles Rodríguez y Rogelio Ventura¹⁰⁹, en la cual destaca que los estudiantes están más interesados en comparar rasgos de la personalidad propia con aquella de quienes le rodean, por lo cual se reduciría la concentración así como el interés por aprender Historia se ve obstaculizado, más aún si no

¹⁰⁸ *Supra*, p. 42.

¹⁰⁹ *Supra*, p. 20.

se establece un objetivo de aprendizaje preciso, explícito, manejable para el estudiante, a lo cual habría que agregar las posibles limitaciones del docente derivadas de la falta de habilidades comunicativas, didácticas o incluso disciplinares; otro elemento que los investigadores resaltaron a partir de su estudio es que, en contraste con la diversidad y complejidad de habilidades requeridas tanto para el manejo de la información propia de una asignatura o disciplina como para su exteriorización individual del mismo modo que la interacción, cara a cara con el docente, sus compañeros e igualmente el mundo real en general, la “socialización” vía redes sociales requiere menos habilidades comunicativas, lo cual implica menores exigencias tanto cognitivas como presión emocional, lo cual las hace mucho más manejables, atractivas, como recurso para “paliar” su hipersensibilidad, en lugar de interesarse por una asignatura cuyos temas por lo general se perciben como ajenos a su circunstancia personal, el mundo actual, aburridos o, de plano, muy difíciles de manejar.

De las mismas estrategias didácticas sugeridas en la unidad didáctica, revisada arriba, se deduce que el papel del docente consistiría en coordinar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en concordancia con el constructivismo y el cognoscitivismo, que pugnan por una función dirigida al diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje para que el estudiante sea el protagonista del proceso de construcción de sus propios conocimientos; sin embargo, ello no se explica claramente en el plan ni se ofrecen criterios explícitos que guíen esta labor y aunque representaría el reconocimiento e igualmente el respeto a la autonomía de la labor docente, en el caso de los profesores novatos o inexpertos, implica el riesgo de que su desempeño se limite al cumplimiento de los objetivos examinados en el capítulo uno sin una valoración previa de los mismos en forma crítica, que les permita asumir una labor didáctica innovadora, integral, en beneficio del desarrollo autónomo, pleno, de los estudiantes.

El mismo plan incluye una bibliografía básica del mismo modo que una complementaria para el estudio de los contenidos arriba expuestos¹¹⁰; sin embargo, la titular de la asignatura y el grupo en el cual se desarrolló esta experiencia didáctica, refirió que la dirección escolar eligió el libro de texto titulado *Historia de México*, obra colectiva firmada por Humberto Sánchez Córdova, Lilia Estrada Romo Medrano, Rosa María Parceró López,

¹¹⁰ ENP-UNAM, *Op. Cit.*, p 21.

Efraín Becerra Juárez, Katyna Goytia Rodríguez, todos ellos profesores de Nivel Medio Superior, específicamente de la Escuela Nacional Preparatoria. Aunque no es el objetivo principal de esta investigación (ni de este apartado), analizar completa y detalladamente el contenido del texto mencionado, en opinión de quien escribe es necesario ofrecer algunos elementos para su crítica como fundamento para justificar la propia propuesta didáctica en lugar de la primera.

De acuerdo con los datos que aparecen en el mismo documento, la cuarta edición fue publicada en México por la editorial Pearson, su extensión total es de 312 páginas y se divide en ocho unidades, coincidentes con las del plan de estudios de la ENP:

1. La Nueva España de los siglos XVI al XVIII
2. El movimiento de independencia (1810-1821)
3. México independiente (1821-1835)
4. La Segunda República Federal y el Segundo Imperio Mexicano (1854-1867)
5. México durante el régimen de Porfirio Díaz (1876-1911)
6. El movimiento revolucionario (1910-1920)
7. La reconstrucción nacional (1920-1940)
8. México Contemporáneo (1940-2014)

Dicha obra cuenta con un apartado inicial titulado *Conoce tu libro*, dirigido al estudiante, en el cual se describen las características didácticas del mismo, afirmando que “ya fueron probadas por los autores en el aula”¹¹¹, entre las cuales figuran un temario, una línea de tiempo dual con “acontecimientos” de México así como el Mundo para que el estudiante los compare; “una sección con un texto que te hará reflexionar acerca de la importancia de conocer ese momento histórico, y que te permitirá relacionar la información que ya posees con los nuevos conocimientos que vas a adquirir”.

El libro también incluye un mapa conceptual así como una introducción para cada unidad de estudio con la intención de proporcionar al estudiante los conceptos básicos correspondientes a cada una de ellas; además presenta una sección titulada *¿Qué dicen los historiadores?*, en la cual “Muestra el análisis crítico de historiadores de renombre para que

¹¹¹ Humberto Sánchez *et al.*, *Historia de México*, p. VIII.

tengas a la mano opiniones que te permitirán enriquecer y construir tu opinión personal de los acontecimientos”; igualmente, se indica que el libro posee mapas para que el estudiante pueda ubicar geográficamente los acontecimientos, para lo cual se insertan “llamadas” a lo largo del libro para indicarle en qué momento consultarlos¹¹².

Otros recursos que se incluyen en el libro con fines didácticos son fotografías, mapas (aunque se no especifica de qué tipo), cuadros, esquemas, para organizar la información correspondiente a cada tema y unidad, del mismo modo que preguntas “para reflexionar y despertar tu interés”¹¹³.

La obra contiene la sección *Arte y Cultura*, la cual “... muestra ejemplos de lo que sucedía en el arte y la cultura en esa etapa histórica”. Del mismo modo, se indica que si el estudiante explora los cuadros QR que aparecen a lo largo de la obra, mediante la aplicación *ad hoc* con un teléfono celular “inteligente”, encontrará vínculos a páginas de internet con información complementaria a la que aparece en la unidad de estudio. Igualmente, contiene un glosario para que el estudiante conozca o recuerde el significado de “algunos conceptos”. Finalmente, se incorpora una sección con ejercicios al final de cada unidad para evaluar el “... grado de comprensión y conocimiento” sobre la misma, así como ejercicios de recapitulación además de una autoevaluación, autorecortable, al final del libro¹¹⁴.

Si bien los recursos didácticos propuestos pretenden “facilitar” el proceso de enseñanza-aprendizaje, en opinión de quien escribe, tales disposiciones no sitúan al estudiante en una situación de crisis cognitiva, por lo cual no representan un problema que lo impulse a interesarse por resolverlo, conforme a la propuesta de Jean Piaget¹¹⁵, mucho menos lo invitan a preguntarse cuál es la relación con su propia realidad y, por el contrario, solo ofrecen información relativa a “acontecimientos” que quizá el estudiante ni siquiera esté interesado en abordar. Por otra parte, ofrecer tal diversidad y cantidad de recursos para allanar el procesamiento de la información, como medio para que el estudiante alcance los conocimientos propuestos, simplifica dicho proceso en lugar de promover el desarrollo propio de éste, basado en sus propias herramientas cognitivas -es decir, las habilidades del

¹¹² *Ídem.*

¹¹³ *Íd.*

¹¹⁴ *Op. Cit.*, p. IX.

¹¹⁵ *Supra*, p. 67.

pensamiento con que el estudiante mismo cuenta-, limitando su papel al de receptor pasivo de una serie de datos previamente analizados, evaluados, elaborados, “pre-digeridos”, por los autores, dejando a un lado la posibilidad de que él busque o procese, por sí mismo, la información relativa al tema, la compare, critique, evalúe, y resignifique ésta al elaborar por sí mismo los organizadores de información (mapas mentales, geográficos, síntesis, líneas de tiempo, cuestionarios, etc.), mediante la aplicación directa de sus habilidades del pensamiento, en pro del desarrollo de su conciencia histórica, ello debido a que al no enfrentar retos cognitivos significativos, con un nivel de exigencia dirigido al desarrollo de aquellas habilidades del pensamiento crítico que aún le hacen falta o ya posee pero requiere perfeccionar, dicho proceso de desarrollo psicológico, cognitivo, se estancaría.

También en coincidencia con el plan de estudios de la ENP para el curso, Los contenidos que integran la unidad referida en el libro son:

1. Del caudillismo al presidencialismo, conflictos políticos internos, las instituciones
2. Reconstrucción económica, política, agraria, laboral y educativa. Las relaciones internacionales.
3. El Maximato: gobiernos de Emilio Portes Gil, Pascual Ortíz Rubio y Abelardo L. Rodríguez.
4. El gobierno de Lázaro Cárdenas y el Plan Sexenal: política agraria, laboral, educativa e internacional.

Cabe señalar que el “Nacionalismo cultural”, como aparece en el plan de estudios de la ENP, se aborda en esta obra casi al final de la unidad previa (seis), mediante una síntesis en la cual se comienza por señalar que:

“Al asumir Álvaro Obregón la presidencia de la República en 1920, elaboró un plan de instrucción pública que abarcaba los sectores populares, incluyendo el área rural, como único camino para impulsar el desarrollo y mejorar la productividad del país. La tarea fue encomendada a José Vasconcelos, secretario de Educación Pública...”¹¹⁶.

¹¹⁶ Humberto Sánchez *et al.*, *Op. Cit.*, p. 194.

Aunque es cierto que el Gral. Obregón contempló en su proyecto de nación la incorporación de la población rural e indígena, también es necesario recordar que el filósofo José Vasconcelos estaba igualmente interesado en ello, pero la redacción del fragmento que aparece arriba orienta la autoría del proyecto únicamente al caudillo sonorenses, mientras que el también autor del “Ulises Criollo”, parecería el ejecutante del designio presidencial cuando él mismo propuso un proyecto educativo que implicaba la participación de toda la sociedad mexicana así como de todos los niveles de enseñanza, desde jardín de niños hasta la enseñanza universitaria; incluso promovió el movimiento artístico denominado “Muralismo mexicano” como parte de su propia visión; tampoco se indica que la Secretaría de Educación Pública (SEP), no existía cuando el abogado mexicano asumió la rectoría de la Universidad Nacional de México en 1920, bajo la presidencia interina de Adolfo de la Huerta, un año antes del ascenso de Obregón al gobierno de la República: de hecho, en 1917 se extinguió el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, que fue sustituido por el Departamento Universitario y de Bellas Artes, cuyo titular era -de acuerdo con la nueva Constitución Política-, al mismo tiempo, rector de la entonces U.N.M.¹¹⁷; Vasconcelos realizó gestiones directas con cada gobernador estatal entre 1920 y principios de 1921 para obtener su apoyo a favor de la creación de una entidad que coordinara las tareas educativas a nivel nacional, gracias a lo cual las Cámaras de Senadores y Diputados aprobaron la creación de dicha secretaría en julio de 1921¹¹⁸.

En la introducción a la unidad siete del mismo libro se afirma que “...se analizarán los acontecimientos más importantes de 1920 a 1940. En dicho lapso se inició y concluyó la reconstrucción del Estado nacional, producto de la revolución de 1910”, aunque no se especifica qué tipo de acontecimientos -políticos, sociales, económicos, militares, científicos-, y tampoco el contexto (nacional o internacional, por decir lo menos). En la misma sección se argumenta que:

Esta etapa es crucial para comprender el desarrollo del México contemporáneo, pues en ella se crearon las principales instituciones de gobierno: políticas, sociales y económicas. Asimismo, la población, que en 1920 era mayoritariamente agrícola, comenzó a concentrarse

¹¹⁷ Se convirtió en Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) partir de 1929.

¹¹⁸ Fernando Solana (Coordinador). *Historia de la educación pública en México*, 2002, p. 97.

en las ciudades, para iniciar el tránsito de una sociedad agrícola y rural, a otra sociedad predominantemente industrial y urbana.

El fortalecimiento institucional del país permitió, por ejemplo, el surgimiento de la Secretaría de Educación Pública (1921), del Banco de México (1925) y la configuración del Estado corporativo (1934-1940). Asimismo, fueron fundadas las instituciones sociales que procuraron el bienestar de los obreros y campesinos que también constituyen un logro de este periodo histórico. En política exterior, México formuló y dirigió la *Doctrina Estrada* (1930), con la cual defendió el interés nacional.

En este caso llama la atención el enunciado en el cual se afirma que mediante la fundación de diversas instituciones sociales se promovió “el bienestar de obreros y campesinos”, pero no se problematiza en torno al papel que jugaron los sindicatos como instrumento para la consolidación del régimen cardenista, durante el cual recibieron impulso por parte de éste además que fueron organizados en torno al mismo; tampoco se problematiza acerca de las posibles causas por las cuales el Gral. Cárdenas aplicó dicha política en materia laboral. Respecto a la premisa de que el estudio del pasado permite comprender el presente, los argumentos expuestos en los párrafos citados no exponen explícitamente ni cuestionan al lector acerca de la relación entre tales “acontecimientos” del pasado y su relación con el presente como estrategia para despertar el interés por comprenderlos.

En el apartado uno de la misma unidad de estudios, ya examinada la rebelión encabezada por Adolfo de la Huerta, que los autores concluyen con la muerte de Carranza así como las elecciones federales que llevaron a Obregón a la presidencia de la República, se aborda, en el recuadro correspondiente a la sección *¿Qué dicen los historiadores?*, y previa pregunta *ad hoc* en la misma página, se basan en la obra de Enrique Krauze, *La presidencia Imperial. Ascenso y caída del sistema político mexicano (1940-1996)*:

La reconstrucción nacional (1920-1940)

En su segunda etapa (1920-1935), la violencia tuvo un carácter étnico, político, religioso y social. Los broncos sonorenses habían peleado ferozmente contra los yaquis, los católicos y, sin descanso, contra sí mismos. La violencia étnica había tenido como objetivo único acabar para siempre con la centenaria insurrección de los yaquis. El propósito se logró, y de esa forma pagaron los generales sonorenses el apoyo invaluable que aquellos bravos indios

habían prestado a sus ejércitos durante la Revolución. Por otra parte, la Guerra Civil librada dentro de la propia dinastía sonorensis había hecho retroceder un siglo la vida del país: cada región tenía su caudillo revolucionario convertido en cacique... noticia diaria eran el crimen de cantina, el asesinato político, la puñalada trapera, el envenenamiento, las ejecuciones sumarias.

El último enunciado del párrafo anterior, tal como está redactado, vincula el caudillismo posrevolucionario como única causa de la violencia experimentada a pie de calle en ese periodo, dejando de lado la multicausalidad de todo fenómeno social. En la segunda parte del mismo párrafo, Krauze afirma lo siguiente:

... entre 1926 y 1929, cien mil campesinos del centro y el occidente del país se habían levantado en armas contra el César Plutarco Elías Calles. Muchos mexicanos vivieron en carne propia escenas de un drama tan antiguo como el que se desarrolló en las catacumbas romanas: misas subrepticias, pasión y fusilamiento de curas, monjas aisladas del mundo¹¹⁹.

En este caso, el texto citado no incluye las causas del levantamiento armado, además el autor del mismo llama “César” -cual emperador romano-, al presidente en turno. Después establece una analogía entre la persecución vivida por los cristianos de la Iglesia primitiva durante la prohibición de esa religión en el Imperio romano y las condiciones que enfrentaron los católicos mexicanos durante de la “Guerra de los cristeros”, sin profundizar en las características propias de este acontecimiento en México, muy distintas a las del primero¹²⁰. Quizá haga falta aclarar al lector, siguiendo la recomendación de Peter Burke, la orientación político-ideológica del autor (Krauze), para dejar al primero la posibilidad de elegir si cree o no en sus afirmaciones.

En síntesis, y a riesgo de realizar una serie de juicios parciales, en opinión de quien escribe, aunque el libro de texto referido tiene como intención principal facilitar el estudio y comprensión de la Historia de México en el curso correspondiente de la ENP, sitúa al estudiante en un rol pasivo, como receptor de información, por lo cual el desarrollo de sus habilidades psicocognitivas e incluso sociales podría verse limitado a una formación tradicionalista, individualista. Por otra parte, el tratamiento de la información, la narrativa

¹¹⁹ Humberto Sánchez *et al.*, *Op. Cit.*, p. 205.

¹²⁰ *Vid.* Jean Meyer. *La Cristiada, Tomo I: La Guerra de los cristeros.*

empleada por los autores, tiende a la simplificación de los acontecimientos históricos, basándose, en algunos casos, en información parcial, lo cual limita la posibilidad del estudiante para procesar ésta con actitud crítica, en detrimento del desarrollo de la conciencia histórica.

Aunque el análisis del libro de texto podría continuar, ése no es el tema central del estudio que ocupa estas páginas, por lo cual es necesario volver a la evaluación curricular del plan de estudios para la asignatura de Historia en la ENP: en el apartado número cinco aparece la *Propuesta General de Acreditación*, en la cual se establece que ésta será continua y se basará en investigaciones, trabajos monográficos, exámenes, informes de asistencia a exposiciones, conferencias, museos así como la participación propia del estudiante en clase, todo ello con la intención de "... proporcionar el análisis del aprovechamiento grupal e individual, considerando los elementos formativos, hábitos, conocimientos, habilidades, actitudes y valores"¹²¹. De acuerdo con lo anterior, se considera la necesidad de que el estudiante incorpore determinados conocimientos teórico-metodológicos fundamentales para el desarrollo de la comprensión históricos -que se reflejarían en un examen parcial cuya ponderación sugerida es del 60%- , aunque también reconoce el papel activo de éste en su aprendizaje al tomar en cuenta la participación en clase como indicador de su desarrollo cognitivo, el dominio de los contenidos o habilidades propios de la asignatura, pero que también puede demostrar mediante las tareas señaladas (trabajo en equipo y ante grupo: 20%; trabajo individual con reporte: 10%; visitas a museos y exposiciones: 5%; participación en clase 5%), mismas que podrían ser evaluadas individualmente, en grupo, o por el mismo estudiante; cabe señalar que no se menciona explícitamente el trabajo en equipos, por lo que en el caso de un profesor inexperto la alusión a la evaluación grupal podría ser confusa.

No obstante que la propuesta de evaluación es integral, centrada en el estudiante, su proceso de aprendizaje y los productos derivados de este último, ello contrasta tanto con las estrategias de enseñanza-aprendizaje como el libro de texto propuesto por la institución, en los cuales se concibe al estudiante como un sujeto pasivo, cuyo papel se limita a la recepción de información que deberá asimilar y repetir como expresión de su aprendizaje, por lo cual el desenvolvimiento efectivo de los conocimientos, habilidades así como las

¹²¹ ENP-UNAM, *Op. Cit.*, p. 30.

actitudes necesarias para el desarrollo de la conciencia histórica mediante el estudio de la unidad siete del plan de estudios referido se ven limitados a un proceso educativo tradicionalista, situación que se repite en el caso de los objetivos didácticos de aprendizaje, los fines propios de la Historia como ciencia (al menos desde el historicismo), al igual que como asignatura.

En el próximo apartado describiré la propuesta didáctica que ocupa el centro de esta investigación, misma que pretende resolver algunos de los objetivos didácticos y disciplinares que, de acuerdo con el análisis anterior, no pueden lograrse plenamente debido a los vacíos, sesgos, contradicciones existentes en el mismo plan de estudios pero también en el libro de texto adoptado por la institución educativa en la que se pretende realizar este proyecto.

3.3. Narración en equipos de trabajo colaborativo en pro de la conciencia histórica

En el apartado anterior mencioné que tanto las estrategias didácticas como el libro de texto promovido por la institución para el estudio de la Historia de México contradicen los objetivos de aprendizaje y limitan el desenvolvimiento de la conciencia histórica, por lo cual es necesario proponer una estrategia que, apoyada en la lectura de textos históricos, contribuya al despliegue de habilidades del pensamiento crítico fundamentales para el cumplimiento de los fines didácticos propios de la unidad, a la par del desarrollo de la conciencia histórica. ¿Cómo lograrlo?

El trabajo en equipos de desempeño colaborativo es un modelo didáctico que promueve, como su nombre lo indica, la colaboración, entendida ésta como una relación en la cual cada integrante de un equipo de trabajo asume una función, una tarea específica, para el cumplimiento de un objetivo común. Esta relación implica el compromiso personal así como la responsabilidad de realizar dicha actividad pues, en caso contrario, afectaría la realización de la tarea general, provocando su cumplimiento parcial o nulo.

Esta dinámica provocaría, como señalé en un apartado anterior de este mismo capítulo, una crisis cognitiva entre los integrantes del equipo, en correspondencia con la teoría piagetiana, que sostiene la necesidad de colocar en una situación que transforme el equilibrio inicial de un organismo cognoscente (los estudiantes) en una situación de

inestabilidad que lo lleve a buscar estrategias para solucionar el problema —el problema planteado y presentado por el docente para que lo resuelvan los estudiantes-, gracias a lo cual consolidarían aquellos conocimientos, habilidades o actitudes previamente desplegados o en su caso, otras nuevas, pero que, en ambos casos, le conducirían a un nuevo estado de estabilidad cognitiva.

Al mismo tiempo, la necesidad de los integrantes del equipo por resolver la tarea, los impulsaría a asignar y asumir diversas tareas, por lo cual tendrían que dialogar para identificar las actividades a realizar para lograr el objetivo de aprendizaje, pero también tendrían que intercambiar información, opiniones, dudas, como parte de la dinámica de seguimiento de la misma actividad, resultante del interés por la solución exitosa, plena, del problema que enfrentarían.

El modelo de desempeño en equipos de trabajo colaborativo requiere, al plantear la tarea de aprendizaje a los estudiantes, una serie de condiciones entre las cuales cabe destacar las siguientes:

- Objetivo(s) de aprendizaje a lograr
- Interdependencia positiva
- Características del producto de aprendizaje a entregar y criterios de evaluación
- Evaluación del desempeño individual durante el trabajo colaborativo en equipo

Los objetivos de aprendizaje son una guía tanto para el docente e igualmente para el estudiante. Gracias a éstos, el docente sabe cuáles conocimientos, habilidades y actitudes previos requeriría el estudiante para resolver exitosamente la tarea de aprendizaje; en caso de que éste último aún no los haya desplegado, el docente puede proponer o realizar actividades de aprendizaje que permitan al sujeto apropiárselas.

Una opción más consiste en que aquellos conocimientos, habilidades o actitudes que no posee el estudiante sean incorporados en la propuesta didáctica del docente como parte de la *Zona de Desarrollo Próximo* (conforme a la propuesta del psicólogo ruso Lev Vigotsky), lo cual promovería que los estudiantes más experimentados ayuden o enseñen a los menos expertos, -gracias a la colaboración entre pares-, alcanzando, en consecuencia,

los elementos propios del aprendizaje propuesto, lo que se conoce como *Zona de Desarrollo Efectivo*.

La interdependencia positiva resulta del planteamiento de un problema cognitivo por parte del docente; la naturaleza de este reto implica el compromiso y responsabilidad plenos entre los integrantes del equipo al implicar la posibilidad de que si uno o varios integrantes fallan –al realizar parcial, erróneamente o no hacer su tarea–, el cumplimiento del objetivo se ve comprometido, lo cual afecta la evaluación tanto individual como del equipo.

Esta dinámica contribuye no sólo al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, la adquisición de un conjunto de conocimientos determinados, planteados mediante la situación-problema: al colocar a los estudiantes en una relación de interdependencia “positiva”, en que el cumplimiento de cada tarea por cada integrante resulta necesario para resolver el problema planteado al conjunto, estos necesitarían interesarse en los problemas o necesidades del “otro”, sus compañeros de equipo, gracias a lo cual también desarrollarían habilidades del pensamiento crítico tales como la argumentación o la capacidad de establecer acuerdos; éstas, a su vez, requieren diversas actitudes: tolerancia, apertura y flexibilidad intelectual, respeto, solidaridad, al igual que empatía. La última de ellas resulta de especial interés para la propuesta didáctica que se aborda en estas páginas porque implica “la capacidad de ubicarse en la mirada del otro”, es decir, de situarse en la perspectiva desde la cual un individuo –que no es uno mismo–, contempla la realidad con la intención de comprender sus motivaciones y fines al proponer o realizar una acción determinada, en coincidencia con la afirmación del filósofo Eduardo Nicol acerca de que al hombre le interesa comunicarse con los demás, es decir, entenderse con ellos¹²².

Para la realización exitosa de una estrategia didáctica conforme al modelo de trabajo en equipos colaborativos, también es necesario que el docente haga explícitas a los estudiantes las características del producto de aprendizaje a entregar, al igual que los criterios de evaluación tanto del producto como del desempeño individual en equipos de trabajo colaborativo. Ello les permitirá identificar los conocimientos, habilidades y actitudes que requieren a aplicar para resolver el problema de aprendizaje planteado, mientras que los criterios de desempeño individual en equipos les ayudarán a identificar

¹²² *Supra*, p. 32.

también aquellos elementos personales -conocimientos, habilidades y actitudes-, que deben poner en juego a lo largo de la tarea en equipos, es decir, durante su interacción con los demás compañeros de equipo, por lo cual tomarían conciencia de su proceso de aprendizaje (metacognición).

Conforme a lo anterior, bajo el modelo de trabajo en equipos cooperativos, el estudiante se constituye en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje: es él quien, al resolver un problema determinado, ya sea mediante la realización individual de la tarea asignada por el equipo, mediante el intercambio con sus compañeros a través de la discusión, el diálogo, o la acción conjunta, promueve su propio desarrollo, pero también –al contar con los criterios de evaluación del producto así como del desempeño individual en equipos-, puede identificar lo que sabe o no sabe, lo que puede hacer o no, situándolo en posibilidad de actuar o buscar alternativas de solución, ya sea solicitando ayuda a sus compañeros, al docente, investigando por sí mismo sobre diversas opciones al respecto.

Por su parte, el docente deja de ser el centro del proceso de enseñanza para asumir una tarea distinta pero más importante: se convierte en asesor para resolver la tarea de aprendizaje; orientador para la identificación de estrategias de negociación en los posibles conflictos que surjan en el equipo como consecuencia de las diferencias en la forma en que cada individuo percibe el problema que enfrentan; motivador (en caso necesario), para recordar a los estudiantes los fines de la actividad a realizar y que se mantengan concentrados. Gracias a lo anterior, la autoridad docente ya no se basaría simplemente en su calidad de integrante de una estructura institucional jerárquica, vertical, tradicional, sino como resultado del diálogo que entablaría con cada equipo durante la realización de la tarea, no para imponer ni castigar, y -a solicitud expresa de éstos-, para ayudarles a resolver alguna duda, necesidad o problema: el diálogo cara a cara haría posible una nueva percepción del estudiante como alguien que “sí sabe” lo que dice y hace en relación con la tarea asignada al igual que acerca de la asignatura, gracias a lo cual el estudiantado reconocería su *autoría*, de acuerdo con Paulo Freire, es decir, el reconocimiento del estudiante hacia el docente se basaría en la capacidad creativa al igual que en el liderazgo caracterizado por la delegación o adhesión simpática, espontánea, del segundo¹²⁴ con el

¹²⁴ Freire, *Op. Cit.*, p. 232.

grupo, convirtiendo la relación docente-estudiantes en una interacción más abierta, de comunicación, confianza, empatía y colaboración, en pro de la realización de ambos.

Hasta aquí, las posibilidades didácticas del trabajo en equipos de desempeño colaborativo parecen bastante prometedoras, pero ¿Cómo aplicar una estrategia didáctica bajo este modelo para el desarrollo de la empatía histórica utilizando textos históricos?

La propuesta didáctica que ocupa este informe de investigación consistió en abordar la unidad siete del plan de estudios de Historia de México II vigente en la Escuela Nacional Preparatoria mediante una secuencia didáctica dirigida al análisis de textos históricos para la redacción de algunas secciones correspondientes a un periódico (Editorial, opinión, sinopsis fílmica) mediante el trabajo cooperativo. Cabe aclarar que previamente, como consecuencia del *V Diplomado en Estrategias de Aprendizaje Colaborativo*, promovido por Escuela Nacional de Educación Química y el Colegio de Ciencias y Humanidades –ambas instituciones de la UNAM-, apliqué una estrategia denominada “En primera plana”, consistente en que los estudiantes debían redactar la primera plana de un periódico ficticio bajo, para lo cual debían realizar un ejercicio de “empatía histórica” al imaginar que habían presenciado un acontecimiento histórico determinado, mismo que debían explicar a través de la redacción de un artículo noticioso.

Dicha experiencia sirvió como punto de partida para otras dos propuestas posteriores con los mismos fundamentos teórico-metodológicos: la realización de un podcast así como un video-noticiero. No obstante, este proyecto se distinguió de las experiencias anteriores porque la tarea didáctica consistió en la redacción de varias secciones de un periódico (reseña fílmica; editorial y artículo de opinión), mediante el trabajo cooperativo en equipos para el desarrollo de la empatía histórica, para lo cual se requirió el análisis previo de varios documentos históricos utilizando habilidades del pensamiento crítico.

Al plantear a los estudiantes la situación-problema de redactar, por sí mismos, las secciones de un periódico con el objetivo de que expliquen los antecedentes, causas, así como las intenciones, al igual que las motivaciones y consecuencias de las decisiones tomadas por los principales sujetos involucrados en el proceso histórico estudiado, se requeriría que también identificaran las circunstancias, los “puntos de vista” desde los cuales tanto el texto como su autor pretendían explicar un fenómeno histórico determinado,

lo cual conduciría a un esfuerzo por parte del docente para guiar y lograr que los estudiantes identificaran dichas perspectivas. Gracias a ello, los jóvenes participantes podrían ubicarse como autores de su propio proceso de interpretación del pasado, mediante lo cual podrían desarrollar “diferentes niveles de complejidad en la interpretación” del mismo, sea ésta universal o simple, particular o compleja¹²⁵.

El lenguaje, escrito o verbal, posee por los menos dos elementos comunes: es flexible, lo cual otorga cierta libertad en su uso (aunque dentro de las convenciones propias para su estructuración), pero también evoca emotividades y nos acerca a la imaginación; además permite trascender a las necesidades, deseos y pragmatismos individuales cuando la intención consiste en externar un conjunto de ideas construido internamente con la intención de elaborar, en un ejercicio de redacción conjunta, un mundo de significados, es decir, comunicarse, compartir puntos de vista.

El mismo ejercicio requiere que los jóvenes establezcan cierto consenso sobre el formato y contenidos correspondientes, por lo cual se hace necesaria la recuperación de los aprendizajes previos relativos a la redacción, propio de la asignatura de *Lectura y Redacción*, conforme al mismo nivel y modelo educativo. Además, al organizar a los estudiantes para redactar la primera plana de un periódico (ficticio) en equipos, se promueve el trabajo en equipos colaborativos, pues para la confección de dicho producto se establecen criterios que conducen a la asignación de roles al interior del equipo en un ambiente que, sin dejar de lado el reto de comprender diversos datos del mismo modo que conceptos históricos, se caracteriza por ser lúdico a la par que de colaboración. Esta última, a su vez, requiere comunicación entre los jóvenes participantes, por lo cual aplicarían las habilidades al mismo tiempo que procesos de pensamiento indispensables para comprender al otro, exponer al igual que argumentar sus propias ideas, lograr puntos de acuerdo, identificar problemas además de desarrollar soluciones, todo ello en favor del desenvolvimiento del pensamiento crítico, la autonomía y su autorrealización, para el cumplimiento de los fines de la enseñanza de la Historia en la Escuela Nacional Preparatoria, el artículo tercero constitucional e, igualmente, los preceptos de la educación promovidos por la UNESCO.

¹²⁵ Sebastián Plá, *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, p 18.

No obstante es posible que a lo largo del proceso los jóvenes caigan en juicios de valor, ante lo cual el seguimiento y re-orientación del docente mediante el diálogo abierto, respetuoso, crítico, ayudarían a evitarlo. El diálogo inter-pares tiene la misma función: descubrir los errores propios cometidos durante interpretación o, en general, a lo largo del tratamiento de la información en equipos. En ambos casos se promovería, una vez más, el reconocimiento de la “otredad”, consecuentemente, de actitudes vinculadas con la empatía histórica y procesos del pensamiento crítico, elementos centrales de este estudio.

Por ejemplo, se requiere que los estudiantes comprendan claramente la diferencia entre los conceptos de *antecedente*, *causa*, *finalidad* y *consecuencia*, pues de lo contrario, podrían confundirlos, por cual podrían cometer errores en la secuencia de estos elementos, su relación y, más aún, en la comprensión del evento bajo estudio, por lo cual se hace indispensable una serie de ejercicios previos de identificación de dichos conceptos o, al menos, que el docente supervise constantemente el proceso de análisis y redacción de los estudiantes, para proporcionar orientación y retroalimentación en caso necesario, de lo que se deriva la necesidad de que dicha actividad se realice durante el horario de clase.

El tema central que se eligió para dar cumplimiento a la unidad de estudios, en correspondencia con los objetivos de aprendizaje planteados en el plan, los contenidos de las lecturas y la cinta referida, fue el número cinco: *El gobierno de Lázaro Cárdenas y el Plan Sexenal: política agraria, laboral, educativa e internacional*, pues en las fuentes seleccionadas se aborda el contexto del mismo modo que los antecedentes, causas, desarrollo y consecuencias de la presidencia del Gral. Cárdenas, mientras que en la película se narran algunas características de la concentración del poder político en manos del partido oficial (PRI); lo anterior, aunado a las particularidades de los tres documentos históricos en tanto fuentes de información e igualmente como recursos didácticos, de acuerdo a lo señalado en el capítulo anterior. Las técnicas didácticas a emplear durante la secuencia didáctica son:

- Exposición docente
- Análisis de texto mediante el desempeño en equipos de trabajo colaborativo
- Discusión grupal
- Redacción de periódico en equipos de trabajo colaborativo

Se programó una secuencia didáctica de cinco sesiones con una duración total de 12 horas, los días jueves de 9:00 a 10:40 así como los viernes de 11:00 a 11:50, para su aplicación en el grupo 5010 (quinto año), del Instituto de Integración Cultural A.C., durante el horario correspondiente a Historia de México II, asignatura impartida por la Licenciada en Historia Martha Alicia Díaz Leal Rojas.

Para redactar las secciones mencionadas del periódico proporcioné a los estudiantes, como fuentes de información, el capítulo cuatro de *A la sombra de la Revolución Mexicana*, ensayo político de Héctor Aguilar Camín y Lorenzo Meyer, igualmente el capítulo uno de *La segunda muerte de la Revolución Mexicana*, escrito por el segundo, además del filme *La ley de Herodes* (mediante su proyección en sesión grupal), con la intención de que los estudiantes analizaran cada uno de ellos con actitud crítica, aplicando las habilidades del pensamiento crítico, y con el objetivo específico de desarrollar la empatía histórica durante las sesiones que integrarán la secuencia didáctica propuesta.

La pertinencia de esta propuesta radica en que mediante la comparación de los contenidos entre las tres fuentes historiográficas señaladas, a decir de Juan Luis Hidalgo Guzmán: “El que lee establece una relación menos lineal con un texto, cuando acude a éste para contrastarlo con otro que leyó previamente”¹²⁶, por lo cual el estudiante podría cuestionar a los textos como resultado de las diferencias encontradas, actividad que lo conduce a leer con más cuidado, atención, interés, además de reflexionar en torno a tales divergencias.

Por su parte, de acuerdo con Clemente Carral y J.A. Aguilar, el uso de documentos históricos -ya sean fuentes de primer o segundo nivel-, permitiría conducir a los alumnos a un ejercicio de análisis historiográfico similar al realizado por los historiadores con dichos textos¹²⁷, aunque sin tanta rigurosidad, pues no se trata de formar historiadores sino de promover, mediante dicha actividad, el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico a partir del esfuerzo por comprender el contexto histórico-espacial en que se desarrolla la “historia de vida” del sujeto (sea una persona, institución o un grupo social), como factor de influencia en la interpretación que él mismo realizó acerca del fenómeno histórico del cual

¹²⁶ Juan Luis Hidalgo G., *Leer, texto y realidad*, p. 16.

¹²⁷ Clemente Carral S. y J.A. Aguilar, *Textos históricos para jóvenes*, pp. 5-27.

formaba parte, gracias a lo cual los estudiantes contarían con mayores elementos para comprender los motivos e intenciones del sujeto histórico implícitas en las decisiones que tomó. Lo anterior coincide con las aportaciones de Robert Phillips, quien reconoce la relación que existe entre la interpretación de los documentos históricos, el conocimiento del contexto histórico y la identificación de las evidencias que vinculan ambos, por lo cual es necesario considerarlos de manera integral¹²⁸.

En cuanto a la redacción de las secciones de un periódico por parte de los jóvenes estudiantes de Historia de México II (con actitud crítica y basados en un ejercicio de empatía histórica), ésta podría facilitar, a decir de Cristòfol Trepàt, la construcción progresiva de los sistemas de identificación de las causalidades y las consecuencias de los hechos sociales en el tiempo¹²⁹, más allá de los ámbitos político e igualmente económico, comúnmente revisados pero que los estudiantes en ocasiones no alcanzan a vincular con su vida cotidiana, personal. La misma actividad contribuiría a significar el pasado, pues al ubicar a los estudiantes, imaginariamente, en un lugar así como un período determinados, es posible aproximarlos a la perspectiva de quienes vivieron y actuaron en el pasado, gracias a lo cual podrían tomar conciencia acerca sus semejanzas como individuos e integrantes de un grupo social, en pro del desarrollo de actitudes tales como la apertura intelectual, la tolerancia y el respeto hacia “el otro”, ya sea al entrar en diálogo con el pasado o al comunicarse con sus coetáneos.

También es necesario que el docente abandone su papel de “experto, depositario místico, transmisor de datos”, o figura de autoridad, para asumirse como guía, orientador, supervisor y, en caso necesario, asesor en el proceso o en la toma de decisiones de los equipos, por lo cual debe respetar cada una de las decisiones de los estudiantes respecto a su proceso de aprendizaje, además de estimular la imaginación, creatividad, la divergencia, aunque sin dejar de lado el tema de estudio así como los objetivos de aprendizaje a alcanzar.

Al respecto, es igualmente importante que el docente haga saber tanto los objetivos a alcanzar como los contenidos sobre los cuales deben trabajar los estudiantes, ya sean de tipo declarativo, procedimental o actitudinal, pues ello será fundamental como elemento de

¹²⁸ Robert Phillips, *Reflective Teaching of History 11-18, Continuum in Reflective Practice and Theory*, pp. 86-100.

¹²⁹ Cristòfol Trepàt. *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*, p. 278.

cohesión y como estrategia de interdependencia para el trabajo colaborativo¹³⁰; asumir que los estudiantes “saben lo que tienen que hacer” (si ya se ha realizado previamente esta actividad) puede resultar caro.

En consecuencia, esta actividad pretende desarrollar conocimientos de tipo declarativo, procedimental así como algunas actitudes fundamentales para el desenvolvimiento de la conciencia histórica. Se programó una secuencia didáctica (Anexo 1), de cinco sesiones con una duración total de 12 horas, los días jueves de 9:00 a 10:40 así como los viernes de 11:00 a 11:50, para su aplicación en el grupo 5010 (quinto año), del Instituto de Integración Cultural A.C., durante el horario correspondiente a Historia de México II, asignatura impartida por la Licenciada en Historia Martha Alicia Díaz Leal Rojas.

En el siguiente apartado, analizaré el desarrollo de la misma durante las sesiones referidas conforme a los enfoques pedagógicos así como disciplinares utilizados a lo largo de este documento. Cabe señalar que hubo factores no contemplados al inicio de la experiencia didáctica (tuve que mudarme de casa inesperadamente y de manera abrupta, además que enfermé de laringitis una semana antes de la fecha programada para la aplicación de la propuesta didáctica), mismos que influyeron, inevitable e inconscientemente –al menos en el caso del autor de este trabajo-, durante la aplicación y, consecuentemente, en los resultados de la propuesta didáctica, los cuales también merecen ser considerados en pro de una mayor comprensión del fenómeno educativo pues a la complejidad propia de éste, derivada de aspectos tales como las tensiones entre curriculum explícito, oculto y nulo, así como las características materiales, socioculturales, del contexto educativo, se agregaron las características grupales al igual que las particulares del grupo de estudiantes con quienes se desarrolló la experiencia didáctica.

¹³⁰Juan Gómez, *et al.*, *Aprendizaje Colaborativo*, pp. 10-12.

3.4. Aplicación de la propuesta didáctica

La propuesta didáctica se aplicó a partir del jueves 12 de febrero de 2015 a las 11:00 hs., para lo cual nos trasladamos a la sala de usos múltiples del Instituto, en donde me presenté con el grupo. Yo, por mi parte, expliqué a los jóvenes que realizaríamos la secuencia didáctica como parte de mi proyecto de investigación, por lo cual requería su participación a lo largo de las sesiones. En seguida, utilicé una presentación en diapositivas (en la sala de usos múltiples había un proyector digital al cual conecté mi laptop con la presentación correspondiente), en la cual les presenté y expliqué la definición de Hans Georg Gadamer de empatía histórica, después de lo cual expliqué a los estudiantes, con información, ilustraciones así como ejemplos, en qué consisten las habilidades del pensamiento crítico además de su relación con la empatía histórica. Durante la exposición los estudiantes elaboraron un cuadro de doble entrada individualmente para registrar la información esencial de la exposición; pregunté si tenían dudas antes de concluir la clase y revisé que cada estudiante realizó el organizador de información correspondiente.

En la sesión correspondiente al viernes 13 de febrero, de 9:00 a 10:40 am, comencé por recordar a los estudiantes la noción de contexto histórico, después de lo cual realicé una exposición acerca de las circunstancias políticas, sociales y económicas correspondientes a “La reconstrucción nacional”, aunque especificando que el tema que serviría como eje para su estudio sería la concentración del poder político bajo el sexenio presidencial del Gral. Lázaro Cárdenas. Durante la sesión se promovió la participación de los estudiantes mediante preguntas acerca del contexto, su relación con la investigación y la comprensión histórica así como la unidad de estudios previa, la clase concluyó sin problemas de ningún tipo.



Foto: Estudiantes del grupo 5010 durante la primera sesión de la secuencia didáctica. 12 de febrero de 2015.

El jueves 19 de febrero, se abordó la lectura, en equipos, de “La utopía cardenista”, para lo cual les expliqué que elaborarían un mapa conceptual en el cual describirían la tesis principal además de los argumentos que los autores –Héctor Aguilar y Lorenzo Meyer-, presentaban a favor de la misma en dicho documento. Para lograr con éxito dicha actividad, les expliqué, muy brevemente, en qué consiste el trabajo en equipos de desempeño colaborativo, las habilidades del pensamiento crítico e, igualmente, las actitudes que requerían aplicar, además de lo que se esperaba que lograrían como producto de aprendizaje: un mapa conceptual.

Se permitió a los estudiantes reunirse con sus compañeros de manera voluntaria para integrar los equipos, se repartieron copias del texto así como de la rúbrica para la evaluación del desempeño individual en equipos a cada integrante (Anexo 2); además se establecieron los criterios de evaluación para el mapa conceptual, especificando que cada uno de los participantes debía contar con la misma información en su propio cuaderno para poder revisarlo. Se atendieron las dudas de cada estudiante y equipo a lo largo de la sesión. El ambiente fue de respeto y colaboración aunque no todos los equipos concluyeron la actividad programada. “Leer es aburrido”, fue la expresión por parte de una estudiante, pero en el entendido de que son ellos quienes deben descubrir y elaborar, por sí mismos, el

conocimiento, además que la motivación es una actitud propia, como docente y guía en la actividad didáctica preferí no decir nada a la joven estudiante, con la intención de que más adelante, como consecuencia de las tareas a realizar en las siguientes actividades de aprendizaje, podría darse cuenta de la relación entre el texto, la película, el tema de aprendizaje así como su propio contexto.

En la siguiente sesión, correspondiente al 20 de febrero, comencé por recordarles el tema de la unidad. Después proporcioné las instrucciones relativas a la actividad de la clase, consistentes en responder, individualmente, un cuestionario (Anexo 3), que serviría como guía para analizar la lectura -se especificó que contarían con 30 minutos para ello-, y discutirla después en grupo. También entregué a cada estudiante un juego de copias del texto mencionado: la cantidad de páginas provocó la expresión “Todavía no voy a la universidad” por parte de un estudiante; una vez más, mi reacción consistió en no decir nada, con la misma intención que en el caso anterior. Otro argumento para justificar dicha decisión consiste en que el tratar de convencer a un joven estudiante para involucrarse en una actividad a la cual quizá no le encuentre sentido podría derivar en una discusión que distraiga la atención del docente de las actividades, retos, dudas y necesidades en general de los demás integrantes del grupo, aunque no por ello se debe abandonar o marginar a dicho estudiante sino que, debido a que se tenía contemplada la realización de una actividad en equipos, la cual requeriría la recuperación de la información previamente tratada durante las sesiones de lectura, ello lo llevaría, tácitamente, a regresar al texto.

Cabe señalar que el ambiente nuevamente fue de respeto y concentración en el estudio, aunque a lo largo de esta clase los estudiantes enfrentaron problemas para responder el cuestionario, pues tanto la estructura como el nivel de profundidad de las preguntas ocasionaron que no pudieran elaborar todas las respuestas, así que no pudieron concluirlo individualmente: el grado de dificultad tanto de la lectura como del cuestionario se expresó gradualmente en desinterés, abandono de la actividad así como frustración por parte de algunos estudiantes, por lo cual fue necesario leer y responder el cuestionario mediante la participación al igual que a través de la discusión grupal, aunque no fue parte de la planeación original.

El jueves 26 de febrero la sesión consistió en una exposición docente en la sala de usos múltiples basada en el prólogo del libro “La segunda muerte de la revolución

mexicana”, de Lorenzo Meyer; la clase comenzó más de media hora tarde debido a que otra actividad de la asignatura anterior a Historia de México II no concluía y solicitaron más tiempo para ello. Una vez comenzada la clase y después de presentar tanto el tema como el objetivo de la clase, se indicó que elaborarían un cuadro sinóptico en el cual describirían la tesis al igual que los argumentos principales del autor en torno a la misma con la intención de mantener el interés en la lectura, la actividad de aprendizaje, además de facilitar el procesamiento de la información. Se resolvieron las dudas en torno al tema; la exposición transcurrió en un clima de atención aunque con distracciones ocasionales debido a que algunos estudiantes platicaban durante la clase por lo cual fue necesario solicitar su atención, aunque en ningún caso se perdió el clima de respeto.

El viernes 27 de febrero comenzó la proyección de *La ley de Herodes*; antes se explicó a los estudiantes que dicho filme serviría para acercarnos de manera más concreta a algunas características del corporativismo estatal además que se les instruyó para que establecieran las semejanzas así como las diferencias entre la forma en que la película caracterizaba las relaciones institucionales y aquellas descritas por Héctor Aguilar Camín y Lorenzo Meyer como punto de partida para la siguiente actividad, que consistiría en la redacción de tres secciones de un periódico; la cinta debió exhibirse también la clase siguiente (jueves 5 de marzo), porque no pudo concluir la clase anterior. Aunque en la primera sesión algunos estudiantes mostraron desinterés hacia la proyección –decían que ya la habían visto-, poco a poco se concentraron en la trama de la misma, hasta llegar a manifestar emociones tales como asombro o indignación en concordancia con ciertas escenas, por ejemplo, durante el asesinato de la lenona y su guardaespaldas, ejecutado por Vargas, al igual que cuando éste encadenó a su esposa después de descubrir su infidelidad.

El viernes 6 de marzo comenzó la redacción del periódico: se explicó en qué consistía el desempeño en equipos de trabajo en equipos colaborativos así como los criterios de evaluación; se presentó la actividad a realizar (un periódico ficticio con tres secciones: reseña de la película, editorial y opinión), el objetivo de aprendizaje a alcanzar y su relación con el tema; igualmente se instruyó a todo el grupo para que se reunieran en equipos de cuatro a 6 integrantes además que se les indicó que solo tendrían dos horas – correspondientes a esa clase-, para realizar la actividad. Una vez organizados, se entregó a cada equipo un juego de copias con las instrucciones de la actividad de aprendizaje por

escrito con un esquema básico acerca de los datos que debían aparecer en el mismo (Anexo 4), del mismo modo que una rúbrica para evaluar el producto (Anexo 5), otra rúbrica de evaluación del desempeño individual en equipos (Anexo 6), tres cuestionarios-guía para cada sección del periódico (Anexo 7); dos pliegos de papel bond y tres marcadores de agua: rojo, azul y negro. Se les indicó que podían preguntar ante cualquier duda.

Aunque la mayoría de los jóvenes estudiantes se involucraron al principio de la actividad, la atención y compromiso con la misma variaron entre cada equipo; tal vez la falta de experiencia para trabajar bajo este modelo didáctico o las dificultades previas con la lectura así como la comprensión de los textos de Camín y Meyer, al igual que las notas que tomaron en relación con las exposiciones previas, provocaron confusión, algunos desacuerdos, incluso frustración entre algunos estudiantes debido a que no encontraban de manera inmediata la información necesaria para redactar las secciones del periódico solicitadas pues no estaban acostumbrados a redactar y argumentar por sí mismos, aunque poco a poco la mayoría de los equipos resolvió los inconvenientes, por sí mismos o solicitando asesoría del profesor a lo largo de la clase, gracias a lo cual fue posible concluir la actividad de aprendizaje aunque fue necesario solicitar a la profra. Martha Díaz una hora más de clase para ello (jueves 12 de marzo), por lo cual se dio la indicación a los estudiantes de que terminarían la redacción de cada sección de su periódico el jueves 12 de marzo. Un equipo aprovechó para investigar por su cuenta –por lo cual puede decirse que actuaron de manera autónoma-, a través de internet y llevaron más información impresa acerca del tema a dicha clase.

A las 12:15, aproximadamente, se dio por concluida la actividad, por lo cual se asignó a distintos equipos evaluar el trabajo de sus compañeros utilizando la rúbrica para la evaluación del producto. Finalmente instruí al grupo para reunirse nuevamente en equipos con la intención de evaluar su desempeño individual durante la redacción del periódico, para lo cual utilizaron la matriz de evaluación correspondiente; finalmente, se pidió entregar los periódicos elaborados por cada equipo, anotando los nombres de cada integrante en el reverso del mismo.

Las dos clases transcurrieron relativamente en orden. Con ello me refiero a que, desde la perspectiva de una práctica docente tradicional, verlos levantándose de su lugar para solicitar a otros equipos información sobre el tema, la actividad, la forma en que

solucionaban ciertos problemas o las instrucciones dadas por el docente -lo cual provocaba murmullos generalizados e igualmente comentarios ocasionales en voz alta-, podría generar la idea de un clima de desorden o “falta de respeto” a la clase o al docente; sin embargo, ello era a causa de la confusión inicial además de la presión a que fueron sometidos los estudiantes como parte de la dinámica del trabajo en equipos de desempeño colaborativo, es decir, ésta fue la situación conflictiva, la crisis cognitiva por la cual los estudiantes habrían reconocido su necesidad de aprender o re-aprender acerca del tema previamente estudiado a través de las lecturas del mismo modo que mediante la proyección fílmica, por lo cual necesitaron tomar consciencia de lo efectivamente aprendido así como de aquello que no dominaban o, en su caso, creían saber pero en realidad eran ideas, conceptos o información poco clara, además de asumir la responsabilidad de su aprendizaje pues mi intervención como docente se limitó a observar el desempeño general de cada equipo y únicamente me acerqué a hablar con los estudiantes para preguntar si tenían dudas, pero de ningún modo para decirles específicamente lo que tenían que hacer.

Otros factores que provocaron el supuesto clima de “desorden” serían las distracciones propias de la convivencia entre adolescentes, estudiantes de Nivel Medio Superior: errores involuntarios que derivaban en comentarios de los compañeros a manera de bromas, correcciones, regaños, instrucciones entre ellos mismos; pláticas ajenas al tema mientras redactaban o elaboraban alguna sección del periódico, etc., pero que a final de cuentas también forman del contexto escolar, en tanto espacio de aprendizaje y socialización, durante el cual los estudiantes no solo se interesan por aprender acerca de cierto tema de estudio sino también entre ellos mismos mediante discusiones relativas a temas que no siempre forman parte del plan de estudios de una asignatura determinada y que, por lo tanto, atienden en cualquier oportunidad, bajo cualquier pretexto, pero que en un ambiente de aprendizaje tradicional serían interpretadas como indisciplina mientras que en el modelo de desempeño en equipos de trabajo colaborativo forman parte del aprendizaje formativo, es decir, del desarrollo de actitudes a la par de conductas que se evalúan y, en consecuencia, se promueven (cuando son positivas para el desempeño y aprendizaje del equipo) o corrigen, en caso contrario, por lo cual se evita la intervención directa del profesor, en pro de la autonomía.

3.5. Análisis de resultados

El promedio de asistencia e inasistencia a clases fue de 26 a 27 estudiantes por sesión, de un total de 40, es decir, durante la aplicación de la secuencia se contó con 65% de los participantes, poco más de la mitad del grupo oficialmente inscrito en el grupo. La cifra coincide con el número de estudiantes a quienes se aplicó el cuestionario previo a las sesiones; es posible que el número de inasistencias se deba a bajas no registradas, aunque en otros casos se me notificó que se debía a enfermedad, problemas personales o por que fueron suspendidos debido a alguna falta al reglamento escolar interno.

En la primera actividad realizada mediante equipos de trabajo colaborativo 24 estudiantes, de un total de 27 participantes, mostraron un desempeño cuyo promedio numérico fue igual a siete o menos. Trece estudiantes cuya evaluación del desempeño fue desfavorable en la primera actividad de este tipo, en la segunda evaluación registraron un descenso. El desempeño de 7 estudiantes fue evaluado como nulo (cero), durante ambas actividades pues su participación fue mínima, además que no entregaron el formato de evaluación del desempeño. Por su parte, once estudiantes registraron mejoras entre el desempeño registrado en la primera actividad de desempeño en equipos de trabajo colaborativo; la mejoría fue de un punto o más en diez estudiantes. Al final de la secuencia didáctica, de un total de cinco equipos de desempeño cooperativo, uno logró la calificación máxima (diez), mientras tres obtuvieron 8.7 y uno obtuvo un promedio de seis debido a que no concluyó la actividad y el producto no fue entregado. Lo anterior significaría que el desempeño en equipos de trabajo colaborativo, no produjo mejoras cuantitativas; ello podría explicarse por la falta de conocimiento y experiencia respecto a dicho modelo de enseñanza-aprendizaje, la posible falta de motivación derivada de ello o la falta de habilidades cognitivas, sociales y/o actitudinales para resolver los problemas implícitos en la actividad didáctica.

En relación con los contenidos de cada producto de aprendizaje presentado por cada equipo al final de la secuencia didáctica –y en una evaluación posterior, además de la realizada por los propios estudiantes-, el equipo cuyo periódico se tituló *Blaper*¹³¹, presentó

¹³¹ Esta palabra no existe en español ni en inglés; lo más cercano es la palabra “Bloopers”, que se refiere a errores involuntarios y embarazosos.

en su primera plana la reseña de la película “La Ley de Herodes”, misma que comienza abordando a Vargas, personaje principal de la cinta: “...era una persona humilde; vivía en un basurero hasta que le fue consignado ser presidente; al no recibir el apoyo de sus superiores se vio obligado a aplicar la corrupción con su pueblo”.

Las estudiantes reconocieron el periodo sexenal en que se ubica la historia (1946-1952), pero también aclararon que la misma fue filmada en 1999, advirtiendo que esta inferencia se basa en la calidad visual de la cinta así como en el hecho de que los actores que la protagonizan siguen vivos en la actualidad.

En el siguiente párrafo, para responder la pregunta acerca del personaje con el cual se identificaron, las responsables de esta columna aseveran si bien cada espectador puede identificarse con el que prefiera, ellas refieren a Pec como ejemplo por su desacuerdo ante “... los actos fraudulentos”, y lo comparan con Vargas, quien se basó en la Constitución “... para convencer a la población que cumplirá sus necesidades, pero este usa las leyes para su provecho”.

Aunque no se solicitó como parte de la actividad, en el siguiente párrafo las alumnas opinaron: “... se debió actuar de forma adecuada (no caer en el fraude) y demostrarle a la gente que había una posibilidad de cambio sin ser reprimidos o pagar impuestos de más”; es decir, las integrantes del equipo expresaron, implícitamente, su desencanto hacia el personaje principal, Vargas, pues de acuerdo con dicha afirmación, éste pudo haber cambiado algunas prácticas para beneficio de la población.

Frente a la pregunta acerca de aquellos aspectos de la realidad de la dinámica política y social de México entre 1930-1940 en que se inspira la cinta y aquellos que no, las responsables de esta columna refirieron la corrupción, la concentración y el ejercicio del poder; no obstante, también afirman que el voto femenino es herencia de este sexenio, cuando éste fue aprobado en el siguiente periodo presidencial, bajo el régimen de Adolfo Ruiz Cortines.

En la sección editorial del mismo periódico, las responsables de redactarlo identificaron a Pec como secretario de Vargas y lo califican como una persona honesta, después de lo cual señalaron que la sociedad “... sí participa en los cambios políticos al hacer manifiesto de apoyo o rechazo ante el gobierno”; es decir, reconocen el papel activo

de la sociedad en algunas decisiones políticas, aunque no presentan más argumentos al respecto.

Para responder la pregunta acerca de los obstáculos que impiden la participación social, las estudiantes afirman:

...se debe tener disponibilidad de cambiar la perspectiva de los cargos públicos en lugar de seguir pensando que todo individuo que ocupa un puesto político es corrupto, deberíamos creer que este no seguirá el mismo modelo que en años anteriores y tener claro que si se han dentro del desempeño de este cargo, no es solo cuestión de quien lo encabeza sino de la sociedad mexicana al dejar de un lado (*sic*) o no darle la importancia necesaria a las situaciones que se lleguen a presentar, el cambio se dará el día en que estemos todos conectados, no con cargos sino como una sociedad democrática y soberana.

Lo anterior permite deducir una actitud crítica, expresada en el acuerdo acerca de la necesidad de la participación social para evitar actos de corrupción, además de señalar que la solución no consiste en cambiar de autoridades o cargos sino del involucramiento activo de la sociedad mexicana en la política nacional.

En torno a la tercera pregunta del cuestionario-guía, las estudiantes respondieron “La participación femenina si se ha visto involucrada, hoy en día la mujer tiene la misma posibilidad de ocupar un cargo y participar con el voto, aunque aún se sigue viendo la amplitud de cargos ocupados por hombres”. O sea, reconocen que si bien en México la participación femenina en política ya es posible, en términos cuantitativos ésta es menor que la masculina, sin embargo, no problematizan ni reflexionan al respecto; tampoco sugieren cambios para incrementar la participación de las mujeres en la política nacional.

Las encargadas de esta sección pasaron directamente a la pregunta acerca del papel de los jóvenes a principios de siglo veintiuno en materia de participación política, afirmando que:

En el siglo XXI los jóvenes son el punto clave para la apertura a nuevos ámbitos de transformación política.

Es necesario romper los esquemas establecidos para el programa de cargos públicos y estar abierto a nuevas oportunidades, experiencias, oportunidades; y considerar; las que realmente son nuestras necesidades como sociedad joven.

Las alumnas admiten que la participación juvenil es importante para promover los cambios posibles y requeridos por este sector de la población, empero, tampoco señalan por qué, ni especifican las necesidades de dicho grupo social, aún cuando forman parte de él.

En esta sección el equipo incluyó tres imágenes: arriba, en la columna central, la escena final de *La Ley de Herodes*, el momento en que Vargas presenta su discurso como Diputado Federal en el Congreso de la Unión, aunque el pie de página reza “Vargas como presidente”, por lo que las alumnas confundieron el cargo al cual ascendió dicho personaje; en la misma columna, pero al centro, colocaron una imagen donde aparecen algunas mujeres insertando sus boletas electorales en la urna correspondiente; finalmente, la tercera imagen muestra un grupo de estudiantes aparentemente reunidos y participando en una manifestación con el pie de foto: “Jóvenes participando en la política”.

En el artículo de opinión, bajo el título “Qué pasa con la revolución de México en el 2015? (*sic*)”, el equipo escribió: “Durante el porfiriato mediante una aparente participación del pueblo al “elegir” a un representante, dentro de la sociedad política se hace nula esta participación imponiendo los puestos ellos mismos”; entonces, aunque se reconoce que la participación social era limitada, fundamentan su respuesta (a la primera pregunta del cuestionario-guía proporcionado), en una generalización. El argumento está redactado en tiempo presente, es decir, como si fuese un suceso actual, no del pasado.

En el siguiente párrafo las estudiantes afirmaron “El movimiento revolucionario busca la validez de la voz del pueblo al no estar de acuerdo con la imposición de cargos públicos como se llevaba a cabo en el porfiriato”. La redacción una vez más se encuentra en tiempo presente, además que esgrime una orientación política para explicar dicho movimiento, dejando de lado aquellas de tipo social e igualmente laboral así como las finalidades consecuentes, tales como la igualdad jurídica, educación universal, respeto a los derechos de campesinos e indígenas, entre otros.

Las responsables de esta columna abordaron los cambios entre el porfiriato y el periodo revolucionario señalando que estos consistieron en: “La creación de partidos políticos como el PNR (PRI) y una revolución interna por la lucha de buscar la libertad de manifiesto; lo que no cambia desde tiempos remotos es no tener respeto pleno de la participación del pueblo”. Aunque no abordaron la transición en el poder entre Carranza y

Obregón, fueron capaces de referir la existencia de un partido político como un cambio entre el régimen porfirista en comparación con la etapa posrevolucionaria; empero, no reconocen cambios en el respeto a la participación social entre ambos, incluso señalando que dicho fenómeno es mucho más antiguo.

Las estudiantes tampoco mencionaron las causas por las cuales fue expulsado Plutarco Elías Calles durante la presidencia de Cárdenas, centrándose en señalar que acciones tales como los beneficios logrados mediante el reparto agrario, la expropiación petrolera y la CCT tenían como objetivo lograr la legitimidad tanto de su régimen como de su partido político (PNR) entre la mayoría poblacional; señalan que “todo acto tiene consecuencias”, aunque no especificaron si a corto o mediano plazo, a lo cual agregaron: “la muerte de personas, la falta de empleo, un salario indigno, desigualdad, en aspecto político, como su desorganización, la corrupción dentro de ella, en la economía solo se busca el incremento para individuos públicos (*sic*)”; en todo caso, tomando en cuenta el título de esta columna, es posible que atribuyan la existencia de estos problemas en la actualidad a las prácticas emprendidas como consecuencia de la corporativización del Estado bajo el sexenio cardenista, pues además ofrecen como ejemplos la muerte de estudiantes de Ayotzinapa así como “el presunto fraude de la dama de México (*sic*)”, en alusión al reciente caso de compra de una casa por parte de la esposa del presidente de la República, Angélica Rivera, a una empresa constructora que ha ganado diversas licitaciones públicas para obras de carácter federal, por lo cual entraría en conflicto de interés, aunque dicha situación no se ha aclarado hasta el momento.

Finalmente, el equipo señaló que sí se han cumplido los propósitos de la revolución mexicana aunque también afirman: “... el detalle es quienes lo representan (*sic*) no lo lleva a cabo como se planeó desde su comienzo”, es decir, en este párrafo identificaron las contradicciones entre el discurso y las prácticas del gobierno posrevolucionario.

Así pues, en este ejercicio las integrantes del equipo pudieron identificar algunas causas y fines del movimiento revolucionario, aunque se centraron en los aspectos políticos, dejando de lado los de carácter social, laboral. También pudieron identificar algunos cambios de alcance social, específicamente la posibilidad de la participación femenina en las elecciones; sin embargo, subrayan que hace falta una mayor participación

social así como el respeto de las instituciones hacia ésta. Finalmente, señalan que los jóvenes en la actualidad podrían promover cambios mediante alternativas nuevas.

En el periódico *El paisano informado*, bajo el título “La corrupción”, aparece en primera plana la reseña de la misma película. También escribieron tres preguntas a manera de invitación al lector: “¿Qué fue la Ley de Herodes?, ¿Quién la realizó?, ¿Qué cambios hubo?”. Los responsables de esta sección se ubicaron en San Pedro de los Agueros, el año 1940, caracterizando al personaje principal (Vargas), como un sujeto “de baja estatura, ignorante y corrupto”, aunque dicha información no se relaciona directa o claramente con el cuestionario.

En esta columna comparan a Pec, el secretario municipal, y Vargas: mientras caracterizan al primero como alguien que “... veía la realidad respecto a los beneficios del pueblo”, Vargas “...solo se aprovechaba (*sic*) de las personas cobrando intereses para así obtener beneficios para sí mismo”; es decir, se centraron en comparar ambos personajes en su forma de actuar desde sus respectivos puestos al interior del gobierno municipal, pero no abordaron el año en que fue filmada la cinta; tampoco señalan en qué aspectos sociales, políticos o económicos reales de la dinámica política y social de México (entre 1930-1940), se basaron los escritores del guión fílmico; no abordaron las facultades legales y extralegales que sirvieron como fundamento para los abusos cometidos por Vargas durante su gestión. El párrafo incluye la afirmación de que durante el porfiriato “... los burgueses eran los que sobresalían por el poder económico”, aunque en este período la riqueza se concentraba principalmente entre inversionistas extranjeros, terratenientes y caciques mexicanos. En esta columna los integrantes del equipo dibujaron una bandera de México con un águila de perfil, dirigida hacia la izquierda, entre las bandas blanca y roja, mientras que sobre la franja color verde dibujaron un libro con la leyenda “Constitución” sobre la portada, aunque en el pie de imagen la leyenda reza: “Foto tomada por Air Alillo Pérez”, por lo cual no queda clara la relación con el contenido de la columna.

En el mismo periódico la columna de opinión llevó por título “El porfiriato”. Acerca de la pregunta en torno a cómo eran elegidos los representantes populares durante el porfiriato, el equipo respondió “Porfirio Díaz constantemente reeligió a los mismos políticos”, aunque no especificaron las causas o fines de esta práctica ni señalaron que no era el único en llevarla a cabo.

La pregunta acerca de las exigencias del movimiento revolucionario fue respondida por el equipo con la siguiente afirmación: “Las principales exigencias del Pueblo revolucionario era derrotar a Porfirio Díaz para obtener democracia. La relación con el porfiriato y el período revolucionario fue el mismo tipo de dictadura (*sic*)”. Es decir, atribuyeron únicamente fines políticos a dicho movimiento además que compararon la revolución mexicana con una dictadura pero, al mismo tiempo, equipararon ésta con el régimen posterior a la misma.

En el tercer párrafo de esta columna los responsables afirmaron: “Las consecuencias sociales que tuvo la concentración del poder político fueron marchas de un pueblo inconforme y la devaluación del peso”, es decir, atribuyeron únicamente a las prácticas políticas del porfirismo la devaluación de la moneda mexicana aunque este fenómeno fue multicausal; por otra parte, simplificaron los movimientos de crítica y oposición hacia la dictadura porfirista al equiparlos con marchas.

Los responsables de esta columna describieron, como ejemplos de consecuencias en la actualidad: “...corrupción, desaparición de personas”; sin embargo, no especifican si tales secuelas derivaron del porfiriato, la guerra revolucionaria, el régimen posrevolucionario, el cardenismo o la presidencia alemanista. Finalmente, afirmaron que la revolución no cumplió con las expectativas de la mayoría poblacional. En esta columna no incluyeron ninguna imagen alusiva al contenido o tema.

La tercera sección de este periódico (Editorial), fue titulada “Política en México”, y el contenido se limita a un párrafo:

Por lo general uno se identifica con el pueblo por las injusticias que se viven (dentro del plantel educativo), con el paso de los años se han creado leyes en apoyo a la mujer, pero estas no son llevadas como la constitución las dice, pues se siguen manejando a su conveniencia, los jóvenes de ahora deberían tomarlo con mayor importancia (*sic*).

En este caso, los responsables intentaron contestar en un mismo párrafo las preguntas-guía proporcionadas al equipo para redactar esta sección; sin embargo ésta mezcla aspectos de su propia vida cotidiana, pues al inicio del párrafo equiparan las injusticias sociales con su percepción de lo que viven en la escuela; después abordan la necesidad de que las leyes a favor de la población femenina se apliquen efectivamente pero

señalan que en lugar de ello, algún sujeto o grupo las maneja "... a su conveniencia", aunque no especifica; finalmente, afirman que los jóvenes deberían abordar estos temas con mayor importancia. Sin embargo, en ningún caso especifica las causas o fines de cada acción o fenómeno mencionado. Los responsables de esta columna no respondieron las preguntas acerca del traspaso del poder entre Carranza y Obregón; los cambios observables entre los períodos porfirista y revolucionario; la expulsión de Calles bajo el sexenio de Cárdenas; el corporativismo cardenista; finalmente, no mencionaron de qué manera la sociedad ha participado de los cambios políticos en México, al menos desde fines de siglo XIX y hasta mediados del veinte.

El periódico titulado *El Hablador* presenta en su primera plana la reseña de la película "La ley de Herodes". En el primer párrafo, aparece lo siguiente: "La película relata solo la verdad. La manera de gobernar no ha cambiado, la corrupción, las injusticias y el control de elecciones vienen desde años posteriores, así como los antecedentes de la reelección y del poder de cambiar la ley para la conveniencia de ellos mismos (*sic*)". Los responsables de esta sección no distinguieron entre aquellos aspectos reales en que se inspiró la cinta así como aquellos de carácter ficticio; también generalizaron al asumir que no hubo cambios entre el porfiriato y la revolución mexicana en materia política al igual que en el ámbito social.

Los responsables de la misma columna afirmaron que: "Al tener poder te gana la ambición y lo único que buscas es encontrar la manera de obtener dinero del pueblo con cualquier pretexto. No importa a quien desaparecer con tal de quitar personas que ponen en riesgo su imagen pública"; es decir, asumen que el ser humano, en general, es potencialmente corrupto y, por ende, inescrupuloso. Más adelante también señalaron que todos los partidos políticos de México hacen creer a la población que representan sus intereses pero terminan abusando del poder. Estas afirmaciones carecen de una actitud crítica en tanto que no distinguen entre los cambios y permanencias a lo largo de la Historia de México -al menos para el período de estudio correspondiente al plan de estudios-, de lo cual se puede deducir que se basa en prejuicios posiblemente arraigados entre los integrantes del equipo, ello a pesar de haber cursado la asignatura previamente. Esta sección carece de imágenes ilustrativas alusivas a la cinta.

Por su parte, en el periódico titulado *Herodes*, bajo el encabezado “Aún perdura la revolución” aparece el título “Una dictadura perfecta”, cuyo contenido es la reseña de la película:

... habla sobre la situación social, la corrupción, el tipo de gobierno, la otra cara de la moneda de México de 1940 y 1950 es decir como estaba México después de la revolución, muestra que realmente el tipo de gobierno no ha cambiado aunque se haya acabado la dictadura y el mal gobierno de Díaz, pero lo demás no, nos muestra mucho en Juan Vargas el tipo de gobernante que nos rigen, el como son (*sic*) en verdad, como las leyes son modificadas a su conveniencia, como las promesas no se cumplen, como formamos una verdadera visión de que como lo dice Lorenzo Meyer “La Revolución aún no se acaba”.

De acuerdo con los autores de dicha sección en la película se muestra que no hubo cambios entre la forma de gobierno porfirista y el régimen surgido al final de la revolución mexicana, en cuyo caso carecen de actitud crítica al asumir que un filme comercial es una fuente de información fidedigna. En el mismo párrafo los estudiantes señalaron: “... todo lo que hemos exigido a nuestros gobernantes, unos podrían traer beneficios pero...”; aunque recuperan la tesis de Lorenzo Meyer en *La segunda muerte de la revolución mexicana* acerca de que dicho movimiento no concluyó, sigue vigente, la idea está incompleta además que faltan argumentos de los estudiantes al respecto. La sección incluye un collage con imágenes basadas en los logotipos de los partidos políticos actuales.

En el artículo de opinión del mismo trabajo los responsables de dicha sección incluyeron las siguientes viñetas:

- Los representantes de el porfiriato (*sic*) eran elegidos sin democracia
- Uno de los aspectos importantes era que la revolución pedía justicia social, salarios justos
- México siempre ha sido un país (*sic*) con una mala economía ya que siempre ha necesitado de otros países para poder sobrevivir

De esta manera los estudiantes respondieron a las preguntas en torno a los cambios ocurridos entre el régimen porfirista y el posrevolucionario, las motivaciones al igual que los fines de la revolución social; en este caso los responsables de la columna se centraron

en los factores sociales. En la última viñeta atribuyeron la “mala” situación económica de México a su dependencia del exterior pero no identificaron los factores internos.

En una última viñeta los responsables de la columna afirmaron: “En México el sistema de gobierno ha sido solo a su favor y al pueblo nos ha hecho pagar por los errores de sus actos, siendo excluidos de todo beneficio y nos afecta cada día más en nuestra vida”. Aunque este párrafo no tiene relación directa con el tema así como las preguntas-guía, resalta la afirmación de que la población no ha podido participar de los beneficios pero paga los errores del “sistema”, llegando a señalar que sus efectos se perciben aún en la actualidad, pero no señalaron de qué forma ni porqué.

Por último, el periódico titulado *Puerquito* incluye en su logotipo un cerdito con una pila de monedas a un lado así como el logotipo del Partido Revolucionario Institucional. Lleva por título principal *LA POLÍTICA Y LA “LEY DE HERODES” (sic)*¹³², con un subtítulo: “El gobierno de Vargas”, y debajo de ésta: “Pequeño viaje a través de una mente corrupta como Juan Vargas cuando llega al poder”; esta última expresión significaría que el equipo atribuyó la corrupción de Vargas a su propia naturaleza, más allá de la influencia de cualquier otro factor externo. Ello contrasta con la descripción de Vargas en la reseña fílmica, donde aparece como “un hombre pobre, honesto, humilde y trabajador”, quien al asumir la alcaldía de San Pedro de los Aguaros, “... se torna un tanto soberbio, codicioso, mentiroso y grosero”, aunque no señalaron ninguna posible causa para tales cambios en su personalidad. En el mismo párrafo identificaron el sexenio en que se ubica la historia (1948-1954), además, distinguieron el año en que se produjo la cinta, lo cual permite afirmar que cuentan con la habilidad de ubicarse temporalmente, sin embargo, en el último párrafo de la reseña señalan que Vargas era “ambicioso por el poder”, además, “ideó -con ayuda de su jefe- un plan para obtener dinero”, pero olvidaron que el secretario del gobierno estatal tuvo que decirle, de manera explícita, al alcalde de San Pedro que para obtener dinero para el erario público debía aplicar multas con base en la Constitución; es decir, por sí mismo, Vargas no habría podido ni siquiera imaginado esta posibilidad, al contrario de lo que sostuvo el equipo.

Además, tanto los elementos de la portada como la reseña se caracterizaron porque no establecieron relaciones de tipo causa-efecto, o de algún otro tipo, para explicar los

¹³² Las cursivas son mías.

cambios en la forma de pensar, actuar y sentir de Juan Vargas, esto último sería de gran importancia en pro de una actitud empática, es decir, la posibilidad de situarse en “la mirada” del personaje por parte del equipo para lograr una visión más completa acerca de las posibles motivaciones de Vargas acerca de las decisiones que tomó así como los cambios que experimentó a lo largo de la cinta. Por su parte, en la siguiente página del periódico, después de la palabra EMPATÍA (*sic*) -quizás en referencia a la sección Editorial-, aparece:

En caso de que nosotros (as) nosuvieramos (*sic*) en la posición de Vargas nuestra “solución” –un tanto idealizada- sería rodearnos de gente honesta, con ideales en común; aplicando la ley objetivamente, apartando mis sentimientos y conveniencias.

El párrafo anterior no se relaciona directa y explícitamente con ninguna de las preguntas del cuestionario proporcionado, aunque hace notar un esfuerzo de empatía al señalar que, si se encontraran en “la posición”, o sea, las circunstancias que enfrentó el personaje principal, habrían tomado otras medidas; en consecuencia, a pesar de tratar de situarse en la mirada del sujeto, no lograron apreciar el contexto de la narración en su amplitud y profundidad.

Resulta bastante ilustrativo el último enunciado del párrafo, en el cual las responsables de redactarlo también señalaron que aplicarían la ley “objetivamente, apartando mis sentimientos y conveniencias”, es decir, conforme al ideal de objetividad positivista, decimonónico, conforme al cual es necesario hacer a un lado los sentimientos personales (como señalan en su trabajo), para apreciar “los hechos tal cual son” y, en consecuencia, actuar por encima de éstos, en pro de una supuesta imparcialidad. Es decir, para el curso en el cual se encontraban las integrantes del equipo, éstas ya habían estudiado dos años de educación preparatoria y, para el momento de la experiencia didáctica, se encontraban a la mitad del último grado de dicho nivel educativo, pero en su esquema de pensamiento mantenían vigente el ideal de *objetividad* mencionado, el cual ha cedido espacio desde el siglo XX, al menos en el campo de la investigación histórica, a otros enfoques que reconocen la subjetividad como característica en la percepción de la realidad tanto individual como social, y por ende científica, mismos que proponen la actitud crítica, la conciencia al igual que la empatía histórica como recursos para una mejor comprensión

de los fenómenos y procesos a estudiar desde Clío, pero que las estudiantes del equipo no reconocieron o, quizás, no conocían al momento de la secuencia didáctica.

Debajo de una ilustración hecha por los mismo integrantes del equipo, donde aparece un personaje de sexo masculino aparentemente imaginando dinero, aunque sin ninguna nota explicativa, se enlistan, en dos columnas “Algunos aspectos apegados a la realidad presentes en la película son:”

Materia	Realidad	Fantasia
Político (<i>sic</i>)	Fraude electoral Beneficios para el presidente	Redacción de una constitución “personalizada”
Social	Aumento irracional de impuestos Crisis social y económica	

En el cuadro de arriba llama la atención que el equipo mencionó un fraude electoral que no aparece a lo largo de la película: el secretario de gobierno conspiró en contra del candidato designado al interior del PRI, como reacción personal ante la frustración de no ser el elegido, pero en la cinta no aparecen elementos explícitos que lleven a pensar en el engaño referido por el equipo. Abajo del mismo cuadro las alumnas agregaron: “La forma de ejercer política en nuestro país NO (*sic*) ha cambiado; sigue siendo corrupta, una breve diferencia sería que el sufragio es más efectivo”, es decir, aunque consideran que la política, como ejercicio institucionalizado, es igual que hace 50 años, creen que el voto electoral ha servido como medio para promover cambios, aunque no especifican cómo ni de qué tipo. El *Artículo de opinión* del mismo periódico incluye lo siguiente:

En el porfiriato los representantes populares, eran elegidos por el presidente Díaz, donde principalmente eran familiares o militares de alto rango. Una de las principales exigencias del movimiento revolucionario fue la no reelección pues era para que hubiese una dictadura en el país.

Otra de las exigencias era tener una constitución cuyo objetivo era progreso en igualdad (*sic*) en el país.

Aunque hizo falta coherencia, unidad al igual que fluidez en la redacción, las responsables de esta sección respondieron a las preguntas uno y dos del cuestionario para

esta sección en forma explícita, al señalar como eran elegidos los representantes populares durante la dictadura de Porfirio Díaz; también señalaron dos demandas políticas del movimiento revolucionario. En el tercer párrafo de la misma sección también afirmaron que: “Hubo cambios respecto con (*sic*) el porfiriato ya que se realizaron avances tecnológicos y hubo un gran apoyo para el arte, otro cambio que se llevó a cabo fue el crecimiento económico exterior”. Lo anterior significa que el equipo sí se apoyó en la información de los textos de Meyer y Aguilar Camín, sin embargo, a pesar de que en la primera parte la relación con las preguntas del cuestionario es explícita, este último fragmento no atiende ninguna pregunta específica del cuestionario. En la siguiente página continúa:

En base al periodo revolucionario se logró una constitución (*sic*) y también se ejecutaron cada una de las peticiones que se exigían en la revolución.

Sin embargo la desorganización política persistía hasta el periodo de Lázaro Cárdenas.

En el período de Lázaro Cardenas (*sic*), su gobierno pretendía tener un país en donde solo se abasteciera a sí mismo; también querían que el petróleo mexicano, como tal, perteneciera solo a los mexicanos para así, beneficiar al pueblo de México (*sic*) y no solo a los gobiernos extranjeros.

Después del párrafo anterior aparece lo siguiente: Nosotras opinamos que ha consecuencias de las concentración (*sic*) del poder político es que la corrupción ha sido trascendente al igual que la desigualdad social aunque así mismo, empezó a surgir la rivalidad entre partidos después de la salida del porfiriato”. El enunciado mezcla las respuestas a aquellas preguntas acerca de la participación social en materia política así como en torno al traspaso de poder después de la dictadura, aunque no las responde en forma explícita, secuencial y precisa.

En el siguiente párrafo, el equipo también afirmó: “Algunas cosas que podemos resaltar es que en la actualidad el presidente y todo el gobierno se puede describir en una sola palabra ““corrupción”” (*sic*) y otra de las problemáticas en el país son las nuevas reformas”. Es decir, se centraron en los problemas del presente obviando las preguntas-guía relativas al período de estudio correspondiente a la unidad. En el siguiente párrafo también escribieron: “Para lo único que han servido no es más que para sacar más dinero al pueblo y

tal como señala Lázaro Meyer (*sic*) es que la revolución NO HABÍA MUERTO ya que las metas logradas fueron diferentes a las que se habían planteado”, lo cual denota que se centraron en los problemas actuales, pero además expresa un sentimiento de frustración. No obstante, admitieron que las metas logradas por el régimen posrevolucionario, al ser distintas a las originarias, daban vigencia a los ideales de la revolución. El periódico incluye, al final, con el título “sección (*sic*) editorial”, una serie de enunciados:

- No hace nada por el pueblo al ver injusticias
- Es sumisa y no tiene posibilidad de cambiar algo
- Añorando cargos políticos, damos poder a nuestros gobernantes
- Participación en problemas políticos
- Interés en problemas sociales
- Ideales de Justicia y Democracia
- Sufragio a mujeres

Esta lista de ideas aparentemente tendría como intención responder las preguntas correspondientes al cuestionario entregado para redactar dicha sección; sin embargo, carece de coherencia, unidad, secuencia y fluidez en la redacción. Hasta aquí llega la valoración de los periódicos elaborados por los estudiantes, mismos que presentaron como evidencia de su aprendizaje acerca del tema al concluir la última clase con el grupo, conforme a lo planeado en la secuencia didáctica.

Cabe señalar que el desarrollo de la experiencia referida se realizó en un contexto personal que, en retrospectiva, contribuyen a explicar algunos aspectos así como algunas limitaciones en relación con mi interacción con el grupo de estudiantes: una semana antes debí mudarme en forma inesperada, súbita, de casa; enfermé de laringitis (tal vez por el estrés derivado del traslado, el nerviosismo previo a la aplicación del proyecto, o ambos); aunque no lo admití conscientemente en su momento; a la par del desarrollo de la práctica docente, debía impartir clases en dos centros educativos, por lo cual mis horas diarias de sueño se redujeron a tres; una amiga muy cercana enfermó y, previo a la redacción de las conclusiones, fallecieron, en apenas un par de meses, dos familiares. Todo ello me llevó a asumir una actitud de distanciamiento emocional no solo con los jóvenes del grupo en el

cual se desarrolló la experiencia didáctica sino con la mayoría de las personas a mi alrededor: estudiantes, compañeros profesores, amigos, familiares.

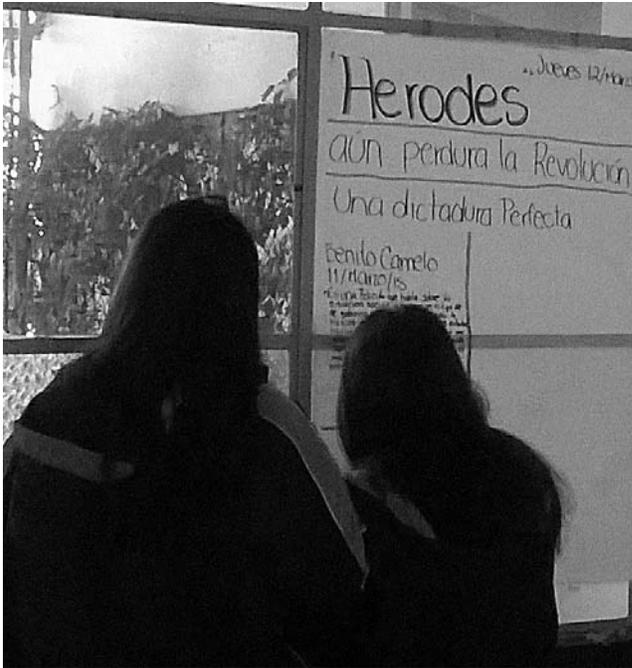


Foto: estudiantes del curso de Historia de México II durante la redacción del periódico en equipos de trabajo colaborativo (12 marzo de 2016).

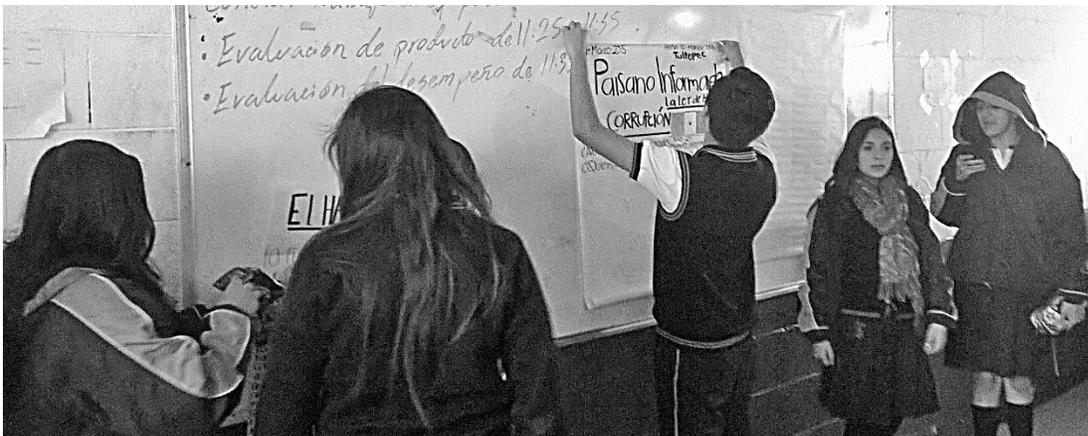


Foto: estudiantes del curso de Historia de México II durante la redacción final del periódico en equipos de trabajo colaborativo (12 marzo de 2016).

3.6. Conclusiones

Tomando en cuenta que el propósito general de esta experiencia didáctica consistió en aplicar una estrategia para el análisis de textos históricos mediante el desempeño en equipos de trabajo colaborativo con la intención de comprobar si es posible contribuir al desarrollo de la empatía histórica en pro de la conciencia histórica, en el primer capítulo de este trabajo abordé los fines de la educación a nivel internacional e igualmente en el marco de la legislación nacional, a la par de sus coincidencias y tensiones, con los fines de la enseñanza de la Historia en la Escuela Nacional Preparatoria. Entre las coincidencias identificadas se encuentra el propósito final: contribuir al desarrollo de la autonomía en pro de la autorrealización de las nuevas generaciones de mexicanos; sin embargo, el conjunto de tendencias psicopedagógicas en que se fundamentan entidades como la UNESCO, el Sistema Educativo Mexicano del mismo modo que el programa de estudios correspondiente a Historia de México II de la Escuela Nacional Preparatoria, por su diversidad, conducen a algunos vacíos y contradicciones tales como en el caso del concepto de conocimiento, que desde el conductismo implica memorización y reproducción de información, lo cual implica una visión pasiva del estudiante como actor en el proceso de aprendizaje pero incluso hacia su forma de actuar en la vida, mientras desde el materialismo dialéctico implica un intercambio dinámico, activo, entre sujeto y objeto, en pro de una visión más amplia del mundo al igual que del ser humano.

Esta contradicción involucra, a su vez, limitaciones para el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico que sirvan como fundamento para la empatía histórica, la conciencia histórica, la autonomía, la autorrealización del estudiante como ser humano, mismas que requieren la aplicación de estrategias, recursos y contenidos posibilitadores de un desarrollo pleno, auténtico, por lo cual se hizo evidente la necesidad de abordar el proceso de aprendizaje desde una perspectiva distinta, complementaria. Para tales efectos, en el segundo capítulo consideré algunos alcances didácticos de la historiografía mexicana de mediados de siglo XX en relación con el desarrollo de la empatía así como la conciencia histórica entre jóvenes estudiantes de quinto grado en el Sistema Incorporado a la U.N.A.M., entre los cuales cabe destacar que el historicismo mexicano -al menos el impulsado por Eduardo Nicol al igual que por Juan Roura Parella, entre otros-, promueve el

papel de la comunicación, es decir, la capacidad de identificar nuestras semejanzas, lo que nos es común, con los demás, como base para la empatía, la cual posibilita el reconocimiento del otro, ya sea en la actualidad o a pesar de estar “lejos” en tiempo y espacio; también hace énfasis en el papel activo del sujeto en la forma de experimentar e interpretar el pasado al igual que su presente, en consecuencia, el conocimiento del devenir de las sociedades humanas resulta de una construcción social en la que participan sujetos, colectividades e instituciones, por lo cual es dinámica, compleja, diversa, inacabada y digna de estudio constante como recurso para el examen reflexivo de sí mismo, todo ello como punto de partida para el desarrollo de la empatía histórica, la conciencia histórica, la autonomía, la autorrealización individual y colectiva.

Lo anterior permitió justificar la selección del capítulo cuatro del libro *A la sombra de la Revolución Mexicana* -ensayo político de Héctor Aguilar Camín y Lorenzo Meyer-, así como el capítulo uno de *La segunda muerte de la Revolución Mexicana* -cuyo autor únicamente es el segundo de estos investigadores-, para destacar sus coincidencias con los principios del historicismo mexicano e igualmente algunas implicaciones didácticas de tales fundamentos, entre los cuales cabría recordar que la selección de ambas lecturas obedeció a que fueron redactadas por los intelectuales mexicanos referidos durante el sexenio (1988-1994) en el cual comenzó el desmantelamiento de la política de Estado benefactor. Además, los autores de las obras mencionadas cuentan con una amplia experiencia como investigadores a pesar de no ser historiadores de profesión, pero igualmente fueron testigos -como habitantes de México-, a la par que especialistas en el tema, de la transformación del papel del Estado benefactor hacia un régimen de tendencia neoliberal.

El uso de textos de esta naturaleza en calidad de recursos didácticos para promover la empatía y la conciencia histórica obedeció a que, como señalé en el mismo capítulo, el acto de leer, entendido como interpretación, requiere desvelar un problema, lo cual implica un reto, que podría sorprender al lector, ya sea cuestionando sus certezas o que lo invite a interesarse por un aspecto de la realidad; el esfuerzo derivado por entender y resolverla, haría posible que el lector pueda re-conocerse, re-crearse, al igual que transformar su percepción de dicho aspecto del mundo, del cual forma parte; incluso podría percatarse de que puede modificar una parte de dicha realidad.

Lo anterior permitió aseverar que la lectura de textos históricos, sumada a la discusión en equipos y grupal, mediante estrategias de desempeño en equipos de trabajo colaborativo, contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas implícitas en la empatía a la par que en el pensamiento crítico, pero además constituye un medio para aprender entre sí, con el otro, como postulan Lev Vigotsky y Paulo Freire (respectivamente), lo cual, se vinculó al trabajo en equipos de trabajo colaborativo mediante la elaboración de un periódico, durante cuya redacción y estructuración los estudiantes confirmarían el desarrollo del pensamiento crítico, la empatía histórica a la par de las habilidades psicocognitivas implícitas, en pro de su desarrollo integral, conforme a los principios establecidos en la Constitución política de nuestro país al igual que los propios del modelo educativo de la Escuela Nacional Preparatoria, y en correspondencia con los fines específicos de la asignatura en dicha institución, los cuales fueron abordados en el capítulo uno de este documento.

Como se observó en el análisis de resultados, la proyección de la cinta “La ley de Herodes”, contribuyó a hacer más perceptible para los jóvenes estudiantes la acentuación de la centralización del poder durante el sexenio camachista, generando, como se pretendía una mayor empatía entre éstos y la perspectiva desde la cual se critica el sexenio; además que exigió el esfuerzo de los estudiantes para ubicarse en el contexto de la época así como en el horizonte de vida de los personajes que allí aparecen, los cuales si bien son ficticios representan la diversidad y fluctuación de las relaciones del mismo modo que de los roles desempeñados por algunos de los individuos e instituciones del período de estudio, lo anterior, una vez más, en coincidencia con los fundamentos del historicismo mexicano, abordado en el capítulo dos de esta investigación. Sin embargo, faltaron acciones didácticas tales como una discusión grupal al final de la proyección del filme con la intención de que los estudiantes evaluaran expresa, consciente, críticamente, la información propia de los textos, previamente revisados, respecto al discurso del filme -apoyadas igualmente en la aplicación de actitudes y habilidades del pensamiento crítico-, con lo cual quizás se habría logrado una actitud más crítica así como una empatía histórica más plena, para un mayor desarrollo de la conciencia histórica.

Como también se indicó al inicio de este informe, esta propuesta se basó en tres corrientes pedagógicas: cognitiva, sociocultural y humanista. La primera en tanto que se

abordan algunas habilidades del pensamiento fundamentales para el procesamiento de la información disciplinar correspondiente a los contenidos que se pretendió enseñar a los estudiantes del curso, las cuales eran necesarias para lograr los objetivos de aprendizaje planteados por el plan de estudios oficial, del mismo modo que para los fines propuestos en este proyecto (dirigidos al cumplimiento de los primeros); la teoría sociocultural al igual que la humanista permitieron fundamentar el papel del trabajo en equipos de desempeño colaborativo como medio para promover el diálogo, la colaboración e igualmente el desarrollo de las habilidades cognitivas relativas a la empatía histórica, ello en pro de la conciencia histórica, e igualmente para el desarrollo integral de los estudiantes. También revisé, muy brevemente, algunos aspectos de las teorías psicopedagógicas cognoscitiva así como sociocultural, bajo la premisa de que éstas se centran en el desarrollo del pensamiento crítico, con la intención de vincular éstas con el aprendizaje de Clío para, finalmente, explicar la relación entre éste y el desarrollo de la conciencia histórica, lo cual sirvió como fundamento del diseño al igual que la aplicación de la secuencia didáctica basada en el desempeño colaborativo para promover la empatía histórica.

Considerando las circunstancias señaladas arriba, el uso de rúbricas para la evaluación del desempeño individual en equipos de trabajo colaborativo contribuyó a promover o mejorar habilidades tales como la responsabilidad, actitud crítica, tolerancia así como respeto, aunque al no ser el objetivo central de esta investigación no se profundizó en la valoración de este proceso educativo, por lo cual harían falta más estudios al respecto. Igualmente, la aplicación de una rúbrica para la evaluación del producto, que se entregó al inicio de la redacción en equipos, sirvió como guía para los estudiantes al establecer en forma precisa, clara, los elementos que se tomarían en consideración para asignar la calificación correspondiente. El mismo recurso sirvió como guía para la toma de decisiones acerca del formato y contenidos en cada sección del periódico.

Con base en lo anterior, es posible señalar que se logró que más de la mitad de los estudiantes del grupo se involucraran activamente en su propio proceso de aprendizaje y la evaluación del mismo mediante la aplicación de la rúbrica para la evaluación del desempeño individual en equipos de desempeño cooperativo, pues gracias a ella los estudiantes estuvieron conscientes de aquellas actitudes, habilidades y conocimientos que se esperaban de ellos, lo cual se reflejó en su participación a lo largo de actividades tales

como la lectura en equipos, la redacción de las columnas del periódico e igualmente la co-evaluación del desempeño al final de esta última actividad didáctica. Por lo anterior, es posible señalar que la aplicación de la estrategia aplicada durante esta experiencia didáctica, dirigida al análisis de textos históricos, contribuye a la aplicación de habilidades al mismo tiempo que actitudes básicas del pensamiento crítico que inciden, en mayor o menor grado (dependiendo del desempeño individual, es decir, de la participación activa, consciente, de cada estudiante durante el proceso de redacción de las tres secciones del periódico), en el desarrollo de la empatía al igual que de la conciencia histórica, por lo cual también promueve la autonomía y la autorrealización de los jóvenes estudiantes de Historia de México II, conforme a los fines establecidos en el plan de estudios, el artículo 3º constitucional y los preceptos difundidos por la UNESCO.

No obstante, aunque la propuesta didáctica aplicada contribuyó a promover el diálogo entre pares gracias a lo cual es posible el desarrollo o consolidación de actitudes tales como la responsabilidad, tolerancia, apertura intelectual, empatía y solidaridad; habilidades como la negociación, división de tareas, coordinación, comunicación, del mismo modo que los conocimientos propios de la unidad VII del Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, para que un mayor número de estudiantes logre los objetivos de aprendizaje de la misma, también se requiere considerar e, incluso, atacar aspectos tales como la inasistencia y la falta de motivación o interés por estudiar, pues ambos factores, influyeron en la conformación de los equipos así como para el logro de las tareas de aprendizaje propuestas. Además es necesario considerar que el modelo de enseñanza-aprendizaje basado en equipos de desempeño colaborativo exige la aplicación de conocimientos, habilidades además de actitudes que los estudiantes no siempre han desarrollado a lo largo de su historia escolar y de vida, por lo cual enfrentaron dificultades que, como se indicó páginas arriba, generan dudas, confusión, conflictos durante la actividad de aprendizaje –la redacción del periódico–, que ellos deben resolver por sí mismos, en coincidencia con la propuesta de Piaget acerca de la necesidad de un conflicto cognitivo como punto de partida al mismo tiempo que motivación para su propio aprendizaje, al igual que en pro de su autonomía académica e individual, gracias a lo cual, durante el proceso de búsqueda y aplicación de soluciones, tomarían conciencia de lo que

no saben, lo que ignoran a la par de aquello que saben hacer pero no dominan, por lo cual necesitan practicar más.

El mismo modelo implica la posibilidad de que los alumnos fracasen por las causas referidas arriba, pero incluso este descalabro representa la oportunidad de que los estudiantes tomen conciencia de la importancia de involucrarse activamente en su propio aprendizaje al igual que en la forma de trabajar en equipo con sus compañeros, pues la aplicación de la rúbrica del desempeño en equipos, al hacerse entre pares y de forma abierta, mediante la votación entre los integrantes acerca de si están de acuerdo o no con cada uno de los rubros que se indicaron al respecto, hace evidente a cada integrante cada uno de sus logros así como aquello que requieren mejorar no solo acerca de sus conocimientos sobre el tema de la asignatura sino en relación con aquellas actitudes y habilidades que ponen en juego durante la actividad de aprendizaje; la validez de tales observaciones cobra relevancia para los jóvenes estudiantes porque son sus iguales -a los cuales en algunos casos considera sus amigos-, quienes le hacen notar aquello que debe mejorar, posibilitando gradualmente la empatía, la autorreflexión, la autocrítica y la autonomía.

Lo anterior también fundamenta el giro del rol docente de una figura protagónica en el proceso de enseñanza-aprendizaje a uno periférico, en el cual se limita a observar y dar seguimiento al desempeño de los estudiantes pero manteniendo una distancia que permita a éstos aprender por sí mismos. El docente tiene que callar para que los alumnos hablen entre sí, dialoguen con el texto -las lecturas previas al igual que la cinta proyectada, los cuestionarios, sus notas, lo que investigaron-, así como con el reto que enfrentan, por lo cual el profesor conversa con los estudiantes en caso de que ellos lo requieran expresamente. Dejar de ocupar el centro del proceso educativo para colocar al estudiante en dicho lugar, no implica desinteresarse por éste último: el docente sigue desempeñando una figura importante, pero no como “transmisor” de conocimientos, sino como guía, asesor, interlocutor, de los jóvenes estudiantes, con la intención de establecer un diálogo basado en el reconocimiento mutuo; para ello, es necesario que el docente esté consciente de sus propias preconcepciones, ya sea de carácter educativo, político-ideológico, profesional, como de la influencia, consciente o inconsciente, de su estado emocional. El docente es, después de todo, un ser humano, un sujeto histórico cuyo devenir está conformado por la

incidencia de factores materiales a la par que no materiales; sociales e individuales; políticos, económicos, espirituales, ideológicos, emocionales, entre otros, de tal manera que asume una postura frente a sí mismo al igual que ante el mundo, cuyas consecuencias posiblemente influyan en las interrelaciones docente-estudiantes y, por lo tanto, podrían incidir en el logro (en mayor o menor grado) de los fines del proceso educativo.

Sin embargo no se trata de ser fatalistas, a final de cuentas, como se indicó también páginas arriba, el docente es uno de tantas figuras que los estudiantes observan y usan como modelo para desarrollar su propia identidad –mediante la simpatía, la apatía o la indiferencia-, por lo cual su función en el proceso educativo, si bien es importante, no siempre es determinante. Los jóvenes, en tanto sujetos activos de su propio proceso formativo, también tienen la posibilidad de elegir sus propias convicciones. Tal vez, como señalan Freire y Gadamer, éste sea uno de los ámbitos de intervención del docente: promover la toma de conciencia, mediante la discusión de un tema específico del plan de estudios (en este caso, correspondientes a Historia de México II), acerca de la forma en que ambos ven el mundo y conciben su lugar en él, con intención de identificar los puntos de encuentro, las diferencias, los vacíos así como las contradicciones para buscar, juntos, nuevas formas de comprensión del mismo, en favor de una conciencia crítica, histórica, al igual que de su autonomía y autorrealización como seres humanos.

De vuelta con los objetivos planteados en este trabajo, para su cumplimiento pleno se requeriría una intervención didáctica y docente prolongada, constante, mediante la cual se desarrollen los andamiajes psicosociales al igual que cognitivos previos, necesarios, para una tarea de aprendizaje como la aplicada durante la experiencia expuesta en estas páginas. La aplicación del modelo de Desempeño en Equipos de Trabajo Colaborativo, como cualquier otro, requiere constancia, no basta con su aplicación para una secuencia didáctica o el abordaje de un tema de estudio específico: se pueden usar otros contenidos a la par que otras actividades de enseñanza-aprendizaje para los mismos fines (u otros), siempre y cuando no se convierta en una actividad diaria pues, como ocurre con todo abuso, los estudiantes también podrían cansarse por estudiar cada tema de la asignatura en la misma forma, por lo cual es necesario utilizarlo en el mediano y largo plazo en combinación con otras técnicas, métodos, estrategias, modelos didácticos, incluyendo en algunas ocasiones la didáctica tradicional, todo ello en pro del cumplimiento de los objetivos generales e

igualmente específicos de la asignatura, la empatía histórica, la actitud crítica, la autonomía, así como el desarrollo integral de los estudiantes como seres humanos.

Otro aspecto digno de atención es la dificultad o lentitud para que ciertos prejuicios, ideas o creencias entre los estudiantes se transformen como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso, aquellas que manifestaron en las diferentes secciones del periódico al vincular, sin diferencias con precisión y actitud crítica, los problemas actuales con los hechos o procesos históricos del pasado, pues si bien existen ciertos nexos éstos no son absolutos, únicos o generalizables sino que presentan variantes, son parciales y/o multifactoriales. Lo anterior requiere la búsqueda de herramientas didácticas auxiliares que promuevan los cambios actitudinales, e igualmente cognitivos, necesarios para el desarrollo de la empatía histórica, misma que requiere la aplicación sistemática (aunque sin exagerar, como se indicó previamente), de métodos, estrategias, recursos al igual que contenidos de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo del pensamiento crítico, conformado por habilidades del pensamiento tales como el análisis, evaluación, interpretación, de información, es un proceso lento, complejo, gradual, que requiere la aplicación de varios métodos, estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje para tal efecto. Si bien la experiencia didáctica aplicada (descrita páginas atrás), tuvo como objetivo principal, final, contribuir, en mayor o menor grado, al desarrollo de actitudes y habilidades básicas del pensamiento crítico al igual que la empatía histórica en pro de la conciencia histórica, en tanto que ésta última, entendida como la capacidad del sujeto de comprender la relación entre sí mismo y el medio –social o material-, en que vive, para darse cuenta de que ésta relación implica la posibilidad de que al transformar su entorno puede cambiar sus propias condiciones de vida así como su forma de ver, de participar en dicho espacio, por lo cual, a su vez, se transformaría la percepción de sí mismo respecto de su pasado a la par que de su presente, para situarlo en una perspectiva distinta, consecuentemente reveladora, de sus posibilidades ante un futuro que él puede proyectar, gracias a lo cual podría situarse en una situación de mayor autonomía y posibilidades de autorrealización, invita a reconocer que la intervención de un solo docente, desde una asignatura específica, durante un período breve, no garantiza que los resultados se alcancen plenamente, que sean inmediatos, de larga duración, o de carácter significativo: se requiere una intervención de mediano o corto plazo, lo cual permita sentar las bases para

un clima (al igual que una relación docente-estudiante), en que el proceso enseñanza-aprendizaje se base, igualmente, en la empatía entre los diversos sujetos que interactúan en el aula.

La falta de hábitos y habilidades de lectura, a la par que de recuperación de información, también representa otro factor a considerar tanto para el aprendizaje de los conocimientos temáticos de la asignatura como para el logro de los objetivos específicos y finales correspondientes al proyecto didáctico realizado. Al respecto, me atrevo a señalar que el uso de libros de texto limita las posibilidades de aprendizaje significativo, consciente, autónomo, reflexivo y crítico para los estudiantes al restringir su participación en el fenómeno de enseñanza-aprendizaje a una dinámica pregunta-respuesta, pues las actividades que se proponen (cuestionarios, organizadores mentales, etc.), cuando se aplican aisladamente, están lejos de promover procesos mentales como la síntesis, lo cual requiere, a su vez, que desarrollen y/o apliquen habilidades cognitivas previas tales como el análisis, evaluación y comprensión de información sobre el objeto de estudio.

La Escuela Nacional Preparatoria también se llama así porque su intención final consiste en *preparar* a sus egresados para el ingreso a la educación superior e igualmente para la vida en sociedad y la incorporación al trabajo: responder correctamente un cuestionario, elaborar un mapa conceptual o sinóptico, está lejos de promover un aprendizaje significativo si no se vincula con actividades de aprendizaje que vinculen de manera integral conocimientos, habilidades a la par de actitudes orientadas a la solución de requerimientos propios de la sociedad, la ciencia o el sector productivo, tales como el trabajo en equipo, el análisis de textos, la empatía, la actitud crítica, la autonomía.

La lectura de textos históricos, por su complejidad, riqueza y diversidad temática, conceptual, teórica, metodológica, representa una oportunidad para que los estudiantes se acerquen al pasado, comprendan su presente y se proyecten hacia el futuro en forma consciente, crítica, reflexiva y autónoma; tomando en cuenta que es necesario aplicar una serie de conocimientos propios de la asignatura o ciencia histórica, así como habilidades cognitivas, sociales e incluso actitudes específicas, cuyo uso no se limita al campo de la enseñanza-aprendizaje de la historia sino que pueden aplicarse en la vida cotidiana de las personas, su relevancia sigue vigente. Promover su uso mediante distintas actividades, técnicas, métodos o modelos didácticos conforme a objetivos educativos de corto, mediano

y largo plazo es un reto que renueva y mantiene la razón de ser de la docencia de la historia en Educación Media Superior.

La realización de este proyecto de investigación me permitió evaluar mi propio dominio de las teorías y métodos propios de la indagación así como de la didáctica de la Historia. En mi caso particular, con esta propuesta didáctica recuperé el interés de profundizar en el campo de historia de las ideas, específicamente en relación con la forma en que los ideales de libertad, democracia y participación social se difundieron en México desde Europa, con la intención de abordar la forma en que éstos siguen vigentes (o no), en las relaciones individuo-sociedad-Estado mexicanos en los albores del siglo XXI; estoy convencido de que tales aprendizajes podrían proporcionarme más herramientas teórico-metodológicas para la investigación al igual que para la docencia de la Historia de México.

También debo mantenerme atento a mi propio equilibrio personal entre los ámbitos intelectual, emocional y físico, ya que, al menos en mi caso, resulta innegable la influencia de cada uno de ellos en la forma de relacionarme con los estudiantes. Si bien los docentes no somos los únicos modelos de influencia para su desarrollo personal, dicho equilibrio si predispone nuestra posibilidad de “situarnos en la mirada del otro”, afectando, en mayor o menor grado, la posibilidad de tender puentes de comunicación para una convivencia, aprendizaje así como desarrollo plenos, en pro de la autonomía y la autorrealización tanto de estudiantes como docentes.

Tultitlán, Estado de México, 16 de abril de 2016.

ANEXOS

Anexo I. Secuencia Didáctica

Historia de México II

Instituto de Integración Cultural A.C.

Sesiones: jueves de 9:00 a 10:40 y viernes de 11:00 a 11:50 Duración: 12 hs.

Unidad VII. Reconstrucción Nacional (1920-1940)

Sesión - fecha	Subtemas	Hs	Técnica(s)	Material(es)	Evaluación
1 - jueves 19 de febrero, 9:00 a 10:40 am	Encuadre: las habilidades de pensamiento crítico y su aplicación en el desarrollo de la empatía histórica Contexto de 1985 a 1995 "La utopía cardenista"	2	<ul style="list-style-type: none"> Exposición docente Desempeño en equipos de trabajo colaborativo 	Diapositivas electrónicas Texto: "La utopía cardenista"	Mapa conceptual describiendo analíticamente las habilidades de pensamiento crítico y su aplicación en el desarrollo de la empatía histórica Desempeño en equipos de trabajo colaborativo (rúbrica)
2 - viernes 20 de febrero, 11:00 a 11:50 am	"La utopía cardenista" (continúa)	1	<ul style="list-style-type: none"> Desempeño en equipos de trabajo colaborativo Discusión grupal 	Texto: "La utopía cardenista"	Cuadro sinóptico en el cual describan la tesis principal así como los argumentos que esgrimen los autores a favor de la misma Desempeño en equipos de trabajo colaborativo (rúbrica)
3 - jueves 26 de febrero, 9:00 a 10:40 am	"La concentración del poder político"	2	<ul style="list-style-type: none"> Desempeño en equipos de trabajo colaborativo 	Textos: La segunda muerte de la Revolución Mexicana (<i>Prólogo</i> y "La concentración del poder político")	Cuadro sinóptico en el cual describan la tesis principal así como los argumentos que esgrimen los autores a favor de la misma Desempeño en equipos de trabajo colaborativo (rúbrica) Cuestionario
4 - viernes 27 de febrero, 11:00 a 11:50 am	"La ley de Herodes"	3	<ul style="list-style-type: none"> Recuperación de conocimientos previos y contextualización Análisis de cinta Discusión grupal 	DVD: "La ley de Herodes" Reproductor de DVD y TV o cañón digital y equipo de cómputo con reproductor de DVD	Cuestionario
5 - jueves 5, 9:00 a 10:40 am; viernes 6, 11:00 a 11:50 y jueves 12 de marzo, 9:00 a 10:40	"Editorial"	4	<ul style="list-style-type: none"> Descripción de actividad de aprendizaje y criterios de evaluación Recuperación de conocimientos previos y contextualización Desempeño en equipos de trabajo colaborativo Presentación y evaluación de productos por equipos; conclusiones, cierre. 	Textos: "La utopía cardenista" La segunda muerte de la Revolución Mexicana (<i>Prólogo</i> y "La concentración del poder político") Notas personales de los estudiantes	Rúbricas: Desempeño en equipos de trabajo colaborativo Editorial Cuestionarios por sección del periódico (Editorial, Reseña y Opinión)

Secuencia Didáctica

Anexo I.

Anexo 2.

Meyer, Lorenzo, *La segunda muerte de la Revolución mexicana*, México: Cal y Arena, 2010, 274 p.

Cuestionario

Nombre: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

Instrucciones. Responde con precisión cada una de las preguntas que aparecen abajo. Tiempo disponible: 30 minutos.

- ✍ De acuerdo con el autor, ¿Cuál es la obligación de un científico social frente al poder político? _____

- ✍ ¿Qué habilidades del pensamiento crítico requeriría aplicar el científico social para desarrollar y mantener dicha actitud? _____
- ✍ ¿Qué significa la expresión “... en la medida en que éste (el científico social) sea fiel a su vocación, tarde o temprano, deberá toparse con la llaga y poner el dedo en ella”? _____

- ✍ ¿Qué significa la expresión “la suavidad o brusquedad y la superficialidad o profundidad con que se toque y explore la herida dependerán por entero de los valores del analista”? _____

- ✍ ¿Cuál es el tema y el contenido general de la obra? _____

- ✍ ¿Cuáles son las dos tesis principales del autor? _____

- ✍ ¿Cuál es el hilo conductor de la obra según el propio autor? _____

- ✍ ¿Cuáles son los tres valores básicos que utiliza el autor para su análisis?, ¿El autor explica por qué usa éstos y no otros? _____

-
- ✍ Según el autor, ¿En qué consistió la primera muerte de la Revolución mexicana? _____
-
-
-
-
- ✍ ¿Lorenzo Meyer fue el primero en afirmar que la Revolución mexicana murió dos veces?, En caso contrario, ¿Quiénes más lo afirmaron y qué argumentos usaron al respecto? _____
-
-
-
-
-
- ✍ ¿Qué argumentos propios usa el autor para sostener que la Revolución mexicana “murió”? _____
-
-
-
-
-
- ✍ ¿La “muerte” de la Revolución mexicana significa que ya no hay nada por hacer (si/no), por qué? _____
-
-
-
-
-
- ✍ ¿Los argumentos del autor son convincentes, (si/no), por qué? _____
-
-
-
-
-
- ✍ ¿Qué habilidades del pensamiento crítico fue necesario aplicar para responder las preguntas realizadas en este cuestionario y qué sería necesario para lograr o mejorar nuestro análisis del documento? _____
-
-
-

Anexo 3.

Instrucciones y ejemplo de la primera plana del periódico a redactar en equipos de trabajo colaborativo.



Instituto de Integración Cultural A.C.
Historia de México II

Instrucciones. Ustedes formarán un periódico. Su tarea consiste en redactar tres secciones periodísticas mediante las cuales reflejen su capacidad de “situarse en la mirada del otro” (empatía histórica).

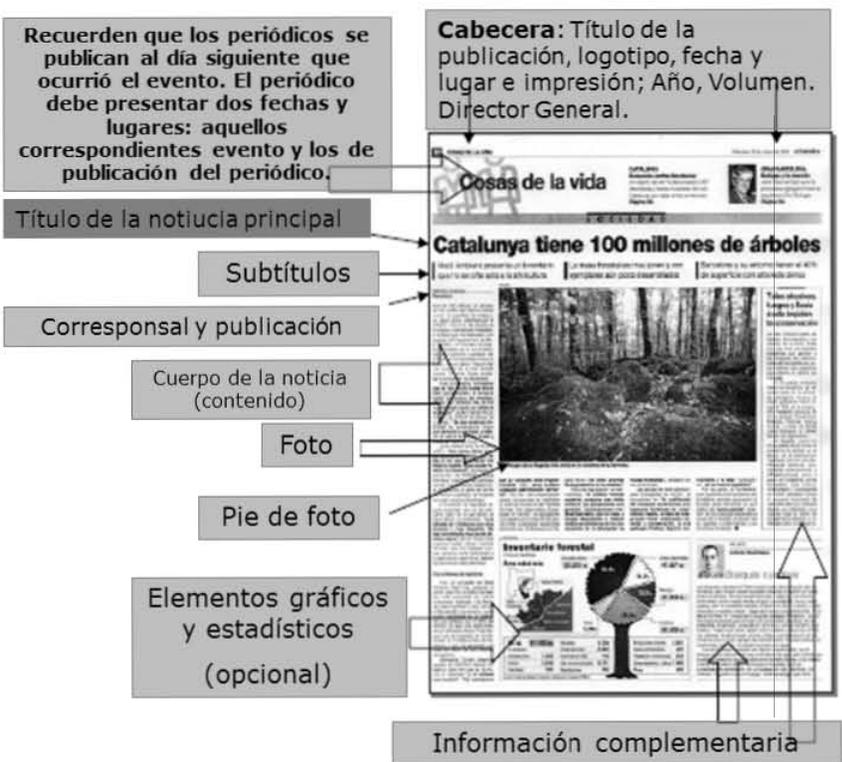
El periódico debe contar con nombre, logotipo, fecha de publicación y tres secciones en la portada: Editorial, opinión y otra con una reseña de la película “La Ley de Herodes”.

El contenido de cada sección debe responder explícitamente y con precisión cada una de las preguntas de los cuestionarios proporcionados a cada equipo.

Para la evaluación de la primera plana se tomará en cuenta el impacto, la calidad de la redacción (contenido, actitud crítica, acentuación, puntuación y ortografía).

Para la evaluación del desempeño en equipos se tomarán en cuenta:

- Participación
- Respeto
- Tolerancia
- Responsabilidad
- Compromiso
- Actitud crítica
- Solidaridad





Rúbrica de Evaluación

Rúbrica de evaluación de producto de aprendizaje (periódico)

Anexo 4.

Elementos de evaluación	Desempeño Sobresaliente 10	Buen desempeño 8	Desempeño regular 7	Desempeño deficiente 6
Contenido	El contenido está claramente relacionado con el proceso histórico y responde en forma clara, breve y comprensible todas las preguntas del cuestionario proporcionado; diferencia claramente entre el contexto de la época y la actualidad.	El contenido está claramente relacionado con el proceso histórico y responde en forma clara, breve y comprensible todas las preguntas del cuestionario proporcionado	El contenido está claramente relacionado con el proceso histórico y responde en forma clara, breve y comprensible todas las preguntas del cuestionario proporcionado aunque ocasionalmente se desvía del tema o está incompleta.	El contenido no está relacionado con el proceso histórico y solo responde en parcialmente (la mitad o menos) o en forma confusa las preguntas del cuestionario proporcionado.
Ortografía y puntuación	La redacción fluye sin presentar ningún error ortográfico o acentuación; usa distintos signos de puntuación de modo correcto. (sin errores)	La redacción es fluida, sin embargo presenta errores ya sea de ortografía, de acentuación, o bien presenta usos indebidos u omisiones de los signos de puntuación. (1-5 errores)	La redacción padece algunas inconsistencias ocasionadas por errores u omisiones en el uso de los signos de puntuación, además de errores ortográficos y de acentuación. (6-8 errores)	La redacción padece inconsistencias severas que dificultan su comprensión, además presenta reiteradamente errores de ortografía y acentuación. (más de 8 errores)
Formato	Cuenta con todos los elementos propios de la primera plana de un periódico: Título de la publicación, datos técnicos, imagen ilustrativa relacionada con el tema y pie de imagen (texto explicativo que permita relacionar claramente la imagen con el tema de estudio).	Cuenta con todos los elementos propios en la primera plana de un periódico, aunque los elementos ilustrativos (foto, gráfica, mapa, etc.) carecen de un texto que haga más explícita su relación con el tema o bien, la redacción no establece en forma clara dicha relación.	Cuenta más de la mitad de los elementos necesarios para la primera plana de un periódico, aunque carece de elementos ilustrativos auxiliares en la comprensión del tema (foto, gráfica, mapa, etc.) o no existe una relación clara entre la ilustración y el tema de estudio.	Carece de más de la mitad de los elementos necesarios para la primera plana de un periódico; carece de elementos ilustrativos (foto, gráfica, mapa, etc.) así como de un texto que haga más explícita su relación con el tema o no existe una relación clara entre la ilustración y el tema de estudio.



Evaluación del desempeño individual del estudiante durante el trabajo de equipos colaborativos

Instrucciones: lean cuidadosamente cada categoría y marquen el cuadro que indique el desempeño del compañero según lo observado por el equipo.
Nombre: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

Categorías de evaluación	Todos están de acuerdo	Algunos no están de acuerdo	Todos están de acuerdo en que es lo contrario
1. Siempre se reúne puntualmente con sus compañeros de equipo para la actividad de aprendizaje (compromiso)			
2. Siempre termina a tiempo las tareas o trabajos asignados durante la clase (compromiso)			
3. Siempre enseña lo que sabe y/o ayuda a sus compañeros (solidaridad)			
4. Realiza sugerencias, en forma amable, a sus compañeros para mejorar su desempeño (actitud crítica)			
5. Siempre se muestra tolerante frente a las sugerencias de sus compañeros y acepta tomarlas en cuenta para mejorar su desempeño (tolerancia)			
6. No hace perder el tiempo al equipo con pláticas o actividades ajenas al tema (compromiso)			
7. Siempre es amable, no fomenta las malas relaciones ni establece diferencias con ellos ni utiliza un lenguaje ofensivo, groserías o apodos (respeto)			
8. Nunca se aprovecha del trabajo de los demás en beneficio únicamente propio (responsabilidad)			
9. Siempre cumple con las actividades o tareas que le fueron asignadas (responsabilidad)			
10. Es capaz de identificar sus propios errores, hacerlos notar ante los demás y corregirlos sin necesidad de que se lo pidan (actitud crítica).			

Firma de enterado

(nombre del alumno, firma y fecha)



Evaluación del desempeño individual del estudiante durante el trabajo de equipos colaborativos

Instrucciones: lean cuidadosamente cada categoría y marquen el cuadro que indique el desempeño del compañero según lo observado por el equipo.
Nombre: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

Categorías de evaluación	Todos están de acuerdo	Algunos no están de acuerdo	Todos están de acuerdo en que es lo contrario
1. Siempre se reúne puntualmente con sus compañeros de equipo para para la actividad de aprendizaje (compromiso)			
2. Siempre termina a tiempo las tareas o trabajos asignados durante la clase (compromiso)			
3. Siempre enseña lo que sabe y/o ayuda a sus compañeros (solidaridad)			
4. Realiza sugerencias, en forma amable, a sus compañeros para mejorar su desempeño (actitud crítica)			
5. Siempre se muestra tolerante frente a las sugerencias de sus compañeros y acepta tomarlas en cuenta para mejorar su desempeño (tolerancia)			
6. No hace perder el tiempo al equipo con pláticas o actividades ajenas al tema (compromiso)			
7. Siempre es amable, no fomenta las malas relaciones ni establece diferencias con ellos ni utiliza un lenguaje ofensivo, groserías o apodos (respeto)			
8. Nunca se aprovecha del trabajo de los demás en beneficio únicamente propio (responsabilidad)			
9. Siempre cumple con las actividades o tareas que le fueron asignadas (responsabilidad)			
10. Es capaz de identificar sus propios errores, hacerlos notar ante los demás y corregirlos sin necesidad de que se lo pidan (actitud crítica).			

Firma de enterado

(nombre del alumno, firma y fecha)

Rúbrica de Evaluación del Desempeño Individual en Equipos de Trabajo Colaborativo

Anexo 6-a.

Reseña de la película Cuestionario-Guía

Responsables: _____ Fecha: _____

Instrucciones: Para redactar esta sección respondan con claridad, precisión y usando argumentos válidos las preguntas que se enlistan abajo mediante párrafos estructurados - observen el ejemplo que se anexa-, recuerden que para la evaluación se tomarán en cuenta los elementos anteriores así como la acentuación, puntuación y ortografía (un punto menos por cada tres errores).

1. ¿Cuál es el nombre del personaje principal, a qué se dedica y cuáles son las principales características de su personalidad?
2. ¿En qué período sexenal se ubica la trama de la cinta?
3. ¿La película se filmó la misma época? De no ser así, ¿En qué época, aproximadamente, fue filmada?
4. ¿Con qué personajes de la cinta se identifican ustedes y por qué?
5. ¿En qué medios se basó el presidente municipal para aplicar los impuestos, multas y medidas tales como el cobro de sobornos entre la población?
6. ¿Ustedes qué habrían hecho en lugar de “Vargas”, para obtener el reconocimiento como autoridad de la población?
7. ¿Qué aspectos de la trama se inspiran en la realidad de la dinámica política y social de México entre 1930-1940 y cuáles no? Mencionen al menos dos en cada caso
8. ¿Qué aspectos siguen vigentes en relación con la forma de concentrar y ejercer el poder en México?

Anexo 6-b
Artículo de opinión
Cuestionario-Guía

Responsables: _____ Fecha: _____

Instrucciones: Para redactar esta sección respondan con claridad, precisión y usando argumentos válidos las preguntas que se enlistan abajo mediante párrafos estructurados - observen el ejemplo que se anexa-, recuerden que para la evaluación se tomarán en cuenta los elementos anteriores así como la acentuación, puntuación y ortografía (un punto menos por cada tres errores).

- 1) ¿Cómo eran elegidos los representantes populares durante el porfiriato?
- 2) ¿Cuáles fueron las principales exigencias del movimiento revolucionario en materia política y por qué?
- 3) ¿Qué cambios se observan en relación con el porfiriato y el período revolucionario?, ¿Qué no cambió?
- 4) ¿De las acciones emprendidas por Lázaro Cárdenas y su gobierno para concentrar el poder político, cuáles consideran más importantes?, ¿Por qué?
- 5) En su opinión, ¿Qué consecuencias sociales, económicas y políticas han tenido la concentración del poder político?
- 6) Mencionen al menos dos ejemplos en la actualidad de dichas consecuencias
- 7) ¿Consideran que la revolución ha cumplido sus propósitos como señala Lorenzo Meyer o no?, ¿Por qué?

Anexo 6-c
Sección Editorial
Cuestionario-Guía

Responsables: _____ Fecha: _____

Instrucciones: Para redactar esta sección respondan con claridad, precisión y usando argumentos válidos las preguntas que se enlistan abajo mediante párrafos estructurados - observen el ejemplo que se anexa-, recuerden que para la evaluación se tomarán en cuenta los elementos anteriores así como la acentuación, puntuación y ortografía (un punto menos por cada tres errores).

- 1) ¿Con qué personaje de la película “La Ley de Herodes se identifican y por qué?
- 2) ¿La sociedad ha participado de los cambios en que se hace política en México?, ¿De qué forma?
- 3) ¿Qué podría cambiar para mejorar la participación de la sociedad en materia política?
- 4) ¿Ha cambiado la participación femenina en materia política, de qué manera?
- 5) ¿Qué no ha cambiado en materia de participación política femenina?
- 6) ¿Cuál sería el papel de los jóvenes a principios de siglo XXI en materia de participación política?
- 7) ¿Qué sería necesario cambiar o mejorar para lograr una mayor participación de los jóvenes en materia política?

Aguilar C. Héctor y L. Meyer, *A la sombra de la Revolución Mexicana*, México, Cal y Arena, 2010.

IV La utopía cardenista 1934-1940

Cuando Lázaro Cárdenas fue designado candidato presidencial por el partido del gobierno, pese a su juventud, ya era uno de los divisionarios más importantes del ejército. Su carrera militar había sido hecha, básicamente, en campaña y no en la política; conocía bien al ejército y tenía una posición sólida dentro del mismo. Para 1933 contaba en su haber con 24 hechos de armas importantes además de acciones menores y había sido comandante de varias jefaturas de operaciones. Por lo demás, no era un neófito en política pues había sido gobernador de Michoacán y presidente del PNR. No era miembro del grupo original de jefes revolucionarios. Era más joven y se le veía ya como de una nueva generación. Finalmente, había sido un fiel subordinado de Calles, pero no se podía contar entre los incondicionales del Jefe Máximo. No había atacado a Ortiz Rubio ni compartido las opiniones conservadoras de Calles sobre política agraria, independencia relativa que le ayudó a obtener la candidatura oficial.

Adiós al Maximato

Lázaro Cárdenas llegó a la presidencia con más elementos que sus antecesores para desempeñar el cargo, pero pocos pensaron en su tiempo que pudiera librarse de la influencia conservadora y asfixiante de Calles. La prensa de la época es fiel y cruel reflejo de esa opinión generalizada. En muchos círculos se menospreció la capacidad intelectual del nuevo presidente y se le auguró un destino similar al de Ortiz Rubio. Los datos políticos estaban efectivamente cargados en su contra. En el gabinete cardenista original había connotados callistas que no veían a su jefe en el presidente. Tomás Garrido Canabal en Agricultura, Rodolfo Elías Calles en Comunicaciones y Obras Públicas, Juan de Dios Bojórquez

Enseñanza-aprendizaje de la Historia de México en Educación Media Superior mediante estrategias didácticas orientadas a la empatía histórica

Anexo 7.

“La utopía Cardenista”

ando Torreblanca en la Subsecretaría de Relaciones Exteriores. Otros elementos, sin ser callistas furibundos, criticaron las ideas políticas de Cárdenas: Aarón Sáenz en el Distrito Federal o Emilio Portes Gil en Relación con el cardenista era un grupo minoritario dentro del gabinete en el gabinete se repetía en el PNR (presidido por Portes Gil en el Congreso y en los gobiernos de los estados). Pronto empezaron a surgir tensiones dentro del gabinete que pronto estallaron debido en gran medida a la ola de descontento tras la toma de posesión de Cárdenas y a la actitud que las mismas adoptó el presidente. En diciembre de 1934 se volvió al silencio y advirtió contra la "agitación innecesaria" que pronto se calmó. Al inicio de 1935 había problemas con los tradicionalistas, telefonistas, petroleros y cañeros, entre

los que se desarrolló con rapidez dos alas políticas, tal como al final de la presidencia de Ortiz Rubio: una minoría identificada con la izquierda; otra mayoritaria, no adherida abiertamente a la línea política de Calles pero identificada con Calles. En junio, en un discurso a la prensa unas nuevas declaraciones condenadas por el Congreso, el "maratón de radicalismos" que se produjo a raíz de las huelgas que sacudían al país. Estas declaraciones pronto trató de suprimir— fueron consideradas por el presidente como una crítica indirecta, y por tanto, una advertencia al gobierno.

El presidente actuó con rapidez ejerciendo el poder que le quedaba a la cabeza del ejército, recogiendo el sentimiento antimilitarista de los miembros de la élite gobernante y del público en general. Las organizaciones obreras que atacaban al Jefe de Gobierno representantes personales a los jefes de operaciones militares pronto planteando la necesidad inmediata de tomar medidas. Obtuvo sin excepción respuestas positivas y en consecuencia se encajó a las declaraciones del Jefe Máximo. A inmediatez se le pidió la renuncia a los miembros del gabinete en su mayoría del PNR.

El presidente respondió y dio el resultado esperado: empezaron a llegar al miles de telegramas de adhesión, el ala izquierdista se fortaleció instantáneamente y Calles abandonó el país por un tiempo. Regresó a México en diciembre del líder de la CROM, Morones. En abril de 1936 cuando las autoridades acusado de acopio de armas y

abandonó nuevamente el país, esta vez por la fuerza, para un exilio físico y político que habría de durar casi un decenio. Antes de que el exilio callista pudiera reaccionar, el Maximato había tocado a su fin y se iniciaba la era cardenista.

La purga

La desaparición de Calles y su grupo del escenario político logró que las aguas de la política volvieran a su cauce normal. La institución central del sistema político mexicano, la presidencia, asumió plenamente el papel rector que habría de caracterizarla crecientemente por las siguientes décadas.

El gabinete nombrado por el Presidente el 19 de junio era realmente suyo aunque había en él personajes como Saturnino Cedillo, cuya fuerza e intereses propios lo apartaban del movimiento cardenista. Desde la presidencia del PNR, Portes Gil se erigió en ejecutor de la purga inevitable, contra legisladores y gobernadores desleales al presidente. En una profusa cadena de desafueros y desaparición de poderes, el caso más espectacular de la purga fue la destrucción de la maquinaria política de Garrido Canabal y sus "camisas rojas" en Tabasco.

Terminada su tarea de eliminar a los callistas irredentos del PNR, el Congreso y las gubernaturas de los estados, Portes Gil mismo dejó la presidencia del PNR, desgastado por las muchas animadversiones y por la acusación de no estar poniendo el partido enteramente al servicio del presidente sino de sí mismo. Cárdenas lo sustituyó con un hombre de su total confianza, Silvano Barba González, antes secretario de Gobernación, a quien en 1938 hizo dejar su lugar a Luis I. Rodríguez, secretario particular del presidente. Rodríguez abandonaría la jefatura del partido poco después en medio de fuertes pugnas internas, para ser gobernador y ocuparía su lugar el general veracruzano Heriberto Jara, antiguo constituyente y hombre de izquierda, que dirigiría al partido hasta el fin del gobierno cardenista. Lo significativo de todos esos cambios es que, a partir de la salida de Portes Gil, la dirección del partido oficial quedó enteramente subordinada a las decisiones del presidente. A este control presidencial del partido, del Congreso y las gubernaturas, debe añadirse el de otra pieza clave: el ejército. En la reestructuración del gabinete, la Secretaría de Guerra quedó al mando de un hombre muy leal a Cárdenas, el general Andrés Figueroa, quien moriría antes de terminar el sexenio pero no antes de quitar de en medio a los callistas abiertos, Joaquín Amaro de la dirección de Educación Militar, Manuel Medina y

dores, los organismos obreros sostuvieron la candidatura de quien Cárdenas había designado como sucesor, el general Manuel Avila Camacho.

La utopía cardenista

La preocupación del gobierno cardenista, como la de sus predecesores, giró en torno al desarrollo económico del país. Sin embargo, a raíz de los acontecimientos políticos y económicos que se sucedían en el ámbito nacional y mundial, Cárdenas llegó a considerar que estaba en la posibilidad de optar entre dos alternativas para ese desarrollo: imitar la estrategia del modelo capitalista seguido por las sociedades industrializadas o intentar un camino diferente que combinara el crecimiento de la producción con el desarrollo de una comunidad más integrada y más justa. La utopía propiamente cardenista consistía en tratar de ir más allá del keynesianismo o del fascismo, sin desembocar en el modelo soviético.

Entre 1935 y 1940 el producto interno bruto creció en 27 por ciento, una cifra global que oculta variaciones notables dentro del periodo, porque el crecimiento fue constante y casi de la misma magnitud entre 1935 y 1937, pero entre 1938 y 1940 la economía casi se estancó. En 1939 registró un ligero respiro, pero debido simplemente a un aumento en la actividad comercial, que no se reflejó en las principales ramas productivas. El deterioro repentino de la economía en 1938 fue resultado directo de la crisis petrolera. La expropiación petrolera de ese año no sólo afectó a las exportaciones de combustibles sino que, por la represalia internacional, arrastró tras de sí también las ventas de minerales y creó un clima de desconfianza que prácticamente detuvo las inversiones en buena parte del sector privado de la economía.

El gobierno de Cárdenas llevó la reforma agraria muy lejos, pero la destrucción de la hacienda tuvo un efecto económico negativo inmediato y la producción agrícola comercial prácticamente se estancó en 1937. Para 1940 había caído a los niveles de cinco años atrás. Con ligeras variaciones, lo mismo ocurrió con la ganadería. El deprimente panorama rural se agravó por condiciones climatológicas adversas.

Así, los ejes de la economía tradicional mexicana —la actividad agropecuaria y la exportación de minerales y petróleo— se vieron sometidos a una dura prueba, pero los embriones del México moderno empezaron a mostrar un nuevo vigor. El valor de la producción manufacturera en el sexenio creció en 53 por ciento, más del doble que la economía en su conjunto. El país asistió a un principio de sustitución de importaciones a

la vez que al uso intensivo de la capacidad instalada. La producción industrial para el consumo interno creció sin que la afectara gran cosa la crisis en el sector tradicional. Otro sector de crecimiento notable fue el propio gobierno, cuyo gasto aumentó 100 por ciento. Entre 1934 y 1940, el Estado asumió nuevas funciones y ahondó las que ya tenía; se convirtió en un "Estado activo", involucrado directamente en la producción y creación de infraestructura.

El bienestar invisible

Las cifras muestran claramente que durante el sexenio cardenista hubo una baja en el valor de la producción agrícola negativamente asociada al reparto agrario. Las regiones norte y centro del país experimentaron los mayores crecimientos de la producción agrícola por habitante y la menor participación del ejido en el total de la superficie cultivada. La zona norte de la costa del Pacífico, donde fue mayor el ritmo de la reforma agraria, tuvo el menor índice de crecimiento productivo.

El fenómeno era previsible y natural. Por un lado, el ejidatario siempre contó con un financiamiento menor que el propietario privado. Hubo también un cambio en la naturaleza de los cultivos. Muchas haciendas se dedicaban parcial y totalmente a la producción para el mercado internacional o nacional, pero al quedar en manos de los ejidatarios sus tierras se destinaron al autoconsumo y salieron de la economía del mercado. Por ello, la baja en el valor de la producción no necesariamente significó un empeoramiento de la situación del campesino. Por el contrario, probablemente el consumo de alimentos aumentó en las zonas rurales sin que lo registrara la economía monetaria.

Pero no toda la baja en la producción agrícola se explica por el cambio de cultivo o la falta de crédito. Hubo también errores y trastornos temporales. Al expropiarse medio millón de hectáreas de magnífica tierra algodonera y triguera en La Laguna en el increíble lapso de 45 días, se procedió a una fragmentación de la propiedad que impidió seguir aprovechando plenamente las economías de escala. Para mantener la eficacia de la infraestructura de canales de riego y acceso al crédito, el gobierno alentó entonces la formación de 300 ejidos colectivos. Después de haber bajado la producción triguera en el ciclo 1936-1937, se recuperó en el de 1937-1938 y la de algodón entre 1941 y 1942.

Si bien los ejidos, sobre todos los individuales, contaron con muy pocos insumos —capital, fertilizantes, etc.— no hay duda de que usaron más intensamente los que tenían a la mano: tierra y trabajo, lo cual

ayudó a un empleo más racional de estos medios de producción e hizo descender el desempleo rural. El aumento del autoconsumo y la baja real en la producción de ciertos bienes agrícolas provocaron un alza en los precios de los alimentos y el malestar consecuente en las zonas urbanas, pero permitió una transferencia real de ingresos del sector industrial y de servicios al agropecuario, en plena congruencia con el programa cardenista. En resumen, la reforma agraria no produjo un crecimiento inmediato de la economía pero los beneficiados por el proceso vieron de inmediato mejorada su forma de vida. El campesino que recibió la tierra durante el gobierno de Cárdenas efectivamente mejoró su posición relativa dentro del complejo esquema social de la época.

Las palancas financieras

Fue el presidente Cárdenas quien por primera vez empleó el gasto público primordialmente para alentar el desarrollo económico y social del país. Durante la breve administración de Abelardo Rodríguez, el 63 por ciento de los egresos efectivos del gobierno federal se destinaron simplemente a cubrir los propios gastos del aparato burocrático. En promedio, durante el sexenio cardenista los egresos se distribuyeron en la siguiente forma: 44 por ciento a gastos burocráticos, 38 por ciento a objetivos de desarrollo económico (carreteras, irrigación, crédito y otros similares) y el 18 por ciento a gastos de tipo social (educación, salubridad, etc.). En el momento culminante del cardenismo, es decir, entre 1936 y 1937, los gastos de tipo económico fueron superiores al 40 por ciento, destinados fundamentalmente al desarrollo de las comunicaciones, la irrigación y el crédito a la agricultura. El gasto cardenista no tuvo necesariamente una contrapartida exacta en el aumento de las recaudaciones como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

Cuadro 2

**INGRESOS Y EGRESOS DEL GOBIERNO FEDERAL
(1934-1940)
(MILONES DE PESOS)**

<i>Años</i>	<i>Ingresos</i>	<i>Egresos</i>	<i>Diferencia</i>
1934	295	265	30
1935	313	301	12
1936	385	406	-21
1937	451	479	-28
1938	438	504	-66
1939	566	571	- 5
1940	577	610	-33

Fuente: René Villarreal, *El desequilibrio externo en la industrialización de México*, (1929-1975), México, Fondo de Cultura Económica, 1976, p. 39.

Quiere decir que el gobierno dejó atrás la ortodoxia mantenida hasta entonces, que insistía en la gran ventaja de mantener un estricto balance entre sus ingresos y sus egresos. A partir de Cárdenas se empezó a echar mano del déficit fiscal y la oferta monetaria total pasó de 454 millones de pesos en 1934 a 1,060 en 1940. Junto con los beneficios acelerados del gasto, fue inevitable una dosis de inflación, que se hizo más notable al final del régimen, por la crisis del comercio exterior de 1938 y la disminución en la oferta de productos agropecuarios. Por otro lado, la decisión cardenista de mantener a toda costa el ritmo de crecimiento de la economía benefició a la industria manufacturera.

El "Estado activo" del cardenismo siguió ensanchando la estructura institucional. En 1934, Abelardo Rodríguez había creado la Nacional Financiera (NAFINSA), cuya tarea original era administrar los bienes raíces que la crisis económica anterior había dejado al sistema bancario por quiebras de los prestatarios. Con Cárdenas esta función pasó a un plano secundario y en cambio NAFINSA empezó a actuar como lo que sería en el futuro: el banco de desarrollo del gobierno. El comercio exterior se vio apoyado con la creación de un banco dedicado exclusivamente a su promoción. Y si el ejido era la pieza central de la economía agrícola, apenas fue normal que surgiera entonces un banco para atender las necesidades específicas de ese sector, limitado como sujeto de

crédito de la banca comercial. Ante los conflictos con las empresas eléctricas extranjeras, cuya capacidad instalada no crecía al ritmo que se demandaba, se creó la Comisión Federal de Electricidad, que con el paso del tiempo sería la empresa dominante.

A raíz de la huelga ferrocarrilera de 1936, el gobierno decidió nacionalizar las líneas férreas y crear un organismo dependiente del gobierno federal que se hiciera cargo de su manejo. El arreglo duró poco; ante la persistencia de la crisis en ese sector, Cárdenas decidió en 1938 pasar el control de los ferrocarriles a una administración obrera, que siguió operando hasta el final del sexenio, aunque no con mucho éxito: Avila Camacho puso nuevamente la red ferroviaria bajo la administración del Estado.

Los límites comerciales

Según se ha dicho, la Gran Depresión golpeó muy duramente al comercio exterior de México al cerrarle mercados a algunas de sus materias primas, pero durante el primer año de gobierno de Cárdenas, el intercambio con el exterior se había recuperado bastante y la exportación ascendió a poco más de doscientos millones de dólares (en 1932 apenas 96 millones). El ascenso siguió hasta la expropiación petrolera, cuyo efecto político volvió a derrumbarlo. En 1937 México había vendido productos al exterior por valor de 247.6 millones de dólares, en 1938 sólo pudo exportar por 183.4 millones; al dejar Cárdenas la presidencia las ventas al exterior eran sólo de 177.8 millones, en gran medida debido a la baja en las exportaciones de petróleo y minerales.

Las ventas de plata al Departamento del Tesoro de los Estados Unidos se suspendieron en 1938, pero la producción y exportación del mineral casi no varió. Desafortunadamente, el precio del metal bajó y los ingresos en dólares disminuyeron en 27 por ciento entre 1937 y 1940. La exportación de zinc bajó en igual proporción en el mismo periodo y la de cobre en 22 por ciento. Sin embargo, la contracción de ventas más seria fue la del petróleo.

Cuando Cárdenas asumió la presidencia, la producción de petróleo, aunque baja respecto al pasado, iba en aumento:

PRODUCCION DE PETROLEO ENTRE 1934 Y 1940
(en miles de barriles)

Años	Barriles
1934	38,172
1935	40,141
1936	41,028
1937	46,907
1938	38,818
1939	43,307
1940	44,448

Había pasado lo peor de la depresión mundial y "El Aguila", la gran empresa anglo-holandesa, había empezado a explotar los depósitos de Poza Rica. En 1937, se exportó el 61 por ciento de la producción, es decir alrededor de 28.7 millones de barriles, pero al año siguiente sólo la mitad: 14.8 millones.

El esfuerzo mexicano por colocar su petróleo en los países del Eje y en América Latina permitió que en 1930 las ventas al exterior subieran a 19.2 millones y a 20.8 millones en 1940. Pese a ello, México ya no recuperaría el mercado foráneo. A partir de entonces y por muchos años la producción de PEMEX se destinaría básicamente a cubrir el mercado interno. De esa forma un tanto imprevista la actividad petrolera dejó de ser un enclave para convertirse en la principal fuente de energía de la economía nacional, pero en el corto plazo el petróleo dejó de ser un proveedor de las necesarias divisas extranjeras.

La utopía cardenista, II

La industrialización, como sinónimo de modernización, fue uno de los objetivos perseguidos por prácticamente todos los gobiernos mexicanos antes y después del Porfiriato. El cardenismo intentó modificar este esquema. De acuerdo con Ramón Beteta, entonces subsecretario de Relaciones Exteriores y uno de los principales ideólogos oficiales, México se encontraba en una posición ideal: podía aprovechar la experiencia derivada de la industrialización de los países capitalistas avanzados para no repetir sus errores ni pagar su enorme costo social. Según Beteta, el proyecto oficial buscaba una "industrialización consciente", lo que sig-

nificaba, básicamente, construir "un México de ejidos y de pequeñas comunidades industriales". La industria estaría al servicio de las necesidades de una sociedad agraria y no al revés como era la tendencia. La industrialización no debería ser la meta principal sino el desarrollo de la economía agrícola ejidal. El cardenismo visualizaba al México del futuro como un país predominantemente agrícola, rural y cooperativo. Mientras los grandes países de América Latina, como Brasil y Argentina, continuaban un claro proceso de industrialización basado en la sustitución de importaciones, México parecía dispuesto a seguir un camino más justo en donde la meta fuera el desarrollo integral del individuo y la sociedad, no el simple crecimiento de la producción.

Contra lo expresado por Cárdenas y sus funcionarios la industria manufacturera siguió creciendo sin supeditarse a la agricultura y hasta empezó a sustituir importaciones de bienes de consumo. La planta ensambladora de la Ford se implantó en los años veinte, y en los treinta la siguieron General Motors y Chrysler. Los nombres de Gastón Azcárraga y Rómulo O'Farril, socios iniciales y duraderos de la novedad automotriz engrosaron la lista de los industriales ya establecidos en otros campos, como Garza Sada, Benjamín Salinas, Joel Rocha, William Jenkins y Carlos Trouyet. Aparecieron nuevas industrias y se encumbraron nuevos empresarios: Harry Steele y Antonio Ruiz Galindo en la fabricación de equipos de oficina, Emilio Azcárraga en el cine y la radiodifusión, Eloy Vallina en la industrialización de la madera. En un ambiente cargado de frases anticapitalistas, verbalmente propicio a la construcción de un México de y para los trabajadores, la incipiente burguesía nacional, industrial y comercial se afianzó sin grandes dificultades. La utopía cardenista era desbordada y negada por la realidad. No pasaría mucho tiempo antes de que esa burguesía en marcha —no los ejidatarios ni las cooperativas— se volviera el eje del proceso económico mexicano con el decidido apoyo del Estado.

Todo el poder a la organización: los obreros

Desde su campaña presidencial, Cárdenas adoptó una línea bastante clara con relación al movimiento obrero. Tomó el Plan Sexenal como punto de partida y apoyó la generalización del contrato colectivo de trabajo, la cláusula de exclusión y el rechazo de "sindicatos blancos". Fue el programa político inmediato; el acariciado para el largo plazo era crear una planta industrial básicamente de cooperativas de modo que los obreros fueran, a la vez, los dueños de los medios de producción.

Este proyecto, la tolerancia a las huelgas y el enfrentamiento de Cárdenas con Calles por su política obrera, llevaron a Vicente Lombardo Toledano y a la CGOCM a encabezar, en 1935, un bloque de organizaciones sindicales de respaldo activo a la política del presidente. Fue el Comité Nacional de Defensa Proletaria (CNDP), formado por nueve confederaciones y sindicatos de industria con la notoria ausencia de la CROM, la Cámara del Trabajo y la CGT. El Pacto de Solidaridad tenía por objeto neutralizar las presiones del callismo y sentar las bases de un magno congreso obrero y campesino del cual pudiera surgir una central única de todo el movimiento laboral capaz de poner fin a la dispersión que había caracterizado al trabajo organizado desde 1928, pero sobre otras bases: la nueva organización debería aceptar como premisa la existencia de la lucha de clases y la imposibilidad de la cooperación con la clase capitalista.

Lombardo Toledano surgió claramente como el nuevo dirigente unificador, aunque manifiesto tras manifiesto las organizaciones rivales atacaron al grupo lombardista resaltando el peligroso radicalismo de las posiciones del comité. En diciembre —después de un choque en el Zócalo entre miembros de la CGOCM y un grupo pro-fascista llamado los "camisas doradas"—, Cárdenas insistió en que no era necesario expulsar a Calles y a sus seguidores. En abril de 1936, sin embargo, cambió de parecer, y el ex Jefe Máximo y Morones fueron sustraídos sorpresivamente de sus domicilios y exiliados. El frente obrero antilombardista se vino abajo y el campo quedó libre para la CGOCM.

La reacción negativa de los empresarios de la Ciudad de México, Yucatán, La Laguna, León y Monterrey a la política obrera cardenista, fue respondida por el presidente el 11 de febrero de 1936 en Monterrey en un discurso conocido como el de los "catorce puntos". Subraya ahí la necesidad de poner fin al conflicto entre las agrupaciones obreras y dar paso a un frente unido de los trabajadores. Una vez formado el frente, el gobierno trataría con sus representantes todos los problemas laborales excluyendo de la negociación a las organizaciones que insistieran en mantenerse al margen. A continuación desechó los temores de que los comunistas pudieran ponerse al frente de la nueva pirámide porque a su juicio la raíz de la agitación obrera era básicamente el incumplimiento de las justas demandas de las masas trabajadoras. La calma volvería no a través de la represión sino mediante el cumplimiento de la ley.

Dialéctica del eslabón más débil

La respuesta obrera no se hizo esperar. No terminaba aún el mes de febrero, cuando Lombardo inauguró el Congreso Constituyente de la Central Sindical. Los debates no fueron muy largos, las piezas estaban de antemano en su lugar. Tres días después, los cuatro mil delegados que decían tener la representación de 600 mil trabajadores, aceptaban formar la Confederación de Trabajadores de México (CTM) y disolvían, en consecuencia, la CGCOM y las otras centrales que habían participado en el congreso. Lombardo Toledano fue electo secretario general de la flamante organización.

Los estatutos de la confederación refrendaron el principio de la lucha de clases y la eventual transformación de la sociedad capitalista en socialista. Pero en el corto plazo no se plantearon el derrocamiento del orden capitalista ni la instauración de la dictadura del proletariado sino algo más compatible con la política gubernamental: la liberación de México del yugo imperialista y el cabal cumplimiento del artículo 123. La lucha real sería por cosas tangibles: salarios, horas de trabajo, prestaciones sociales, respeto absoluto al derecho de huelga. La lucha ideológica sería por el fin de la historia: la sociedad socialista y la abolición de la propiedad privada.

Poco después de la formación de la CTM, en marzo de 1936, Cárdenas recibió un documento de un grupo empresarial cuestionando algunos de los puntos expuestos en Monterrey. En todo conflicto obrero patronal, respondió Cárdenas, donde la razón no estuviera claramente en favor del patrón, el gobierno se inclinaría por la parte obrera. El Estado revolucionario no podía ser neutral, debía echar su peso en favor de la parte más débil de la relación capital-trabajo, porque sólo así podría haber una justicia social sustantiva. Si esta nueva situación llevaba a un "cansancio" de los empresarios, éstos podían retirarse y dejar su empresa en manos de una administración obrera. La vieja alianza del movimiento obrero organizado y el nuevo régimen en los años veinte volvía a surgir así, pero en un plano más claro y de mayor compromiso que el pasado.

La CTM y el movimiento obrero aprovecharon la circunstancia propicia para acelerar el paso. En sus catorce puntos, Cárdenas había propuesto que los salarios no se fijaran según el péndulo de la oferta y la demanda de trabajo, sino según la capacidad de cada empresa para seguir actuando de manera redituable. El criterio abrió aún más las puertas del conflicto laboral y las huelgas aumentaron; en 1934 habían sido 202, al año siguiente 642 y en 1936, 674, con movilización de 114 mil trabajadores.

Entre los conflictos más espectaculares de 1936 se cuentan el de los ferrocarrileros, que llevaría a la nacionalización de esa actividad y el de los trabajadores agrícolas de La Laguna, que concluyó también en la expropiación de las grandes propiedades de la región. Los persistentes jalones en el ramo petrolero culminaron con un emplazamiento a huelga del recién formado Sindicato de Trabajadores Petroleros de la República Mexicana (STPRM).

En 1937, cuando la amenaza de huelga contra toda la industria petrolera se hizo realidad, el litigio rebasó su naturaleza sindical y se volvió un problema político nacional que obligó al gobierno a intervenir para evitar que la paralización de actividades dejara al país sin combustible. Los tribunales laborales primero y la Suprema Corte después sostuvieron que era procedente un aumento en sueldos y prestaciones. Las empresas rehusaron el laudo legal. Luego de infructuosas y agrias negociaciones, la balanza llegó a un punto muerto. El gobierno mexicano hizo el recuento legal y político del conflicto y sancionó la rebeldía de las compañías decretando el 18 de marzo de 1938, la nacionalización de la industria petrolera, una de las decisiones de mayor peso en el futuro y la conformación de la nación de la historia de México.

Principio y fin de fiesta

En su momento de máximo esplendor, pese a su manifiesta vocación totalizadora, la CROM no llegó a meter bajo su sombrilla a todos los trabajadores organizados. La CTM tampoco pudo hacerlo, heredó la vocación y la imposibilidad. Apenas constituida empezaron a surgir diferencias entre la dirección y algunos de sus más fuertes sindicatos de industria. Pronto vino la separación del Sindicato de Mineros, Metalúrgicos y Similares y del Sindicato Mexicano de Electricistas, organizaciones estratégicas que tenían fuerza propia y poca utilidad práctica aceptar la disciplina y lineamientos de una central de sindicatos de empresa, a veces muy pequeños, no estratégicos y con intereses relativamente diferentes. Origen es destino, y en el futuro, esos y otros grandes sindicatos de industria se mantendrían fuera de la CTM, que tampoco logró eliminar la competencia de la CGT y la CROM. A regañadientes, tuvo que compartir con ellas el control de ciertos sectores, como el textil, lo que no dejó de producir choques. El Partido Comunista, en cambio, unió sus fuerzas a las de Lombardo dentro del frente popular, pero no pasó mucho tiempo antes de que comunistas y lombardistas se disputaran el control de la central. El resultado fue la expulsión de los

primeros de la CTM, aunque en un alejamiento temporal: la presión del movimiento comunista internacional para la preservación de los frentes populares antifascistas, hizo a los comunistas mexicanos reconsiderar su actitud y volver al seno de la confederación aceptando la directiva lombardista.

El reagrupamiento del movimiento obrero durante el cardenismo y su alianza con el gobierno mejoró la posición del trabajo organizado frente al capital. En tres de las grandes huelgas de la época —ferrocarrileros, La Laguna y petroleros—, el apoyo del gobierno a las demandas obreras condujo a la expropiación de las empresas. Las huelgas contra la Compañía de Luz y Fuerza, la ASARCO (minera), la compañía de tranvías, la de teléfonos, la de Cananea (minera) y otras menos espectaculares, lograron contratos colectivos con ganancias sustanciales para los trabajadores. Sin embargo, la acción de los trabajadores casi nunca desbordó los límites impuestos por el gobierno. Para empezar, Cárdenas se opuso a que la CTM incluyera campesinos en sus filas, ya que ese tipo de unión la fortalecería demasiado. Las huelgas inconvenientes para lo que el gobierno definió como "interés nacional", fueron declaradas inexistentes por los tribunales, como fue el caso de la huelga ferroviaria en 1936. El gobierno apoyó las demandas de los trabajadores frente a las compañías petroleras extranjeras, pero cuando éstas fueron nacionalizadas, Cárdenas se negó a volver PEMEX una empresa con administración obrera, aunque dio a los trabajadores participación en el manejo de la nueva organización estatal. Al desencadenarse sobre el país la crisis económica producida, entre otras cosas, por la expropiación petrolera, la CTM se comprometió frente a Cárdenas a detener sus emplazamientos a huelga para no agravar la situación: el número de huelgas de 1940 fue casi la mitad de las de 1936 y los huelguistas involucrados, apenas una quinta parte.

→ Para 1940 había sectores obreros en desacuerdo con la política oficial y el hecho se manifestó claramente durante la sucesión presidencial. La CTM respaldó la candidatura de Avila Camacho, pero no evitó el surgimiento de un movimiento obrero favorable al general Almazán: el Partido Central Ferrocarrilero Pro-Andrew Almazán, el Partido Minero Almazanista y el Frente de Tranviarios Pro-Almazán. No fue un sector disidente muy importante, pero reflejó el malestar de algunos trabajadores ante la inflación y el freno oficial a sus demandas.

La vocación ejidal

El Plan Sexenal sostuvo la necesidad de seguir dotando de tierra y agua a todos los núcleos agrarios que no las tuvieran o que las tuvieran en cantidades insuficientes; incluyó a los peonés acasillados entre quienes debían contar con derecho a la tierra y exigió simplificar los trámites para conseguir la dotación. Contra los deseos de Calles, el plan consideró que el motor de la producción agraria debía ser el ejido y reiteró la necesidad de apoyarlo con crédito e infraestructura.

Dar tierra al campesino por la vía ejidal significaba organizarlo. En un discurso pronunciado en Guerrero en mayo de 1934, Cárdenas declaró que una parte importante de esa organización consistiría en armar y encuadrar a los campesinos en unidades de autodefensa para que pudieran sostener sus derechos frente a los previsibles ataques de terratenientes y "guardias blancas". Se trataba de hacer irreversible el cambio de estructura en el agro mexicano.

En torno al ejido, sobre todo el colectivo, giraría la nueva sociedad rural. La sociedad urbana e industrial habría de supeditarse a las necesidades de la economía agrícola, que daría ocupación a la parte sustantiva —y esencial— de la población.

Durante el sexenio cardenista se repartieron en promedio 3.3 millones de hectáreas anuales (casi 20 millones durante todo el periodo), a 771,640 familias campesinas agrupadas en 11,347 ejidos. Cada uno de los beneficiados recibió en promedio 25.8 hectáreas para convertir a Cárdenas no sólo en el presidente que repartió más tierra sino también en el que dio las mayores parcelas.

Cuando Cárdenas asumió el poder, el cultivo colectivo de las tierras ejidales era una verdadera excepción pese a que su existencia había quedado validada desde 1922; así pues, las innovaciones ejidales del cardenismo tuvieron un doble aspecto: uno cuantitativo, por la dotación sin precedentes de tierras y aguas; otro cualitativo, por el apoyo a los ejidos colectivos, una organización se desarrolló por la convergencia de al menos dos de tres circunstancias: a) el que la tierra expropiada fuera fértil e irrigada, b) el que la producción de la zona tuviera importancia comercial (como por ejemplo algodón, henequén, trigo o arroz), c) el que ya existieran organizaciones sindicales importantes demandándolas.

El ejido colectivo fue visto como la única posibilidad de que las regiones agrícolas importantes, una vez expropiadas, no se transformaran en zonas donde cada ejidatario se dedicase sólo al cultivo de autoconsumo, especialmente maíz, en detrimento del conjunto de la economía agrícola nacional. Para dar realidad a esta política se creó el Banco Na-

Barba González. En 1937 no estaba aún constituida la CNC y fue la CCM quien firmó el pacto del frente popular electoral con el PNR, la CTM y el Partido Comunista Mexicano (PCM). Lo mismo sucedió cuando en marzo de 1938 se transformó el PNR en Partido de la Revolución Mexicana (PRM). La CCM sirvió de organización base al sector campesino en unión de las ligas de comunidades agrarias y de los sindicatos campesinos ya existentes. Paradójicamente, no fue sino hasta agosto de 1938, en plena crisis del cardenismo, cuando pudo celebrarse el congreso constituyente de la CNC. Los 300 delegados que asistieron a este congreso el 28 de agosto dijeron representar a casi tres millones de trabajadores del campo. La membresía de la CNC quedó abierta a los ejidatarios, a los campesinos sindicalizados, a los miembros de las cooperativas campesinas, a los integrantes de las colonias agrícolas militares y a los pequeños propietarios. Finalmente, se aceptó también a toda persona no comprendida en las categorías anteriores, pero cuyos antecedentes y aptitudes permitieran suponer que podía prestar servicios provechosos a la causa campesina, como los ingenieros agrónomos.

La CNC precisó en sus estatutos que sería la única organización representativa de los campesinos; la CCM se disolvió pero su líder, el profesor Graciano Sánchez, fue nombrado secretario general de la nueva organización. León García, secretario de Acción Agraria del PRM, fue designado su suplente. Por afiliación indirecta, todo miembro de la CNC fue considerado automáticamente miembro del PRM, de modo que, de su mismo nacimiento, la CNC adquiría la función consustancial de ser el ala campesina —y por tanto mayoritaria— del partido oficial. Desde la izquierda, la Liga Nacional Campesina "Ursulo Galván" no aceptó la representatividad de la CNC y se comprometió a intentar la unificación campesina al margen de los partidos políticos. No pasó de ser una buena intención, por el momento nadie pudo hacer sombra a la nueva central campesina.

Desgajamientos

La oposición principal a la política agraria de Cárdenas vino del otro extremo del espectro político. En mayo de 1937 se había organizado la Unión Nacional Sinarquista (UNS), agrupación de claras resonancias fascistas, que adquirió pronto vuelo en las zonas rurales del centro del país, donde aún palpitaba, fresca, la cicatriz de la lucha cristera. La UNS se manifestó desde el principio en contra del ejido y pidió en cambio que la acción oficial se desarrollara en el sentido de apoyar y conso-

lidar a la pequeña propiedad privada. El sinarquismo no sólo fue un movimiento anticomunista de propietarios, sino que en sus filas se encontraron también campesinos que se suponían clientela natural del cardenismo: ejidatarios y jornaleros. Los sinarquistas atrajeron a ejidatarios cuya situación de miseria no se había modificado debido a la pequeñez de sus parcelas y la falta de crédito. Cuando la agitación política suscitada por la sucesión presidencial llegó al Bajío, la UNS se volvió aliada natural de Almazán y de los elementos que buscaban sembrar un amplio movimiento fascista en México. Afortunadamente para el gobierno, el sinarquismo no pudo rebasar el ámbito de donde surgió originalmente y no alcanzó dimensiones de un movimiento realmente nacional.

Pero hubo otros desgajamientos. Meses antes de que se formara la CNC, en marzo de 1938, el cacique de San Luis Potosí, Saturnino Cedillo, uno de los puntales del ascenso cardenista, se declaró contrario a su causa primera y se levantó en armas tratando de usar como punta de lanza en su ofensiva a los cuerpos rurales paramilitares potosinos organizados de tiempo atrás. Confiado en que otros elementos se le unirían, debió convencerse con rapidez de la realidad contraria ya que incluso la mayor parte de sus cuerpos de agraristas no tardaron en abandonarlo.

Cedillo, casi solo, murió en combate en 1939, pero la defensa que hizo el general potosino de la propiedad frente a los embates del ejido y su denuncia del fracaso de los experimentos colectivistas en La Laguna y Yucatán, hacían eco de una opinión poderosa y generalizada. En mayo de 1938, el presidente Cárdenas creó la Oficina de la Pequeña Propiedad y anunció su decisión de combatir las invasiones de parvifundios para evitar así que los pequeños propietarios "se unieran a la contrarrevolución". En septiembre, a escasas dos semanas de haber formado la CNC, se inauguró un congreso nacional de pequeños propietarios que dijo representar a 25 mil de ellos, y atacó duramente tanto a las invasiones como al ejido. Entre ciertos gobernadores, particularmente los de Sonora, Puebla y Michoacán, las peticiones de los propietarios hallaron buena acogida. En Michoacán, Gildardo Magaña insistió en que la política del antiguo régimen había golpeado tanto al peón sin tierra como al pequeño propietario, y que por tanto la revolución estaba obligada a defender a ambos por igual.

La derrota de Cedillo y las seguridades otorgadas a los pequeños propietarios detuvieron o aminoraron estos agravios opositoristas pero no los eliminaron. Almazán habría de cultivar abiertamente las corrientes antiagraristas, al grado de presentar un programa que atacaba la "colectivización" del país, que a su juicio no era otra cosa que revivir la encomienda. Almazán se comprometió a buscar un remedio inmediato a

cional de Crédito Ejidal, que proveería el capital necesario para echar a andar y mantener estos grandes proyectos de explotación comercial.

Tierras mayores

El primer ejido colectivo importante del cardenismo se estableció en 1936 en la región de La Laguna, entre Coahuila y Durango, una ancha meseta de 1.4 millones de hectáreas de las cuales aproximadamente medio millón eran irrigadas con las aguas de los ríos Nazas y Aguanaval. El conflicto entre los campesinos y las haciendas laguneras —alrededor de un centenar— venía de tiempo atrás y tuvo cauce político en la serie de huelgas promovidas por sindicatos campesinos del lugar entre 1935 y 1936. Cárdenas decretó la expropiación de una tercera parte de la zona agrícola, es decir, 146 mil hectáreas. A pesar de los problemas creados por la división de las grandes unidades, la producción de la región no se derrumbó como habían pronosticado los detractores de la medida, aunque hubo problemas serios, sobre todo al principio. La segunda gran expropiación tuvo lugar en 1937 en Yucatán: 366 mil hectáreas de henequén en beneficio de un sistema de ejidos colectivos que agrupó a 34 mil ejidatarios dispersos en 384 poblados. La tercera expropiación se dio en el valle del Yaqui, donde una empresa extranjera —la Richardson— había creado desde fines del siglo XIX un sistema de riego aprovechando las aguas del Río Yaqui. Cárdenas decretó la expropiación de 17 mil hectáreas de riego y 36 mil de temporal —muchas en manos de extranjeros— en beneficio de 2,160 ejidatarios, lo que dio un promedio excepcional de 8 hectáreas de riego *per capita*, es decir, más del doble que en La Laguna.

La cuarta gran expropiación tuvo lugar en el propio terruño de Cárdenas, en 1938, con la afectación de los dos grandes latifundios de Lombardía y Nueva Italia en poder de una familia de origen italiano: las 61,449 hectáreas expropiadas, humedecidas por los ríos Tepalcatepec y Márquez beneficiaron a 2,066 ejidatarios pero esta vez, a cuenta de las lecciones del pasado, la propiedad no se dividió en varias cooperativas; se mantuvieron las dos grandes unidades originales intactas y toda la maquinaria y animales de trabajo de la antigua compañía pasaron a formar parte del patrimonio de los nuevos ejidos.

La última gran expropiación fue en Los Mochis, en Sinaloa, una zona cañera irrigada por el Río Fuerte y en poder de una empresa azucarera extranjera. La expropiación, en 1938, entregó 55 mil hectáreas a 3,500 ejidatarios agrupados en 28 ejidos, pero que cultivaron el terreno

como una sola unidad en beneficio del ingenio, que no fue expropiado. No hubo después de 1938 ninguna expropiación similar, las condiciones económicas y políticas a las que ya se ha hecho referencia lo impidieron. Pero la memoria de las grandes expropiaciones cardenistas pareció total por primera vez desde el reparto de tierra en Morelos durante la guerra civil, el verdadero corazón agrario de la Revolución Mexicana.

El ala campesina

Uno de los apoyos visibles a la candidatura de Cárdenas, había sido la Confederación Campesina Mexicana (CCM), núcleo del agrarismo moderado en los finales del Maximato. Nacida al calor de la contienda electoral, la CCM no era precisamente el tipo de organización que mejor cuadraba a la nueva etapa y una vez resuelto el problema con Calles, el presidente Cárdenas se apresuró a formar el 10 de julio de 1935 un decreto sobre la necesidad de organizar ligas de comunidades agrarias en cada estado de la República; las ligas locales servirían de base para la creación de una gran central campesina nacional y directamente el PNR, no a la CCM, recibió en encomienda la tarea.

Aunque la CTM había aspirado a aglutinar también a los campesinos, Cárdenas decidió de otra manera: si alguien habría de concentrar poder sería la presidencia y nadie más. En efecto, el presidente mismo supervisó directamente las tareas iniciales de esa primera organización campesina verdaderamente nacional, y asistió a varias de las convenciones estatales organizadas por el PNR. El proceso fue, sin embargo, bastante lento; la primera convención de la liga del Distrito Federal, por ejemplo, se llevó a cabo dos años después de firmado el decreto.

Sobre las bases de la CCM, se procedió a formar entonces la Confederación Nacional Campesina (CNC), cuyo programa sostuvo que la única forma de defender los intereses de los trabajadores del campo era admitiendo la realidad de la lucha de clases; la tierra debía pertenecer a quien la trabajara y, por tanto, en la organización estarían representados ejidatarios, peones acasillados, aparceros, pequeños agricultores y en general todos los trabajadores organizados del campo.

La meta de la CNC era nada menos que la "socialización de la tierra". Para lograrlo, la central debía volver al ejido la unidad de producción básica, acabar con el latifundio, solidarizarse con las demandas de los obreros y apoyar la educación socialista de las masas campesinas.

La coordinación de este esfuerzo organizativo estuvo primero en manos de Emilio Portes Gil como presidente del PNR, y luego de Silvano

lo que él describió como el "desastre agrario" —parcelas abandonadas, baja en la productividad— y propuso una solución sencilla: depurar los censos ejidales y escriturar las parcelas a los agraristas honrados que ya la tuvieran, de modo que se volvieran propietarios independientes con superficies promedio de veinte hectáreas y quedaran al fin libres tanto de la manipulación política como de la miseria. Hecho esto, según el programa de Almazán, no habría más reparto de propiedades privadas.

Pese a todos los problemas y contratiempos, el gobierno de Cárdenas pudo ver la destrucción del latifundio. No se trató de una destrucción absoluta sino del fin histórico o irremediable de la posición de privilegio de la hacienda. El Segundo Plan Sexenal, que sirvió de plataforma política a la campaña presidencial del general Manuel Ávila Camacho, fue elaborado por un grupo con representación de elementos moderados y radicales. Su capítulo agrario dejó claro que se impediría la reconstitución del latifundio y se mantendría el ejido como base de la economía agrícola, pero también que se determinaría con toda claridad la situación jurídica de la pequeña propiedad. El ejido, sobre todo el colectivo, seguiría recibiendo el apoyo del Estado, pero no habría abandono de la parcela ni rechazo a los sistemas de explotación que más cuadraran con el interés económico general.

El partido del presidente

Dada la nueva relación de los órganos directivos y las masas organizadas, Cárdenas consideró necesario transformar el sistema de partidos y reestructuró el partido oficial; desapareció el PNR y ocupó su lugar el Partido Revolucionario Mexicano (PRM), con una base semicorporativa formada por los cuatro sectores en que oficialmente se apoyaba la política presidencial: obrero, campesino, popular y militar.

Para esos momentos el PNR que llevó a Cárdenas a la presidencia en 1934, era ya bastante diferente del formado por Calles en 1929. La coalición de partidos original se había transformado radicalmente. En el congreso de octubre de 1932, se acordó disolver a todos los partidos que hasta ese momento constituyeran la estructura del PNR y en su lugar promover la afiliación directa e individual al partido. Fue un golpe para los innumerables líderes locales que hasta ese momento dirigían a los centenares de partidos y pseudo-partidos que proliferaron a lo largo y ancho de la República. Los ganadores en la maniobra fueron sin duda el Comité Ejecutivo Nacional del partido y su máximo numen tutelar, el general Calles.

El jefe del PNR durante la campaña presidencial de Cárdenas fue el coronel Carlos Riva Palacio, un hombre más leal a Calles que al futuro presidente. La máquina partidaria funcionó y Cárdenas fue declarado vencedor con un increíble 98% de los votos. Al iniciarse el nuevo sexenio, Riva Palacio fue sustituido por el general Matías Ramos, tampoco una gente de las confianzas de Cárdenas. Todo parecía marchar normalmente dentro del partido hasta que tuvo lugar el choque definitivo entre el Jefe Máximo y el presidente Cárdenas en junio de 1935. Matías Ramos se alineó en la disciplina del jefe máximo y Cárdenas le pidió de inmediato su renuncia. Fue uno de los primeros pasos para solucionar la crisis política general. Al producirse el conflicto entre el presidente y el Jefe Máximo, la cúpula directiva del PNR se encontraba claramente dividida. En las cámaras del Congreso, reflejo fiel de las principales fuerzas que integraban en ese momento el partido oficial, había dos facciones bien identificadas: un "ala izquierdista", minoritaria y cardenista, y una mayoría abierta partidaria de Calles. Cuando los legisladores se enteraron que el expresidente y exsecretario de Relaciones Exteriores, Emilio Portes Gil, sustituiría a Matías Ramos en la presidencia del PNR, supieron que había llegado una nueva hora de definiciones, y el ala izquierdista empezó a ganar adeptos con rapidez.

Portes Gil tenía cuentas pendientes con Calles y su grupo, y no perdió tiempo en la tarea que Cárdenas le había encomendado: hacer del PNR un instrumento de apoyo leal y eficaz a la política presidencial. La función inmediata de Portes Gil fue de hecho la de un verdugo político. Las cabezas empezaron a rodar y el ambiente en el Congreso subió de tono hasta el rojo vivo. La crisis llegó a su punto culminante en septiembre, cuando las diferencias entre cardenistas y callistas dieron por resultado un encuentro a balazos en plena Cámara con saldo de dos muertos y otros tantos heridos. Como resultado del escándalo, fueron inmediatamente desaforados 17 diputados federales de fibra callista.

Calles volvió a México el día 13 de diciembre de 1935 y empezaron a correr rumores de que venía a preparar un movimiento subversivo. Como respuesta, el día 14 fueron desaforados cinco senadores callistas por haberseles encontrado culpables de incitar a la rebelión. El día 16, un Senado ya depurado declaró desaparecidos los poderes locales en Guanajuato, Durango, Sonora y Sinaloa; y lo mismo hizo más tarde en otros estados.

Con la destrucción política de Calles desapareció el "poder tras el trono", y por fin la dirección del PNR quedó, de hecho, en manos del presidente. Desde su fundación y hasta mediados de 1935 ningún jefe del ejecutivo había podido tomar plenamente las riendas del partido, el PNR había sido elemento central para mantener la "diarquía" presidente/

jefe máximo que hasta ese momento, desde la muerte de Obregón, había caracterizado la política nacional de México. A partir de la crisis de 1936 el partido oficial se convirtió rápidamente en una de las bases más sólidas del presidencialismo posrevolucionario.

El Partido de la Revolución

A los ojos de muchos dirigentes, el enfrentamiento de Cárdenas con Calles y las resistencias creadas por la reforma agraria y por la militancia de los obreros organizados, hicieron evidente la necesidad de transformar al PNR en una organización más activa, donde estuvieran plenamente representadas las fuerzas en que pretendía apoyarse el cardenismo. Hasta ese momento, el partido oficial había sido, básicamente, la expresión de una alianza electoral de líderes políticos locales y nacionales, pero el meollo de la política cardenista era la organización e incorporación al sistema de los obreros y los campesinos. Las organizaciones populares debían representación directa en la estructura partidaria.

El antecedente inmediato de esa transfiguración no deja de ilustrar los modos laberínticos y a la vez directos del estilo político cardenista, y tuvo que ver, como tantas cosas de aquel gobierno, con una iniciativa de Lombardo: la creación de un frente popular antifascista que englobara a todas las fuerzas progresistas que apoyaban a Cárdenas, entre otras el partido oficial.

En los años veinte, Morones había logrado establecer ligas bastante estrechas de la CROM con la American Federation of Labor (AFL), la gran central obrera norteamericana. Los unía el afán compartido de neutralizar la influencia de la izquierda radical en sus países y la voluntad moderada de aumentar el nivel de vida de sus agremiados. La CTM lombardista rompió esa conexión y buscó alianzas más radicales. En enero de 1937 Lombardo anunció que la CTM propiciaría la formación de un frente popular, tal y como se había hecho ya en Francia y España, para contrarrestar la ofensiva de la extrema derecha fascista, justamente la política de la izquierda internacional respaldada por la Unión Soviética. Lombardo proponía la alianza de la CTM con el PNR, la flamante Confederación Nacional Campesina (CNC) y el Partido Comunista Mexicano.

Cárdenas no dejó ir muy lejos el proyecto pero utilizó su impulso original para darle un giro distinto, haciendo que fuera el partido del gobierno quien diera cobijo —y por tanto dirección— a las otras agrupaciones interesadas en formar el frente progresista.

La reorganización formal del PNR tuvo lugar en 1938. La idea se había planteado públicamente por primera vez en el informe presidencial de 1936, pero hasta el 18 de diciembre de 1937 no se dio ningún paso concreto. Cárdenas volvió a pronunciarse entonces en favor de que el partido en el poder reflejara fielmente a la coalición de obreros, campesinos, intelectuales y militares que apoyaban al régimen de la Revolución. Se procedió a consultar a las organizaciones representativas de esas fuerzas y se lanzó la convocatoria para celebrar una asamblea constitutiva. Al finalizar marzo de 1938, en medio de la movilización general creada por la expropiación petrolera, se transformó al PNR en el Partido de la Revolución Mexicana (PRM), surgido como una coalición de sectores: el sector campesino, representado primero por las ligas de comunidades agrarias y por la CCM y, tras la disolución de ésta, por la CNC; el sector obrero, constituido por la CTM, la CROM, la CGT y los dos grandes sindicatos de industria afiliados a las centrales: el minero y el de electricistas; el sector popular, que se identificó de inmediato con la burocracia y el sector militar, donde quedaron incluidos de hecho, todos los miembros de las fuerzas armadas. Fue un mecanismo de afiliación indirecto que permitió al flamante PRM contar de inmediato con cuatro millones de miembros, cifra nada despreciable en el contexto de un país de poco menos de 19 millones de habitantes.

La expropiación petrolera: historia

El conflicto entre el gobierno de Cárdenas y las empresas petroleras de nacionalidad extranjera, tenía un antiguo linaje. A principios de siglo, para estimular la producción de las modestas cantidades de petróleo que requería la demanda interna, Porfirio Díaz hizo que el Congreso modificara las leyes que al respecto se mantenían desde la época colonial. En virtud de la ley de 1909 los depósitos de hidrocarburos —que un estudio oficial de la época consideró no muy ricos— pasaron a ser propiedad del propietario superficial y se otorgaron a los empresarios petroleros —prácticamente todos extranjeros— extraordinarias concesiones fiscales (durante un buen periodo sólo debían pagar el impuesto del timbre, menos del 1% del valor de la producción). La situación cambió dramáticamente al iniciarse la Revolución y percatarse el gobierno por primera vez del gran potencial petrolero del país.

Ya para 1910 el mercado interno le resultaba chico a la industria petrolera, que empezó a exportar la mayor parte del combustible. En 1921, con una producción récord de 193 millones de barriles se exportó

modificar una situación en que un recurso natural no renovable, extraído en grandes cantidades por empresas extranjeras era exportado casi en su totalidad sin dejar beneficios ostensibles al país.

La actitud nacionalista en materia petrolera de los gobiernos posteriores a Díaz se debió tanto a la naturaleza y magnitud de la industria, como a la necesidad de contar con recursos para hacer frente a los gastos de la lucha revolucionaria. Las grandes exportaciones de petróleo —México llegó a ser en la segunda década del siglo el principal exportador mundial— fueron vistas como una fuente idónea para cubrir los grandes déficits presupuestales. Naturalmente, las empresas extranjeras que dominaban la industria, resistieron al máximo, con el apoyo de sus gobiernos —en particular del norteamericano y del inglés—, los esfuerzos mexicanos encaminados a modificar sus privilegios. Madero, por ejemplo, tuvo que hacer frente a una verdadera crisis internacional cuando en 1912 decretó un impuesto general a la producción de petróleo crudo de veinte centavos por tonelada.

La lucha entre empresas y gobierno se agudizó a partir de 1917. El párrafo IV del artículo 27 de la nueva Constitución declaró los depósitos petroleros propiedad de la Nación. A partir de ese momento, y por los siguientes doce años, el meollo del conflicto petrolero sería decidir si la disposición constitucional afectaba o no a los depósitos otorgados en propiedad absoluta a las compañías extranjeras antes de 1917. El problema quedó más o menos resuelto con el llamado "acuerdo Calles-Morrow", de 1928, que desembocó en una ley petrolera que explícitamente reconocía el principio de la no retroactividad.

A partir de 1922 la gran producción petrolera mexicana empezó a declinar y muy pronto el país perdió su lugar como productor mundial importante. Las grandes empresas internacionales empezaron entonces a concentrar su actividad en Persia, Venezuela y Colombia. Al iniciarse los años treinta, México era ya un productor marginal, situación que empezó a cambiar sin embargo, aunque no mucho, con los descubrimientos de los depósitos de Poza Rica en 1930.

Los petroleros ingleses, ansiosos de explotar estos nuevos yacimientos pero temerosos de los obstáculos que pudiera hallar en el gobierno cardenista —el Plan Sexenal sostenía la conveniencia de seguir una política petrolera nacionalista— estuvieron dispuestos a hacer concesiones. En noviembre de 1937, con la desaprobación de las empresas norteamericanas, la compañía inglesa El Aguila y el gobierno Mexicano llegaron a un entendimiento sobre la explotación de Poza Rica. A cambio del usufructo de uno de los depósitos de petróleo más ricos, la compañía reconocía el derecho original de propiedad de la nación mexicana

sobre todos los yacimientos de hidrocarburos y aceptaba pagar regalías al gobierno por una suma que variaría entre el 15% y el 35% del valor de la producción. Era un paso gigantesco en la lucha del gobierno por reafirmar su control sobre el petróleo, dado que El Aguila controlaba las zonas de Poza Rica desde antes de que entrara en vigor la Constitución de 1917. Pero el conflicto no había empezado aún.

La negociación con el consorcio inglés no era el único motivo de preocupación de los petroleros norteamericanos. Los alarmó tanto o más que eso la ley de expropiación aprobada por el Congreso en 1936. En virtud de esa legislación, el gobierno mexicano podía nacionalizar por causa de utilidad pública cualquier tipo de propiedad y pagarla de acuerdo con su valor fiscal —generalmente menor que el del mercado— dentro de los diez años siguientes al momento de la decisión. Para tranquilizar a los inversionistas extranjeros y a sus gobiernos, el presidente Cárdenas aseguró al embajador norteamericano que no pretendía emplear la nueva ley contra las grandes empresas mineras o petroleras. Pero las compañías no se tranquilizaron demasiado, a sabiendas de la poca simpatía que Cárdenas sentía por ellas. Justamente en esa época el gobierno estaba retrasando el otorgamiento de los títulos confirmatorios que según la ley de 1928 debía darse a las propiedades adquiridas antes de 1917. Más aún, los títulos originales estaban siendo examinados con mucho cuidado porque, según los petroleros, el gobierno estaba empeñado en encontrarles fallas para cancelarlos.

La expropiación petrolera: el conflicto

El choque definitivo del gobierno y las empresas petroleras no habría de originarse, sin embargo, por una disputa legal en torno a la propiedad del subsuelo, sino en un enfrentamiento de las empresas y sus obreros, fenómeno totalmente inédito hasta entonces en el litigio de los gobiernos de la Revolución con las compañías extranjeras. Tradicionalmente los sindicatos petroleros se habían destacado por su combatividad. Casi desde el principio de sus actividades, las compañías debieron hacer frente a acciones obreras organizadas, localizadas a veces en una sola planta o las instalaciones de una empresa, pero a veces extendidas al conjunto de la industria. En parte como resultado de esta actitud, los trabajadores petroleros se encontraban entre los mejor pagados del país. Sin embargo, no habían llegado a formar un sindicato único que estableciera las condiciones de trabajo para toda la industria. Alentados y asesorados por la CTM y por la política de Cárdenas, los principales

Líderes de 19 sindicatos se reunieron en 1935 en el Distrito Federal y crearon el Sindicato de Trabajadores Petroleros de la República Mexicana (STPRM), que de inmediato se afilió a la CTM y se dispuso a negociar su primer contrato colectivo de trabajo con las compañías.

Desde el principio, la negociación fue difícil. Las empresas rechazaron el monto del aumento pedido (65 millones de pesos) y ofrecieron en cambio uno equivalente a alrededor de la quinta parte. En 1937 el STPRM anunció que iría a la huelga. Hubo un paro, pero no duró mucho porque el gobierno consideró que la suspensión en el abastecimiento de combustible desquiciaba a la economía nacional. Dictaminó el asunto como una "conflicto económico" y los obreros volvieron al trabajo. No obstante, la Junta Federal de Conciliación y Arbitraje tuvo que nombrar a una comisión que debía definir en plazo breve si efectivamente las empresas podían o no aumentar los salarios y las prestaciones en una cantidad mayor a los catorce millones de pesos anuales que habían ofrecido.

A partir de ese momento el conflicto adquirió una nueva dimensión, su carácter básicamente laboral fue convirtiéndose en un conflicto de carácter político. Los expertos nombrados por el gobierno produjeron un voluminoso documento (2,700 cuartillas) que abordó no sólo el tema de la capacidad económica de las empresas para hacer frente a las demandas de sus trabajadores, sino también la revisión histórica del papel que esas empresas habían jugado en México. Su conclusión fue una condena abierta y tajante: la presencia de las empresas petroleras extranjeras había sido más perjudicial que benéfica para el país. Por lo que hace al aspecto estrictamente salarial, la situación financiera de las empresas, refería el estudio, les permitía aumentar los sueldos y prestaciones hasta en 26 millones, doce más de lo que decían estar dispuestas a otorgar. Como era de suponerse, las compañías juzgaron inadecuados los cálculos y las conclusiones de los expertos; insistieron en cambio en que, de cumplirse cabalmente con las recomendaciones del estudio, el aumento real no sería de 26 sino de 41 millones de pesos. Admitieron a continuación que podían ofrecer un aumento de hasta 20 millones y el problema pasó otra vez a los tribunales laborales.

En diciembre de 1937 las autoridades del trabajo consideraron que las conclusiones de los expertos eran válidas y que las empresas podían, y debían, pagar la cantidad que se les había señalado. Las empresas elevaron entonces sus quejas a la Suprema Corte y empezaron a presionar al gobierno retirando sus depósitos bancarios, lo que ocasionó una pequeña crisis de confianza. En esa atmósfera caldeada y con la CTM exigiendo un fallo favorable a los obreros, el 10. de marzo de 1938 la Suprema Corte dictaminó que las compañías debían otorgar un aumento de 26 millones, como sostenía el estudio, pero en el entendido

de que esta suma incluía salarios y prestaciones. Las empresas simplemente se negaron a acatar la orden, sustrayéndose de hecho a la obediencia de las leyes mexicanas y a la soberanía misma del país. No había forma de soslayar la gravedad del momento. Si el gobierno no hacía nada en contra de la rebeldía de las empresas, su prestigio y capacidad de liderazgo quedarían en entredicho.

La expropiación petrolera: el rayo

En los medios políticos, entre los líderes de las organizaciones de masas y entre los miembros de la colonia extranjera, se tenía una aguda y agitada conciencia del dilema. Para muchos, el siguiente paso de Cárdenas sería nombrar un interventor en las empresas, que se hiciera cargo de pagar el aumento decretado por los tribunales. La solución, sin embargo, sería temporal pues tarde o temprano, después de una negociación, las instalaciones serían devueltas a sus propietarios. Por contraste con la élite dirigente, la opinión pública no parecía estar más interesada que de ordinario en el asunto. En realidad, la gran mayoría de los radioescuchas debieron de sorprenderse bastante cuando en la noche del 18 de marzo de 1938 se anunció en todas las estaciones la suspensión de los programas normales y el encadenamiento de las transmisoras con el Departamento Autónomo de Publicidad y Propaganda para escuchar un mensaje que el presidente iba a dirigir a la nación. A continuación, el general Cárdenas hizo saber al país la decisión de su gobierno de cortar por lo sano y expropiar a las empresas petroleras, pues no podía permitirse que una decisión del más alto tribunal fuera anulada por la voluntad de una de las partes mediante el simple expediente de declararse insolvente. De no tomarse esta decisión, dijo el presidente, la soberanía misma del país hubiera quedado en entredicho. Desde luego señaló que los bienes expropiados serían pagados, pero de acuerdo con los términos de la ley de 1936. México tomaba ese 18 de marzo una medida sin precedentes en su historia y con muy pocos en la mundial. Sólo la Unión Soviética se había atrevido antes a dar un paso de esa magnitud.

Las grandes inversiones extranjeras en los países periféricos se sintieron afectadas. Uno de los testimonios más interesantes y sucintos del impacto que produjo en propios y extraños la decisión del general Cárdenas, fue dado por el propio embajador norteamericano, quien admitió que la decisión de Cárdenas lo había sorprendido como "la caída de un rayo en un día de cielo despejado". A partir del día 19 de marzo, los principales diarios del país y del mundo dedicaron sus titulares al

conflicto petrolero y se inició entonces en México una movilización popular de magnitudes nacionales. Las organizaciones de masas y los medios de comunicación alentaron la solidaridad popular con la medida presidencial; la campaña cayó en suelo fértil y el apoyo a Cárdenas resultó casi unánime.

El 22 de marzo tuvo lugar la primera manifestación pública frente al Palacio Nacional por un grupo que hasta hacía muy poco tiempo se había manifestado como un crítico notorio del gobierno: los estudiantes universitarios. El día 23, el mismo lugar fue ocupado por un cuarto de millón de personas pertenecientes a los sindicatos, al PRM o sin filiación. El presidente debió permanecer en el balcón de Palacio desde las once de la mañana hasta las tres de la tarde para recibir las muestras de apoyo y en el interior del país se celebraron manifestaciones similares. La movilización era general.

Las notas diplomáticas de Gran Bretaña criticando la medida expropiatoria y poniendo en duda la capacidad del país para pagar lo que había tomado, magnificaron la exaltación nacionalista. El rompimiento de relaciones diplomáticas con el gobierno británico fue bien recibido por la opinión pública mexicana. En abril, el presidente ordenó la emisión de bonos por cien millones de pesos para formar un fondo compensatorio y se formó el Comité de Unidad Mexicana Pro Liberación Económica (CUMPLE) para recibir los donativos del pueblo. La respuesta inicial fue entusiasta, miles de mexicanos aportaron dinero, joyas e incluso animales domésticos para poder pagar al extranjero sus propiedades y mantener así la dignidad mexicana. El entusiasmo fue, sin embargo, mayor que la capacidad del público para reunir la cantidad requerida y Cárdenas consideró prudente, en julio, suspender tanto la emisión de bonos como la actividad del CUMPLE. Su objetivo político había sido alcanzado, el embajador norteamericano informó a sus superiores que el apoyo popular a la medida expropiatoria era incuestionable y que por tanto era improbable que Cárdenas diera marcha atrás, como lo pedían los ingleses y lo deseaban los norteamericanos y algunos más.

La expropiación petrolera: el boicot

La oposición oficial de Inglaterra a la expropiación —cuya inversión petrolera en 1938 era mayor que la norteamericana— no preocupó gran cosa a México. Con los norteamericanos la situación fue más difícil. En buena medida la suerte de la expropiación dependía de la reacción de Washington. En principio, el gobierno norteamericano reconoció el de-

recho que México tenía, como país soberano, a nacionalizar la propiedad de las empresas extranjeras, pero condicionó ese derecho al pago pronto, efectivo y adecuado de los bienes expropiados. Y fue en este último punto que las posiciones de México y Estados Unidos diferirían de manera irreconciliable.

México aceptó desde el principio pagar lo que había tomado, pero no inmediatamente sino dentro del plazo de diez años fijado por la ley. Para Washington un pago diferido convertía la acción de marzo no en una expropiación sino en una confiscación, contraria a las normas del derecho internacional. Estaba además el problema del monto. ¿Se tomaría o no en cuenta el valor del petróleo que aún estaba en el subsuelo? Para los petroleros norteamericanos no había duda: las propiedades incluían el combustible aún no extraído. Para México la discusión volvía a plantear el significado de la letra y el espíritu del artículo 27 constitucional.

Era evidente que el gobierno de Cárdenas no podría pagar los 400 ó 500 millones de dólares en que extraoficialmente las compañías petroleras calculaban el valor total de sus bienes expropiados. De todas maneras el presidente mexicano propuso a Washington la formación de una comisión mixta para hacer un avalúo y sugirió que el pago se hiciera con combustible. Las empresas rechazaron la propuesta, ya que desde un principio se habían negado a reconocer la legalidad de la medida tomada por Cárdenas; se declararon en cambio víctimas de una denegación de justicia. El gobierno de Washington sugirió entonces como única solución que México devolviera lo tomado, a lo cual Cárdenas se negó.

Las empresas petroleras expropiadas desataron desde 1938 una feroz campaña internacional de propaganda contra México al tiempo que se propusieron cerrar a Petróleos Mexicanos (PEMEX) los mercados internacionales, "ahogar a México en su propio petróleo" y negarle el acceso al equipo necesario para mantener el ritmo de producción. PEMEX pasó una época muy difícil para mantenerse a flote, pero logró burlar parcialmente el bloqueo e intercambiar petróleo por equipo y otros productos con los países fascistas entre 1938 y 1939. Al declararse la segunda Guerra Mundial se perdieron esos mercados europeos, y a partir de 1940 —hasta 1976— México habría de ser un exportador raquítico de crudo. El gobierno norteamericano —como lo había hecho el británico— contribuyó a bloquear la exportación, prohibiendo a sus dependencias que lo adquirieran y presionando en el mismo sentido a algunas de las empresas privadas de su país y a ciertos gobiernos latinoamericanos. Sin embargo, la demanda interna iba en aumento y de prisa; PEMEX se dedicaría básicamente a cubrirla. La industria petrolera dejó de ser un enclave.

Adicionalmente, el Departamento del Tesoro dejó de adquirir las grandes cantidades de plata que de tiempo atrás compraba al Banco de México. Washington recurrió tanto a la presión diplomática como a la económica para obligar a Cárdenas a dar marcha atrás pero se abstuvo de hacer uso de la fuerza. En esos momentos Estados Unidos buscaba que América Latina aceptara y apoyara la política de la Buena Vecindad, propuesta por el presidente Franklin D. Roosevelt, para consolidar una gran alianza interamericana en contra de la penetración del fascismo. Tras esa política norteamericana estaban los nubarrones de la segunda guerra, cuyo inicio, a fines de 1939, hizo aun más evidente la necesidad de esa cooperación. Dado ese contexto internacional, el interés nacional de los Estados Unidos exigía respetar la soberanía mexicana aun si eso significaba sacrificar intereses de algunas poderosas empresas petroleras.

En 1940 el presidente Cárdenas llegó finalmente a un arreglo para indemnizar a una de las empresas norteamericanas expropiadas: la Sinclair, que tras una ardua negociación reconoció el derecho de México a expropiar a cambio de una indemnización sustancial que se pagaría parte en efectivo y parte con combustible (entre 13 y 14 millones de dólares). También hubo negociaciones informales con las otras empresas, pero la Standard Oil —que era la más importante y llevaba la voz cantante— sistemáticamente bloqueó cualquier tipo de arreglo que no fuera en sus términos. El acuerdo con la Sinclair permitió a México sostener ante el gobierno norteamericano, que era posible llegar a un arreglo justo y directo con los intereses afectados. Que no fuera así en todos los casos era menos culpa de México que de la intransigencia de la Standard Oil y las empresas que negociaban a su sombra.

Cuando Cárdenas abandonó la presidencia no se llegaba todavía a un arreglo definitivo con la mayor parte de las empresas expropiadas. Pero era claro que esas empresas difícilmente volverían a México; la opinión dominante en los círculos rectores del país era que el petróleo habría de ser explotado única y exclusivamente por México.

La sucesión conservadora

El cardenismo llegó a su clímax, con la expropiación de las grandes empresas petroleras extranjeras en marzo de 1938. A partir de ese momento la combinación del boicot decretado por los intereses petroleros, la presión política y económica de sus gobiernos y los ataques del ala conservadora de la "familia revolucionaria", cocinaron una crisis que se re-

llejó entre otras cosas en el descenso del reparto agrario y de la movilización obrera.

Los políticos "veteranos" que habían quedado un tanto marginados después del triunfo de Cárdenas, volvieron por sus fueros. Y dentro del propio partido oficial y otras instituciones gubernamentales, surgieron corrientes adversas a la acción presidencial. La nueva crisis de la "familia revolucionaria" se manifestó dentro del PRM como una explosión de futurismo, prematura fiebre por la sucesión presidencial. Desde 1937 se había iniciado la movilización de ciertos grupos en favor de posibles candidatos. En 1938, los corrillos políticos se jugueteaban los nombres de los generales Francisco J. Múgica, representante del ala más radical del cardenismo, Rafael Sánchez Tapia, Manuel Avila Camacho, Juan Andrew Almazán. Fuera del partido oficial, se formaron también organizaciones que postularon a elementos abiertamente anticardenistas: el general Manuel Pérez Treviño buscó dar forma a un Partido Revolucionario Mexicano Anticomunista; el general Ramón F. Iturbe, se puso a la sombra del Partido Democrático Mexicano; al general Francisco Coss, del Partido Nacional de Salvación Pública. En una perspectiva más civilista pero igualmente conservadora, surgió el Partido Acción Nacional (PAN), con el distinguido abogado Manuel Gómez Morán a la cabeza, el único partido de aquella súbita homeada que habría de tener una vida regular y duradera.

A fines de 1938, y cuando al gobierno del general Cárdenas aun le quedaban dos años de vida, renunciaron a sus puestos en el gabinete los generales Francisco Múgica y Manuel Avila Camacho, para quedar en libertad de trabajar por sus precandidaturas. Lo mismo hizo el general Sánchez Tapia al abandonar la comandancia de la primera zona militar. Los partidarios de Almazán también se movilizaron y el PRM entró en crisis. Luis T. Rodríguez, el presidente del PRM, incondicional cardenista, empezó a ser atacado abiertamente por los partidarios de Sánchez Tapia y Múgica y a fines de mayo de 1939, se vio obligado a renunciar. Su lugar fue ocupado por un prestigiado revolucionario y constituyente, el general veracruzano Heriberto Jara. De todas maneras, la crisis interna del PRM no pudo ser superada enteramente. En julio de 1939 Almazán se dio de baja en el ejército y entró de lleno en la lucha sucesoria. Cárdenas debió tomar una decisión definitiva y en noviembre de 1939 el PRM anunció que su candidato para el sexenio 1940-1946 sería el exsecretario de Guerra, general Manuel Avila Camacho, y no quien parecía continuación natural de la reforma cardenista, Francisco J. Múgica. Las condiciones exigían una tregua y una consolidación moderada de lo ganado, no una nueva oleada radical. Dentro de las grandes organizaciones de base del partido hubo expresiones de descontento, pero Lom-

bardo logró disciplinar a la CTM, Graciano Sánchez a la CNC y el presidente mismo al ejército y a la burocracia, lo cual no impidió que numerosos grupos de obreros, oficiales de ejército, campesinos y burócratas, voltearan sus simpatías hacia Almazán. Múgica contó con el apoyo de ciertas ligas de comunidades agrarias, grupos obreros y burócratas, pero al final aceptó disciplinarse y se retiró de la contienda. No fue el caso de Almazán y Sánchez Tapia, quienes al ver cerrado el camino dentro del PRM se dieron a la tarea de formar sus propios partidos.

La disputa y el reflujo

Las pasiones políticas se desataron a lo largo y ancho del país. De todas las oposiciones a Cárdenas y a su candidato, ninguna resultó tan efectiva y peligrosa como la que encabezó el general Almazán. A pesar de encontrarse a la derecha de la posición oficial, su clientela política no se redujo a los sectores más conservadores y burgueses. Contó también con apoyo de obreros, campesinos, militares y burócratas, agrupados en torno al Partido Revolucionario de Unificación Nacional (PRUN), que de inmediato se dio a la tarea de crear clubes en todo el país. El PRUN fue pronto la cabeza de un movimiento con bases lo suficientemente amplias como para constituir un serio reto al PRM.

Almazán inició su campaña a mediados de 1939 con un manifiesto de lema ambiguo y por lo mismo aceptable para los grupos más variados: "Trabajo, cooperación y respeto a la ley". En ese tono se mantendría toda su campaña. Avila Camacho inició la suya en abril, afirmando que seguiría adelante con la marcha de la Revolución. La verdad es que en los discursos de ambos candidatos se notaba la búsqueda del justo medio, como un claro indicador político de que la utopía cardenista y su vena radical no podrían tener continuidad de obra y propósito en los años por venir.

Pese a la búsqueda compartida de la moderación, la campaña presidencial de 1939-1940 estuvo lejos de ser ordenada y tranquila, los choques entre almazanistas y avilacamachistas menudearon, sobre todo a partir de enero de 1940, y la lista de heridos y muertos por razones políticas empezó a crecer hasta llegar a su clímax el 7 de julio, fecha de las elecciones. En la capital de la República y en muchas poblaciones del interior hubo ese día balaceras, pedradas y asalto a casillas. La policía y el ejército debieron disolver numerosos encuentros entre grupos políticos rivales. Al final, pese a las protestas de los partidarios de Almazán, se dio la victoria a Avila Camacho.

El general Almazán abandonó México. Sus partidarios insistieron en que se le había arrebatado la victoria por medios fraudulentos y amenazaron con la rebelión. En efecto, hubo brotes armados en el norte, pero las fuerzas federales los pudieron neutralizar. La calma se asentó aún más cuando Almazán regresó a México en noviembre y declaró que renunciaba a reclamar la presidencia del país y que se retiraba de la política. Muchos de sus partidarios se consideraron traicionados pero no pudieron hacer nada para evitar el desenlace, la desaparición política de su líder. Su retiro de la política activa y su paso a la rememoración colérica y nostálgica, cerró un capítulo crítico del México contemporáneo que todavía espera el buen historiador que devuelva el rostro verdadero de aquellas elecciones, las más disputadas y conflictivas del México revolucionario.

La expropiación de 1938 fue una de las páginas más brillantes de la Revolución Mexicana y del cardenismo, pero su costo fue alto. A partir de la expropiación, y debido a las presiones económicas originadas por los elementos externos, hubo una crisis interna económica y política de tal magnitud que el programa de reformas debió ir más lentamente y en ciertos casos de plano se detuvo. Cárdenas debió contemporizar con sectores de su propio partido que pedían un freno al radicalismo.

Al entregar la Presidencia, el partido del gobierno seguía sosteniendo que la lucha de clases era el motor del desarrollo histórico y que la meta última de la Revolución era construir una sociedad en donde los instrumentos de producción estuvieran bajo el control directo de los trabajadores. El ejido, las cooperativas y la propiedad estatal debían ser los ejes económicos y sociales del México nuevo. Sin embargo, las fuerzas contrarias al proyecto cardenista iban en ascenso dentro y fuera del país, y a finales de 1940 era un proyecto en clara condición defensiva.

Cuando el general Avila Camacho asumió la presidencia era claro para muchos que el camino hacia la construcción de un "socialismo mexicano" había terminado. Con el correr de los años se afianzaría la idea de que al finalizar el sexenio de Cárdenas, había llegado también a su fin la Revolución Mexicana.

Anexo 8

“La segunda muerte de la revolución mexicana”

Meyer, Lorenzo, *La segunda muerte de la Revolución mexicana*, México: Cal y Arena, 2010.

Prólogo

Las actitudes que se pueden asumir frente al poder político van desde el apoyo irrestricto hasta la oposición sin cuartel, pasando por diferentes grados de aceptación y la indiferencia. Para el científico social, sin embargo, las posibilidades de elección en este campo son más limitadas, pues en principio su tarea le obliga a asumir una posición crítica ante las estructuras y las acciones de ese poder. Esta tarea es, básicamente, la de identificar y explicar las fallas existentes de instituciones, procesos y autoridades. Desde esta perspectiva, el académico debe tratar siempre de tomar distancia frente al poder y sus acciones como única forma de someterles a un examen sistemático y objetivo, pese a que, en la realidad, la objetividad total es imposible.

El supuesto fundamental de toda crítica política es, en principio, claro y evidente: la realidad, siempre y en todo caso, es perfectible. Este supuesto es válido independientemente de la ideología o esquema de valores que sustente el crítico, pues en la medida en que éste sea fiel a su vocación, tarde o temprano deberá toparse con la llaga y poner el dedo en ella. Desde luego, la suavidad o brusquedad y la superficialidad o profundidad con que se toque y explore la herida dependerán por entero de los valores del analista. Heridas sociales, fallas políticas, siempre las

habrá, pues entre las actividades humanas donde la perfección es más difícil de alcanzar, la política tiene uno de los primeros lugares.

El tema de la obra de crítica política que el lector tiene ahora entre manos es la Revolución Mexicana o, más precisamente, algunas de las circunstancias sobre las formas y razones que llevaron a su final. Como lo sugiere el título, no es ésta la primera vez que la Revolución Mexicana se ha dado por concluida. En cualquier caso, sostener que ha muerto el profundo, caótico, terrible, magnífico, destructor y creador, movimiento político y social iniciado en 1910 en México, no es algo original, ni tampoco implica disminuir un ápice la fuerza moral, —la utopía— de ese movimiento. Afirmar hoy que la Revolución Mexicana ha muerto, no representa ni mucho menos un intento de devaluar el significado de la lucha y del enorme costo que en su momento pagaron muchos mexicanos, sino constatar un hecho evidente y ante el cual cada uno de nosotros está obligado a asumir una postura. Las instituciones y políticas nacidas de la gran guerra civil del segundo decenio del siglo y de las reformas que le siguieron y culminaron en el cardenismo, evolucionaron posteriormente en una dirección y con un propósito que finalmente poco o nada tienen ya que ver con las metas que propusieron los líderes de los movimientos que derrocaron al régimen porfirista en 1911 para construir uno nuevo y en el que hoy vivimos.

Los temas abordados a lo largo de este libro —sistemas electoral y de partidos, presidencia, política económica, relaciones con el exterior, etcétera— son meros eslabones de una cadena mayor de hechos que demuestran lo que para cualquier observador medianamente objetivo e informado de la escena mexicana actual resulta obvio: que el modelo y la lógica que dan sentido a la política actual de la élite del poder mexicano, poco o nada tienen que ver ya con el movimiento que estalló en 1910 en nuestro país, y sí mucho con algo más reciente: el rotundo triunfo político y económico a nivel mundial de los sistemas capitalistas industriales sobre sus rivales socialistas.

El material que integra este libro ya ha aparecido antes disperso en periódicos, revistas y libros, pero al unirlo —y ésta es la suposición de la que partieron tanto el autor como los editores—

se busca darle un valor distinto, mayor densidad, alcance y permanencia como testimonio y como análisis de un periodo en el que los supuestos y prácticas centrales del mundo mexicano del poder desde los años cuarenta dejaron de ser válidos. El hilo conductor es, pues, el examen de las facetas de la crisis del modelo económico y político postrevolucionario, es decir, del que surgió en los años cuarenta basado en la industrialización sustitutiva de importaciones con apoyo y participación directa del Estado, y en la limitación sistemática del juego político democrático y plural mediante la acción autoritaria de un partido de Estado. Esta forma de desarrollar la economía y de hacer política dio a México una notable estabilidad dentro de un marco político autoritario, pero el conjunto quedó agotado al principiar el decenio de los ochenta. Y la forma en que la élite del poder enfrentó tan grave situación desembocó, entre otras cosas, en la segunda muerte de la Revolución Mexicana.

Los tres valores básicos que guían el análisis de las situaciones concretas examinadas en este volumen son, precisamente, aquellos que fueron el corazón y buscaron dar sentido a la Revolución Mexicana. Por un lado, el reclamo de la democracia política frente al autoritarismo imperante: la demanda original formulada por Francisco I. Madero en 1910. En segundo lugar, la exigencia de la democracia social como la vía para hacer imperar la justicia sustantiva en una sociedad históricamente caracterizada por una notable desigualdad en la distribución de la riqueza: la insistencia en la equidad y en la reparación de la injusticia histórica fueron el corazón del zapatismo y del cardenismo. Finalmente, la defensa de la independencia frente a la fuerza de las tendencias a la integración y la subordinación a los Estados Unidos: fue esta defensa, hecha en circunstancias muy difíciles por Carranza y Cárdenas, lo que dio cuerpo y sentido al nacionalismo mexicano del siglo XX. Ninguno de estos tres valores se hizo parte permanente de la realidad mexicana ni se encuentra entre las verdaderas prioridades de quienes ahora dirigen la maquinaria política mexicana.

La primera muerte de la Revolución Mexicana tuvo lugar hace poco menos de medio siglo. En 1943, Jesús Silva Herzog sostuvo y fundamentó la proposición de que la Revolución Mexicana

atravesaba por una crisis "extraordinariamente seria", cuyo origen y síntoma básico era la corrupción que afectaba al conjunto del proceso político; se trataba, afirmó, de una crisis de orden moral "con pocos precedentes en la historia" y de muy difícil solución.¹ Cuatro años más tarde, otro académico, Daniel Cosío Villegas, dió un paso más allá y, terminada la Segunda Guerra Mundial, concluyó que la Revolución se encontraba ya *in articulo mortis*. Las metas originales del movimiento de 1910, afirmó entonces Cosío Villegas, hacía ya buen tiempo que no eran realmente buscadas por quienes tenían en sus manos las riendas del poder. Desde la perspectiva de este análisis, todos los hombres de la Revolución Mexicana, sin excepción, habían resultado finalmente inferiores al gran reto que representó el movimiento que habían encabezado; las élites no habían estado a la altura de sus responsabilidades.²

En una conclusión que resultó exacta, Cosío Villegas señaló que si México no superaba esa crisis moral y política —y sólo un milagro le permitiría superarla—, el país terminaría por poner su futuro en manos de los Estados Unidos. Quizás algunos de sus problemas fundamentales se resolverían, "pero entonces México habrá dejado de ser México". Dos años después, en 1949, Silva Herzog volvió sobre el tema, para llevar su argumento y el de Cosío Villegas a su conclusión lógica: que la Revolución Mexicana era ya un hecho histórico, un movimiento que había muerto calladamente, tras agotar su vitalidad creativa.³

Así pues, la primera muerte de la Revolución Mexicana tuvo lugar justamente cuando, a raíz de las circunstancias creadas por la Segunda Guerra Mundial, la élite política de nuestro país derrochaba optimismo y seguridad en sí misma bajo el liderazgo del "cachorro de la Revolución": Miguel Alemán. Fue entonces cuando los líderes mexicanos decidieron aventurarse a todo

¹ Jesús Silva Herzog: "La Revolución Mexicana en Crisis", en *Cuadernos Americanos*. vol. XI, septiembre-octubre 1943, pp. 48-55.

² Daniel Cosío Villegas: "La crisis de México", en *Cuadernos Americanos*. vol. XXXII, marzo-abril 1947, pp. 29-51.

³ Jesús Silva Herzog: "La Revolución Mexicana es ya un hecho histórico", en *Cuadernos Americanos*. vol. XLVII, septiembre-octubre 1949, pp. 7-16.

vapor por el camino de una modernización anárquica, por la vía de crear una industria altamente protegida que sirviera y, sobre todo, se sirviera, de un mercado interno cautivo y sometido a la implacable disciplina del partido de Estado. El éxito inicial fue espectacular, y en los años sesenta, propios y extraños hablaron del "milagro mexicano", asombrados por un crecimiento promedio del PIB del 6% anual. Sin embargo, y pese a afirmaciones como las de Silva Herzog y Cosío Villegas, los arquitectos y beneficiarios de ese supuesto milagro, insistieron en la existencia de otro: que la Revolución Mexicana seguía viva, y usaron enormes cantidades de recursos materiales y de oratoria para demostrar que el proyecto político y económico era, ni más ni menos, la continuación de la Revolución Mexicana por otras vías. Las banderas del movimiento iniciado en 1910 no habían sido arriadas, dijeron, simplemente puestas al día.

En el mundo bipolar de la Guerra Fría, la élite mexicana, en particular la política, encontró extraordinariamente conveniente no identificar su estatismo con el socialismo a la soviética, ni su capitalismo con el modelo norteamericano, sino insistir en la originalidad de una supuesta "tercera vía" de raíz autóctona: la Revolución Mexicana, que supuestamente combinaba lo mejor de los dos grandes sistemas en pugna a la vez que evitaba sus defectos: la dictadura del partido o del mercado. Como el Cid Campeador, la Revolución Mexicana, aunque ya muerta, siguió ganando batallas para sus herederos, de Miguel Alemán a José López Portillo.

La segunda muerte de la Revolución Mexicana, la aparentemente definitiva, y que aquí se discute, llegó cuando, por un lado, se hizo evidente la imposibilidad de superar el subdesarrollo teniendo como base empresas públicas y privadas ineficientes y corruptas dentro de mercados protegidos pero pobres. Esa muerte también llegó cuando se hizo innecesario insistir en la "tercera vía" porque la bipolaridad de la Guerra Fría había desaparecido al perder el socialismo real su batalla frente al capitalismo neoliberal. En estas circunstancias, la élite mexicana pudo, por fin, enterrar a su Cid y dejar de pretender que sus acciones y objetivos seguían inspirados por ese formidable pero distante

levantamiento masivo, popular, que tuvo lugar en México al principiar el siglo.

Pese a todo lo anterior, resulta que, en un sentido profundo, la Revolución Mexicana no puede morir del todo, como tampoco lo han hecho las que le antecedieron —desde la revolución democrática de Atenas hace dos milenios y medio hasta la francesa del siglo XVIII — ni las que vinieron después —desde la soviética hasta la nicaragüense—. Esas revoluciones, o más bien los valores que las alimentaron, su núcleo utópico, moral, siguen vigentes porque con mayor o menor fuerza, en el mundo sigue viva la inconformidad que los generó; particularmente en un país como México, donde la democracia política sigue siendo una mera posibilidad, y donde la desigualdad social se mantiene como un rasgo tan dominante como lo era hace dos siglos, cuando Alexander von Humboldt hizo su gran retrato de la Nueva España.

L.M.

La concentración del poder político

Para los propósitos de este análisis no es necesario, y quizá tampoco conveniente, ahondar mucho en la definición del complejo concepto del poder político. Baste simplemente señalar que implica la capacidad de un individuo o de un grupo para llevar adelante un proyecto político, logrando la cooperación y superando la oposición de otros actores sociales —individuales o colectivos— con proyectos alternativos. La imposición de un esquema político sobre otros posibles suele lograrse a través de la negociación, la fuerza o la combinación de ambas. En cualquier caso, quien detenta el poder político al más alto nivel en una organización social, está en la posibilidad de usar las instituciones para distribuir directa o indirectamente los recursos escasos. En última instancia, las contradicciones de intereses, propias de toda sociedad compleja, llevan a que la distribución de estos recursos, especialmente los materiales, se haga teniendo a la fuerza como trasfondo, por ser ésta la esencia del poder político.

Este breve ensayo, trata de destacar algunos de los procesos históricos que han llevado a la peculiar conformación del poder político en México, una de cuyas características principales es su alta concentración en manos del Poder Ejecutivo Federal, en

particular del Presidente de la República. En la actualidad, sus poderes constitucionales y metaconstitucionales, hacen que el Presidente sea el actor por excelencia en nuestro proceso político.¹ En realidad son pocos los sistemas modernos donde existe un presidencialismo tan fuerte como en el mexicano. Desde un punto de vista formal, el jefe del Ejecutivo en México es, a la vez, el jefe de gobierno y el jefe del Estado. Tiene el control de las fuerzas armadas y plena libertad para nombrar y destituir a sus colaboradores, quienes son responsables únicamente ante él; el Congreso puede citarlos a comparecer pero no puede removerlos de sus cargos. Como el jefe del Ejecutivo no es responsable ante el Legislativo, el Congreso no puede recurrir al voto de censura. El Presidente, además de promulgar y ejecutar las leyes, tiene en este campo facultades de iniciativa que emplea al máximo, así como una amplia capacidad para legislar en materia económica y de otra índole, aunque eventualmente deberá someter su acción a la aprobación del Legislativo.

Desde que el Estado mexicano asumió en los años treinta el papel de promotor directo del desarrollo económico y de la seguridad social, su importancia como eje de la economía ha ido en aumento. En 1925, el gasto público representó el 6% del Producto Interno Bruto (PIB), para 1940 ya era el 9%, en 1961 aumentó a 14%, para 1977 era el 20 por ciento, y de acuerdo con ciertos cálculos recientes, en 1982, y debido a los recursos que le dio el petróleo y el endeudamiento externo, el porcentaje casi llegó al 40%. Sin embargo, la crisis económica que estalló al final de ese año, le obligó a disminuir esa proporción tan alta. El vasto aparato burocrático y de empresas estatales y de participación estatal —más de mil— hace depender directamente del gobierno a un sector muy importante de la población económicamente activa —un millón seiscientos mil personas— e indirectamente a muchas más. Las actividades económicas estratégicas, tales como la producción de hidrocarburos y la petroquímica básica, el transporte ferroviario y aéreo, los servicios bancarios, la gene-

¹ Al respecto, véase: Jorge Carpizo: *El presidencialismo mexicano*. México, Siglo XXI, 1978; Bertha Lemel y Susana Ralsky: *El poder de los presidentes. Alcances y perspectivas (1910, 1973)*. México, Instituto Mexicano de Estudios Políticos, 1976.

ración de energía eléctrica, el servicio telefónico y telegráfico y otras actividades de importancia estratégica, se encuentran directamente bajo el control del gobierno federal, es decir, son responsabilidad del Presidente.

No toda la acción gubernamental es tarea federal, desde luego pero no hay duda que ésta es la sustantiva, pues el gasto del gobierno central representa alrededor del 70% del total. Tanto los gobiernos estatales como los municipales se encuentran en una desventaja frente al gobierno federal en la competencia por los recursos económicos públicos. En realidad, muy pocas o muy importantes se pueden llevar a cabo al nivel local sin la cooperación del gobierno federal. Ésta es una de las razones fundamentales de la dependencia de los gobiernos locales respecto a la gran maquinaria del gobierno central. Un gobernador o un presidente municipal que caiga de la gracia presidencial, simplemente deja de ser útil a sus coterráneos pues ya no puede desempeñar uno de sus papeles básicos: el de conductor de los recursos federales a las obras de infraestructura de carácter local.

La Constitución de 1917 dio una innegable primacía al poder Ejecutivo sobre los otros dos, justamente como una forma de adecuar el marco legal a la añeja tradición mexicana de centralizar el poder, y evitar así que las "tendencias naturales" de la política nacional contradijeran los preceptos constitucionales y terminaran —como fue el caso de la dictadura de Porfirio Díaz— por violarlos sistemáticamente.² La precaución del constituyente aunque comprensible, no bastó para mantener el mínimo vital necesario en los poderes legislativo y judicial, que pronto terminaron por subordinarse, en lo esencial, a los deseos de la presidencia. Y la razón de este fracaso del constituyente se encuentra no tanto en la naturaleza de la Constitución sino en los poderes metaconstitucionales que fue adquiriendo el Presidente. La esencia de tales poderes es precisamente el dominio que el partido oficial, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y sus antecesores, ha ejercido sobre los puestos electos desde su creación en marzo de 1929. El Presidente es, desde

² Daniel Cosío Villegas: *El sistema político mexicano. Las posibilidades de cambio*. Austin, Texas, Institute of Latin American Studies, 1972, pp. 19-20.

en 1935 el general Cárdenas se desembarazó de la influencia del general Calles, el jefe indiscutible de un partido que desde su nacimiento ha ocupado ininterrumpidamente la presidencia, las gobernaturas de los estados y prácticamente todas las municipalidades, controlado absolutamente el Senado y dominado sin problemas la Cámara de Diputados, en donde la oposición — cuando ha tenido representación — se ha encontrado siempre en minoría.

Como jefe de *facto* del partido oficial —partido cuyos órganos formales de gobierno están absolutamente subordinados a las decisiones presidenciales—, el Presidente propone o aprueba las candidaturas de los centenares de miembros del partido postulados para los puestos de elección popular; un voto presidencial nulifica a cualquier candidatura interna, por fuerte o popular que ésta sea, así como un apoyo explícito la asegura definitivamente.³ El poder presidencial tiene su máxima expresión en el momento en que se debe designar a su sucesor; esta designación es prerrogativa exclusiva del mandatario saliente y acatada desde fines de los años cincuenta de inmediato por todos los miembros del partido.⁴ Dada la debilidad de la oposición —debilidad que el partido dominante se ha encargado de perpetuar usando una gran variedad de instrumentos, que abarcan desde la cooptación hasta la represión—, la designación de candidatos por parte del PRI equivale al triunfo electoral, con excepción de algunos pocos casos de diputados y de autoridades municipales, en donde de tarde en tarde el sistema reconoce el triunfo de la oposición, lo que le sirve para mantener las formas —que no el contenido— de un pluralismo democrático.

La otra gran vertiente del poder metaconstitucional del Presidente mexicano se encuentra en su control indirecto sobre las grandes organizaciones de masas, que son las estructuras en que se asienta, y de donde proviene, el poder del PRI. Desde fines de los años treinta el populismo surgido de la Revolución Mexicana

³ Una descripción y análisis del control del partido oficial por el Presidente, se encuentra en Manuel Moreno Sánchez: *Crisis política de México*. México, Extemporáneos, 1970, pp. 51-81, 136-165.

⁴ Daniel Cosío Villegas: *La sucesión presidencial*. México, Joaquín Mortiz, 1975, pp. 37-139.

permitió al Presidente convertirse en el centro de una gran estructura semicorporativa, cuyos tres grandes ejes quedarían plenamente consolidados al iniciarse la segunda mitad del siglo XX, a saber: la Confederación de Trabajadores de México (CTM), la Confederación Nacional Campesina (CNC) y la Confederación Nacional de Organizaciones Populares (CNOP)*. El sector empresarial quedó fuera de este esquema partidario pero no necesariamente fuera del ámbito de la acción presidencial, pues aunque más independientes, algunas de las organizaciones formales de los empresarios han estado muy sujetas a las directrices gubernamentales, como por ejemplo la Confederación de Cámaras Industriales (CONCAMIN), que surgió como una agrupación de pequeños empresarios, muy necesitados de la protección y buena voluntad del gobierno.⁵

La CTM, la CNC y la CNOP no constituyen todo el universo de las organizaciones donde se agrupan los trabajadores y clases medias urbanas y rurales, pero sin duda son el centro de éstas y las directivas que de ellas emanan sientan la pauta de las políticas y acciones de una gran constelación de organizaciones menores también afiliadas al PRI, algunas de ellas muy estratégicas, como son, por ejemplo, los sindicatos de élite —petrolero, electricista, ferrocarrilero, telefónico, etcétera. El grado de subordinación o independencia de estas organizaciones en relación con el Presidente varía de una organización a otra y en el tiempo, siendo la CTM, con sus tres y medio millones de afiliados, la que tiene una mayor capacidad de autonomía. La CNC, donde se agrupan casi tres millones de ejidatarios, es quizá la más subordinada a las directivas del Ejecutivo. De todas maneras, históricamente y en lo fundamental, las acciones y pronunciamientos de las organizaciones de masas del PRI tienden a apoyar, o al menos a no contradecir, las políticas presidenciales ya sean éstas específicas o generales. A cambio, el Presidente las consulta en todo

* Hoy denominada UNE. [N. del E.]

⁵ Marco Antonio Alcázar Ávila: *Las agrupaciones patronales en México*. México, El Colegio de México, 1970, pp. 33-53.

—o casi en todo— aquello que atañe directamente a sus intereses corporativos.⁶

Las organizaciones de trabajadores, campesinos, empleados y profesionistas, agrupan alrededor de ocho o nueve millones de personas, el corazón de la población económicamente activa de México, pero existe todavía un vasto contingente de trabajadores o desocupados, no organizados, y que constituyen el grueso del México marginal. La acción del partido oficial llega a estos grupos a través de las organizaciones de colonos y de los servicios que los representantes del partido pueden lograr para ellos, tales como regularización de la tenencia de la tierra, agua, luz, drenaje, pavimento, etcétera, servicios que son vitales para los marginados y muy difíciles de proporcionar por aquellas organizaciones independientes que no cuentan ni con los recursos ni con el apoyo del gobierno.⁷ El dominio del Presidente sobre el grueso de los recursos gubernamentales, su carácter de jefe del partido dominante, e indirectamente de las grandes organizaciones de masas afiliadas al mismo, así como la ausencia de una oposición importante —sobre todo en los congresos locales—, llevan a que el sistema federal mexicano sea prácticamente una ficción. Ningún candidato del partido oficial a gobernador o presidente municipal de una población importante, es designado sin el consentimiento del Presidente, y ningún gobernador se puede mantener en el poder contra la voluntad presidencial. Cuando el gobernador pierde la confianza del jefe del Ejecutivo federal no tiene más que dos salidas: pedir licencia y retirarse

⁶ Ejemplos de este tipo de relación entre el gobierno y los grupos organizados son: Merilee Grindle: *Bureaucrats, Politicians, and Peasants. A Study in Public Policy*. Berkeley, Cal., University of California Press, 1977; Robert T. Aubrey: *Nacional Financiera and Mexican Industry: a Study of the Financial Relationships between the Government and Private Sector of Mexico*. Los Angeles, Cal., University of California Los Angeles, Latin American Center, 1966; Susan Eckstein: *The Poverty of Revolution. The State and the Urban Poor in Mexico*. Princeton, Princeton University Press, 1977; Susan Kaufman Purcell: *The Mexican Profitsharing Decision; Politics in an Authoritarian Regime*. Berkeley, Cal., University of California Press, 1975; Manuel Camacho: *El futuro inmediato. La clase obrera en la historia de México*. México, Siglo XXI, 1980; Moisés González Navarro: *La Confederación Nacional Campesina, un grupo de presión en la reforma agraria mexicana*. México, Costa Amic, 1968; Carlos Arriola: *Los empresarios y el Estado*. México, SEP, 1981.

⁷ Jorge Montaño: *Los pobres de la ciudad en los asentamientos espontáneos, poder y política*. México, Siglo XXI, 1976; Eckstein, *op. cit.*

voluntariamente o ver cómo el poder legislativo lo elimina del cargo. Este patrón de relaciones entre el gobierno local y el federal quedó claramente establecido en la segunda mitad de los años treinta y se ha mantenido desde entonces.⁸

La génesis del centralismo

Lo que hoy es la República Mexicana, no tiene una historia muy larga como unidad política y menos aún como unidad cultural o económica. Durante el periodo prehispánico, los grandes imperios indígenas asentados en el Valle del Anáhuac nunca dominaron, ni con mucho, la totalidad de lo que hoy es México; el sur, pero sobre todo el norte, estuvieron fuera de su control. El México prehispánico era en realidad un mosaico de tribus, lenguas y culturas.

Con la conquista española surgió el virreinato de la Nueva España, cuya sede era la ciudad de México, y que comprendía una extensión geográfica muy amplia, y que por lo mismo difícilmente podía tener alguna unidad económica o cultural, pues además del reino de la Nueva España propiamente dicho, su jurisdicción abarcaba las Filipinas, las islas del Caribe, América Central, las Californias, Nuevo México, Nueva Galicia y un gran territorio no explorado en la costa del Golfo de México. A un nivel más operativo y concreto, el actual territorio mexicano se encontró dividido para su administración entre las audiencias de México y la de Guadalajara.

La estructura política que impuso la Corona de España a sus colonias en América fue, en principio, muy centralizada, pero de hecho nunca pudo operar como lo suponía la teoría. La empresa misma de la conquista no fue llevada a cabo por la Corona, sino que la realizaron los particulares. Desde entonces y por mucho tiempo, los conquistadores y sus descendientes, cuyo prototipo fue Hernán Cortés, resistieron de muy diversos modos, incluidos

⁸ El presidente Lázaro Cárdenas propició el desconocimiento de los poderes de los gobernadores por parte del Legislativo para afianzar el predominio de la presidencia. Al respecto, véase: Alicia Hernández Chávez: *Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1934-1940. La mecánica del cardenismo*. México, El Colegio de México, 1979, p. 60.

los intentos de rebelión y con cierto éxito los esfuerzos del monarca español y sus representantes, en particular el virrey, por controlarlos y limitar sus privilegios.⁹ La vastedad del territorio, lo difícil de su geografía, lo disperso de la población, la ausencia de un ejército profesional, lo extendido de la corrupción, fueron algunos de los elementos que permitieron a los “grandes señores”: hacendados, mineros o comerciantes, una independencia política mayor de lo que las ordenanzas reales habrían hecho suponer. Las reformas borbónicas del siglo XVIII buscaron, entre otras cosas, cerrar esta brecha entre el funcionamiento formal y el real del sistema político y administrativo del virreinato, pero aunque significaron un avance en ese sentido, su éxito no fue total. En todo caso, la centralización efectiva del poder de la Corona se iba perdiendo a medida que uno se alejaba de los centros administrativos de la audiencia, y el norte de México, muy poco poblado y sometido a los embates de los “indios de guerra”, funcionó casi siempre con una notable autonomía, justamente porque las autoridades centrales no podían garantizar adecuadamente las vidas y propiedades de los pobladores de las llamadas Provincias Internas de la Nueva España.

La independencia y la dispersión

Como bien lo notara Simón Bolívar, la guerra de independencia en México fue, desde su inicio, muy diferente de la que se dio en las otras regiones americanas. Aquí adquirió inmediatamente el carácter de una lucha sin cuartel, racial, o si se quiere, de clases, mientras que en la América del Sur se mantendría todavía por un tiempo como un conflicto dentro de la propia élite.¹⁰ La rebelión insurgente se inició en el centro de México, pero pronto tuvo ramificaciones en todas partes. Sólo después de una cruenta lucha a través de la cual creció y se fortaleció un ejército local coman-

⁹ Víctor Manuel Álvarez M.: “Los conquistadores y la primera sociedad colonial”, tesis doctoral, El Colegio de México, 1973.

¹⁰ Simón Bolívar: *Carta de Jamaica*. Caracas, Ediciones del Ministerio de Educación, 1965, pp. 16-17, 28-30, 40-41; Hugh M Hamill: *The Hidalgo Revolt*. Gainesville, Fl., University of Florida Press, 1966, pp. 117 y ss.

dao tanto por oficiales españoles como criollos, las autoridades coloniales pudieron aislar la rebelión, la cual subsistió únicamente en zonas remotas y no comunicadas. De todas maneras, rota la férrea disciplina social colonial fue muy difícil restaurarla y nunca se logró por completo ese objetivo.

En 1821, en una reacción conservadora frente a los aires liberales que soplaban en España, el propio ejército realista ya dominado por los criollos decidió llevar a cabo la independencia mexicana. Se inició entonces no el periodo de prosperidad que se esperaba, sino un proceso de descomposición política, lento al principio pero que pronto se hizo muy notorio, y que llevaría a la nueva nación al borde de la inviabilidad y la destrucción.

Frente al grueso de la población, el gobierno independiente careció, entre otras cosas, de la legitimidad que a través de siglos había logrado crear la Corona de España. Además, heredó una economía en crisis: la producción de las minas de plata, principal liga de México con el mercado mundial, se había venido abajo durante la guerra de Independencia. Finalmente, a la élite criolla y mestiza le fue imposible ponerse de acuerdo en relación con los puntos básicos de lo que debería ser el proyecto nacional. Todos pretendían modernizar al país, pero mientras unos —los liberales— deseaban adoptar el modelo americano, otros, más conservadores, seguían insistiendo en mantener básicamente el heredado de España. Esta ausencia de un consenso político al nivel más alto de la pirámide social y económica, habría de llevar a una prolongada y desgastante guerra civil entre centralistas y federalistas o, mejor dicho, entre liberales y conservadores. En el curso de la lucha, una de las instituciones sociales más importantes y de mayor raigambre, la Iglesia, se uniría a las fuerzas conservadoras, siendo el ejército dividido internamente, quien por un tiempo inclinaría el fiel de la balanza, ora en favor de uno, ora en favor de otro de los contendientes.

Ninguna de las dos grandes coaliciones en pugna contó al principio con los recursos necesarios para sobreponerse a sus rivales. La debilidad interna de México fue entonces un acicate para que las potencias imperialistas, Estados Unidos, España y Francia e indirectamente Inglaterra, intentaran servir a su interés nacional a costa del de México. Centroamérica se separó de

México a la caída del gobierno imperial de Agustín de Iturbide y luego Estados Unidos aprovechó la posterior separación de Texas para incorporarla como un estado más de su Unión, lo que llevó a una guerra con México (1846-1848) al final de la cual la mitad del territorio mexicano quedó en manos estadounidenses. España no tuvo mayor éxito en sus esfuerzos de reconquista, pero Francia aprovechando su alianza con el grupo conservador intentó en los inicios de la segunda mitad del siglo XIX crear en México una monarquía dependiente de París, proyecto que finalmente fracasó.

Las constantes luchas internas, la debilidad permanente del gobierno central, las invasiones extranjeras, el esporádico comercio con el exterior y el raquítico intercambio económico interno, la falta de seguridad en los pocos caminos que había, las alcabalas, la pobreza de los grupos mayoritarios y otros factores similares, impidieron el surgimiento de un verdadero mercado interno. En lo político, fue el tiempo de los caudillos y los caciques. Antonio López de Santa Anna es el más tristemente célebre entre ellos, pero los hubo de todas las tendencias y de una enorme variedad; ahí están, como botones de muestra, Juan Álvarez, Albino García, Santiago Vidaurri, Luis Terrazas, Porfirio Díaz y tantos y tantos más.¹¹

El propietario: la consolidación del presidencialismo

Con la derrota del imperio de Maximiliano, apoyado por Francia, los liberales se impusieron a sus enemigos conservadores y a la Iglesia. Por fin, en 1867 hubo un grupo político —a cuya cabeza se encontraba Benito Juárez—, con un claro proyecto nacional y con la fuerza mínima necesaria para imponerse sobre sus antagonistas. Juárez iba a gobernar con la Constitución de 1857, la cual, en principio, era un fiel reflejo del credo liberal. Entre otras cosas,

¹¹ Ejemplos de la naturaleza del liderazgo político de la época, se encuentran en: Fernando Díaz Díaz: *Caudillos y caciques. Antonio López de Santa Anna y Juan Álvarez*. México, El Colegio de México, 1972; José Fuentes Mares: *Santa Anna: Aurora y ocaso de un comediante*. México, Editorial Jus, 2a. ed., 1959; del mismo autor, *...Y México se refugió en el desierto*; Luis Terrazas, *historia y destino*. México, Editorial Jus, 1954.

la carta fundamental de los liberales estaba diseñada para que el Poder Ejecutivo no lograra imponerse sobre el Legislativo ni sobre el Judicial. Sin embargo, desde 1867 hasta 1872, cuando murió, el presidente Juárez mostró claramente su voluntad de imponerse sobre todas las otras fuentes de poder político existentes en México, básicamente sobre el ejército, los gobernadores, los caciques y el Legislativo.¹²

A la muerte de Juárez, le siguió un corto periodo en que la lucha por el poder entre los líderes liberales, el general Porfirio Díaz y los civiles Sebastián Lerdo de Tejada y José María Iglesias, pareció volver a sumir al sistema político en la anarquía y dispersión que por tanto tiempo le caracterizaron. Sin embargo, el triunfo militar de Díaz en 1877 sobre sus rivales fue definitivo. A partir de entonces, Díaz empezaría a crear con extraordinario éxito un sistema de poder personal que a partir de 1884 le permitiría una serie de reelecciones ininterrumpidas que sólo concluirían en 1911, cuando una rebelión popular le obligaría a renunciar a la presidencia y salir a un exilio del cual ya nunca volvería.¹³

La victoria político-militar de Díaz en 1877, cuyo lema era justamente la no reelección del presidente, iba a significar la consolidación del proyecto liberal en lo económico, pero su completa negación en lo político. A partir de su tercera presidencia, que se inició en 1888, el general Díaz logró que en el Poder Legislativo sólo se encontraran representantes del "porfirismo" y que no volviera a surgir ningún candidato que le disputara seriamente la presidencia, por lo menos hasta 1910. El ejército, medio por el cual Díaz llegó al poder, fue reducido y su papel político minimizado, justamente para que ningún otro caudillo pudiera volver a emplearlo como instrumento de su ambición política. En cambio, surgió una policía rural, que asumió y desempeñó con eficiencia las tareas de consolidar y mantener la

¹² Daniel Cosío Villegas: *Historia moderna de México. La república restaurada. La vida política*. México, Ed. Hermes, 2a. ed., 1959; José Fuentes Mares: *Juárez y la república*. México, Editorial Jus, 1965.

¹³ Daniel Cosío Villegas: *Historia moderna de México. El Porfiriato. Vida política interior*. 2 vols., México, Ed. Hermes, 1970-1972; José Valadés: *El porfirismo: historia de un régimen*. 3 vols., México, Ed. Porrúa y Ed. Patria, 1941-1944.

paz local. En los estados, poco a poco fueron desapareciendo esas grandes figuras que pudieran tener aspiraciones de poder que rivalizaran con las de Díaz. Si algunos quedaron, como Terrazas, se debió a que aceptaron la supremacía del general Díaz y se dedicaron a prosperar y mantener su poder local, nada más. En cualquier caso, el Presidente tuvo buen cuidado de mantener latentes en cada estado grupos rivales, pero todos fieles a su persona y, cuando hubo necesidad, los usó para efectuar recambios en la estructura de poder local. Dentro de su gabinete, Díaz también siguió con gran éxito la política de “divide e impera”, de tal forma que al iniciarse el siglo XX, México vivía bajo una dictadura relativamente benigna, en donde el poder estaba notablemente concentrado y personalizado en Díaz y en donde todos los actores políticos, que no eran muchos dado el carácter oligárquico del sistema, tenían en el Presidente al árbitro de fallo inapelable y al que debían de recurrir cada vez que sus intereses entraban en contradicción. El lema del porfirismo “poca política y mucha administración” estaba sostenido por una voluntad de negociación y cooptación más que en el enfrentamiento, pero cuando éste tenía lugar la acción del gobierno era directa y no paraba mientes en las supuestas garantías que la Constitución daba a los opositores.

El afianzamiento del centralismo porfirista se vio auxiliado y de manera muy efectiva, por la llegada de una oleada de capital extranjero —británico, norteamericano y francés, sobre todo— que reactivó la economía minera, creó una amplia red de ferrocarriles, revivió el comercio interno hasta llegar a constituir un mercado nacional y dió forma a un sistema bancario digno de tal nombre. México se modernizó en lo económico a gran velocidad. Entre 1885 y 1910 el PIB creció, en términos reales, en 64%, claro que la distribución de esta riqueza fue notablemente inequitativa.¹⁴

La rápida transformación material del país, aunada a una inmovilidad política del sistema más una división y choque en la cúpula del poder, dieron por resultado una peligrosa mezcla de

¹⁴ Un buen examen de la economía del Porfiriato, se encuentra en: Daniel Cosío Villegas: *Historia moderna de México, El Porfiriato. Vida económica*. 2 vols., México, Ed. Hermes, 1965.

ambiciones y resentimientos políticos que finalmente estalló con gran fuerza al finalizar 1910, dando principio a ese complejo fenómeno que se conoce como la Revolución Mexicana.

La guerra civil y el retorno del regionalismo

La Revolución Mexicana se inició, en realidad, como una rebelión democrática y multclasista, destinada a poner fin a la dictadura personal de Porfirio Díaz y abrir el sistema político a la participación de nuevos actores, en particular a los provenientes de las clases medias urbanas y rurales. La poca flexibilidad de la oligarquía terrateniente, aunada a la movilización de masas campesinas y núcleos obreros, llevó a una guerra civil que se prolongaría por diez años, y al final de la cual México contaría —entre otras cosas— con una Constitución y un ejército nuevos y con las bases para organizar a grandes grupos obreros y campesinos, dispuestos a reivindicar sus intereses de clase a la vez que apoyar al nuevo régimen y participar activamente en el quehacer político del país.

El choque entre los líderes revolucionarios y los intereses extranjeros —en particular estadounidenses— despertó un fuerte sentimiento nacionalista que se expresó tanto en la legislación económica, en el desarrollo cultural, como en la política exterior, todo lo cual contribuyó a fortalecer el carácter nacional de la sociedad mexicana.

La lucha revolucionaria estuvo encabezada, básicamente, por un liderazgo cuya extracción era de clase media, pero que logró concentrar una serie de alianzas específicas con grupos populares agrarios y obreros, a los que organizó militar y políticamente para enfrentar con buen éxito a la oligarquía del antiguo régimen y a la presión externa.

La Revolución Mexicana fue tanto un fenómeno nacional como una coincidencia de un gran número de movimientos locales, parciales, que sólo al nivel más alto de su liderazgo coincidían en un proyecto nacional, y eso no siempre. El carácter de las demandas y motivaciones de las bases sociales de sus diferentes ejércitos revolucionarios, su tipo de lucha y desde luego, su visión del mundo, estuvieron determinados básicamente

te por las condiciones y experiencias locales. Los ejércitos norteros, que llevaron el peso de la lucha armada y que eventualmente fueron los que sirvieron de base a los primeros gobiernos nacionales del nuevo régimen, fueron muy diferentes de los ejércitos agraristas del sur, con raíces muy profundas en el pasado colonial e incluso prehispánico. Hubo también zonas en donde la lucha revolucionaria casi no cundió, pero que más tarde serían el teatro de un movimiento armado, de corte conservador y milenarista, encabezado por algunos sacerdotes católicos y rancheros, que así reaccionaron frente al jacobinismo de los revolucionarios norteros.¹⁵

La destrucción del ejército federal en 1914, y la posterior enconada lucha entre las diversas facciones revolucionarias, llevó a que por un momento, entre 1915 y 1916, desaparecieran, de hecho, el gobierno y el Estado mexicanos. Otra vez, sería el poder de caudillos y caciques la única ley efectiva en el país. Con la victoria decisiva de una de las facciones revolucionarias —la carrancista que era quizá la más representativa de los intereses y la mentalidad de la burguesía revolucionaria— sobre otras de mayor raíz popular, y con la promulgación de la Constitución de 1917 empezó a tomar forma un nuevo régimen. Todas las revoluciones modernas han terminado por concentrar y aumentar el poder del Estado sobre la sociedad civil, y la mexicana no fue la excepción. Sin embargo, este proceso no fue simple ni mucho menos. Diez años de guerra civil (1910-1920) fueron tiempo más que suficiente para que las fuerzas centrifugas —siempre latentes— se atrincheraran fuertemente en los estados y dieran forma a “caciquismos revolucionarios”. Los generales más importantes y algunos líderes civiles de organizaciones de masas con base regional, pudieron negociar abiertamente con el Presidente y el gobierno central e imponer sus condiciones, al menos parcialmente. Los gobiernos de los generales Álvaro Obregón (1920-1924) y Plutarco Elías Calles (1924-1928) y sobre todo los de los

¹⁵ Ejemplos de la naturaleza diversa de los movimientos del norte y del sur, se encuentran en los trabajos de Héctor Aguilar Camín y John Womack, que son, respectivamente: *La frontera nómada: Sonora y la Revolución Mexicana*. México, Siglo XXI, 1977; *Zapata y la Revolución Mexicana*. México, Siglo XXI 1965. En relación con la rebelión cristera, véase a Jean Meyer: *La cristiada*. 2 vols., México, Siglo XXI, 1973-1974.

tres presidentes débiles que gobernaron entre 1928 y 1934, tuvieron que hacer frente a rebeliones e intentos de rebelión, y por ello se vieron forzados a hacer constantes concesiones a los caciques y poderes locales, algunos de los cuales llegaron a contar incluso con fuerzas armadas propias.¹⁶

Pese a lo precario que entonces pareció el poder del Presidente, el gobierno central fue echando las bases institucionales para recuperar y ganar terreno frente a las fuerzas locales. Por un lado, estuvo la paulatina profesionalización del ejército federal, que fue perdiendo su carácter de irregular, indisciplinado y muy controlado por caudillos, para convertirse en una fuerza más profesional y de carácter realmente federal.¹⁷ Por otro lado, el gobierno del centro empezó a dar forma a nuevas instituciones que pusieron en sus manos actividades económicas vitales, como fue el caso del Banco de México y otros bancos oficiales, de las comisiones nacionales de irrigación y caminos. La Ley Federal del Trabajo dio al Ejecutivo una serie de instrumentos para relacionarse y controlar al movimiento obrero organizado, y lo mismo hicieron las leyes agrarias en relación con el sector campesino. Las tensas relaciones de México con el exterior, sobre todo con los Estados Unidos, se fueron suavizando, en particular a partir de 1928, lo que eliminó para la presidencia un serio foco de inestabilidad y en cambio le ganó, sin el apoyo, por lo menos la tolerancia del gobierno estadounidense y de los europeos.¹⁸

El fin de la guerra cristera en 1929, aunado a la derrota de la última gran rebelión del ejército —aquella encabezada ese mismo año por el general José Gonzalo Escobar—, consolidó militarmente la posición dominante del gobierno central. Más importante aún, por sus efectos a largo plazo, fue la fundación en ese mismo año del gran partido político oficial: el Partido Nacional Revolucionario (PNR), en cuyo seno quedaron agrupados los

¹⁶ Al respecto, y como ejemplo, puede verse: Romana Falcón: *El agrarismo en Veracruz. La etapa radical (1928-1935)*. México, El Colegio de México, 1977; Carlos Martínez Assad: *El laboratorio de la revolución. El Tabasco garridista*. México, Siglo XXI, 1979.

¹⁷ Jorge Alberto Lozoya: *El ejército mexicano*. 2a. ed., México, El Colegio de México, 1976.

¹⁸ Lorenzo Meyer, Rafael Segovia y Alejandra Lajous: *Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1928-1934. Los inicios de la institucionalización. La política del Maximato*. México, El Colegio de México, 1978.

principales partidos nacionales más centenares de pequeños partidos locales que apoyaban al gobierno. Poco a poco el PNR fue estableciendo una férrea disciplina entre los numerosos y heterogéneos componentes de lo que se dio en llamar “la gran familia revolucionaria”.¹⁹

Los efectos negativos que entonces se dejaron sentir en la economía debido a los efectos en México de la Gran Depresión Mundial, fueron menos severos que en otros países de la región, debido a que el grueso de la población económicamente activa no se encontraba ligada a una producción que estuviera directamente relacionada con el mercado mundial. Para 1933, sobre todo en 1934, los efectos depresivos que esa crisis mundial tuvo en México habían quedado atrás. Las finanzas del gobierno federal se volvieron a recuperar y el escenario quedó listo para que hiciera su aparición la fuerza que terminó de conformar al régimen de la revolución: el cardenismo.

El cardenismo y la consolidación del nuevo régimen

El gobierno del general Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940) fue, en muchos sentidos, la culminación de los procesos políticos originados por la Revolución de 1910. Fue bajo el mandato del joven general michoacano que el sistema político de México adquirió de manera definitiva los rasgos que ahora le son característicos, entre ellos, la gran concentración del poder político en manos de la presidencia de la República.

A mediados de 1935, el presidente Cárdenas, en una jugada magistral, se deshizo definitivamente de la influencia que tras bambalinas y a través del partido oficial había venido ejerciendo desde fines de 1928 sobre la presidencia el general Plutarco Elías Calles, el último gran líder de los veteranos de la Revolución. Ya sin la influencia conservadora de Calles, surgió plenamente el cardenismo. La Confederación de Trabajadores de México (CTM) y la Confederación Nacional Campesina (CNC), recién creadas, se unieron a los burócratas y a los militares para formar los cuatro

¹⁹ Meyer, Segovia y Lajous, *op. cit.*, pp. 36 y ss.

grandes sectores del partido oficial. La presidencia dio entonces todo su apoyo a las demandas de los obreros organizados frente al capital “en buena medida extranjero” y se lanzó de lleno a efectuar una reforma agraria que finalmente puso en manos de los campesinos 18 millones de hectáreas, que constituían buena parte del corazón de la agricultura mexicana de la época. Se forjó así una alianza entre obreros y campesinos por un lado y la presidencia por el otro, que institucionalizó el populismo surgido al calor de la lucha revolucionaria. La alianza no fue entre iguales, pues la presidencia, desde el principio, insistió y logró la subordinación de las organizaciones populares.

Con el control del ejército, de la burocracia y de los obreros y campesinos organizados, y siendo el jefe indiscutible del partido oficial, Cárdenas tuvo en sus manos el mayor poder que hasta ese momento hubiera detentado gobernante mexicano alguno. Sólo esa nueva fuerza política permitió a Cárdenas enfrentar con éxito a las grandes empresas transnacionales que controlaban la riqueza petrolera mexicana desde principios del siglo y decretar su expropiación y nacionalización en marzo de 1938. La presión política y económica, interna y externa, a la que Cárdenas debió hacer frente entonces fue enorme, pero la alianza populista que había creado le permitió resistirla con suficiente éxito, y al final la expropiación debió ser aceptada como un hecho irreversible por el gobierno estadounidense que era el defensor principal de las empresas afectadas.²⁰

Entre 1938 y 1940 el nuevo poder presidencial fue sometido a una dura prueba y conoció sus límites. En cuanto a su capacidad de acción, la expropiación petrolera y la reforma agraria fueron las mejores muestras, así como la imposición de Ávila Camacho como el sucesor del general Cárdenas sobre el más carismático y popular general Juan Andrew Almazán. Por lo que hace a los límites, el más obvio fue el hecho de que Cárdenas debió aceptar como sucesor justamente a Ávila Camacho y no a Francisco J. Múgica, a sabiendas que aquel no compartía su visión radical, pero que precisamente por ello podría ser aceptado sin violencia por

²⁰ Lorenzo Meyer: *México y los Estados Unidos en el conflicto petrolero. 1917-1942*. México, El Colegio de México, 2a. ed., 1972.

aquellas fuerzas internas y externas que estaban decididas a oponerse a como diera lugar a que se prolongara a través de Múgica el “experimento socialista”.²¹

Los últimos toques

Una vez que Cárdenas dejó la presidencia, hizo un esfuerzo por no ser un obstáculo al ejercicio pleno del poder de su sucesor, con lo cual se inauguró lo que más tarde se habría de conocer como la “autonomía sexenal”. En virtud de esta regla no escrita, pero generalmente observada, los expresidentes han debido guardar una notable reserva en relación con las acciones de quienes les sucedieron.

El gobierno de Ávila Camacho se distinguió por haber aprovechado al máximo la coyuntura internacional política y económica producto de la Segunda Guerra Mundial. Durante este conflicto, México fue miembro de la alianza contra los países del Eje, pero su contribución fue más económica que militar. Se puso entonces el énfasis en la conciliación entre las clases y en la forja de un gran consenso político en torno a la “unidad nacional”. A las consignas clasistas del cardenismo le sucedieron entonces otras que ponían el acento en el nacionalismo y en una alianza de clases encaminada a lograr la modernización del país a través de una industrialización basada en la sustitución de importaciones.²² Este legado avilacamachista aún perdura.

El general Ávila Camacho ordenó a fines de 1940 la salida del sector militar del partido oficial. Esta decisión fue un hito en el proceso de profesionalización del ejército revolucionario y su paso a un discreto, pero no por ello menos importante, segundo plano en el quehacer político. Aquellos jefes y generales deseosos de hacer una carrera por el lado de la política, lo pudieron hacer, pero en calidad de miembros del “sector popular” y no como representantes de su corporación, al menos, no formalmente. Al

²¹ La actitud de los sectores conservadores ante el problema de la sucesión presidencial de 1940 se encuentra bien reflejado en: Bernardino Mena Brito: *El PRUN, Almazán y el desastre final*. México, Ediciones Botas, 1941.

²² Luis Medina: *Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1940-1952. Del cardenismo al avilacamachismo*. México, El Colegio de México, 1978.

concluir el mandato de Ávila Camacho en 1946, le sucedió en el poder un civil, el abogado Miguel Alemán Valdés, quien anteriormente había ocupado el cargo de secretario de Gobernación, y con él se inició definitivamente la etapa “civilista” y más institucional del nuevo régimen. A partir de entonces los generales ocuparían ocasionalmente la presidencia del partido oficial, tendrían algunas gubernaturas y lugares en la cámara legislativa, y, desde luego, las secretarías de la Defensa y de Marina, pero nada más. El peso de la política lo llevarían los civiles.

Bajo la presidencia de Alemán, el partido oficial se volvió a reestructurar. Desaparecieron entonces los últimos lemas radicales, legado del cardenismo, y se creó la Confederación Nacional de Organizaciones Populares (CNOP), que sería la encargada de aglutinar a ese heterogéneo y cada vez más importante “sector popular” del partido oficial, ahora llamado, significativamente, Partido Revolucionario Institucional (PRI).

Cuando tuvo lugar la sucesión de Alemán, el presidente saliente determinó que el candidato del partido oficial fuera Adolfo Ruiz Cortines, su secretario de Gobernación, decisión que fue rechazada por un sector del partido que en cambio dio su apoyo a la candidatura del general Miguel Henríquez Guzmán. La disidencia dentro de las filas oficiales se había dado desde el principio de la Revolución, pero en 1952 fue la última ocasión en que esto ocurrió. El rotundo fracaso de los henriquistas, fue sólo la culminación de una larga cadena de disidencias fallidas dentro de la “familia revolucionaria”, que se había iniciado con Adolfo de la Huerta en 1923, y que sistemáticamente habían fracasado en su intento de contrariar la voluntad presidencial. En 1958, aprendida definitivamente la lección, Ruiz Cortines pudo nombrar a su sucesor, el abogado Adolfo López Mateos, en un ambiente de tranquilidad interna. Nadie dentro del partido oficial se atrevió ya a poner en duda la decisión del Presidente en relación con su sucesor, y se puede decir que a partir de ese momento el presidencialismo mexicano accedió a un nuevo estadio en el proceso de concentración del poder.²³

²³ Olga Pellícer de Brody y José Luis Reyna: *Historia de la Revolución Mexicana. (Periodo 1952-1960). El afianzamiento de la estabilidad política*. México, El Colegio de México, 1978.

Por lo que hace a la oposición, la acción del régimen logró mantenerla marginada y dividida; en cualquier caso no ha podido aún llegar a constituir una alternativa al dominio del PRI. La oposición organizada en partidos ha sido alentada a participar en el proceso electoral desde los años sesenta pero a cambio de adoptar el carácter de minoría permanente. Se le han abierto desde entonces espacios en la Cámara de Diputados y se le han reconocido de vez en cuando victorias a nivel municipal, pero nada más. Ése fue su límite. De todas formas, y aunque marginal, su capacidad de acción ha ido en aumento a medida que el país se ha modernizado y ha tendido a un carácter más urbano, pues este tipo de oposición es, básicamente, un fenómeno de las ciudades.²⁴

En más de una ocasión la oposición ha rebasado el marco de los partidos, ha rechazado las reglas de ese juego y se ha enfrentado abiertamente al poder. Fue precisamente este tipo de oposición la que llevó a la crisis de 1968, que culminó con una represión brutal del gobierno contra los disidentes estudiantiles que por más de dos meses lograron apoderarse de las calles de la ciudad de México.²⁵ A raíz de esa represión surgió, en los años setenta, un fenómeno de guerrilla urbana y rural que le llevó varios años al gobierno erradicar a base de una combinación de uso irrestricto de la fuerza con concesiones a opositores potenciales. Ése fue el origen de una reforma política que en los setenta dio más voz a los partidos de oposición.²⁶

Conclusiones

En el México contemporáneo, la concentración del poder político y la centralización son, en realidad, dos caras de un mismo

²⁴ Rafael Segovia: "La reforma política: El ejecutivo federal, el PRI y las elecciones de 1963", en Rafael Segovia y Soledad Loeza (compiladores): *La vida política en México 1970-1973*. México, El Colegio de México, 1974 pp. 49-76.

²⁵ Sergio Zermeno: *México: una democracia utópica. El movimiento estudiantil de 68*. México, Siglo XXI, 1978.

²⁶ Luis Villoro: "La reforma política y las perspectivas de la democracia" en Pablo González Casanova y Enrique Florescano (coordinadores): *México hoy*. México, Siglo XXI, 1979, pp. 348-362.

fenómeno: el de un presidencialismo agudo, cuya limitación mayor es la duración del Presidente en el cargo: un sexenio sin posibilidad de reelección. Debido a la importancia de sus poderes metaconstitucionales —en particular aquellos derivados de su carácter de jefe absoluto del partido oficial— y a la debilidad de la oposición, ninguna de las instancias que según la Constitución deberían moderar al Poder Ejecutivo funcionan en la realidad.

El desarrollo económico mexicano del siglo XX ha fortalecido, sin duda, a la sociedad civil. Así, por ejemplo, el movimiento obrero organizado, que apenas existía al iniciarse la Revolución de 1910, ahora engloba a más de cinco millones de trabajadores. Es verdad que la oligarquía terrateniente del porfiriato desapareció, pero en su lugar surgió una nueva burguesía, más moderna, y con intereses eminentemente urbanos. Sin embargo, pocas veces alguno de estos grupos u otro similar ha sido capaz, en los momentos decisivos, de enfrentar y oponerse con éxito al poder presidencial. Es por ello que el movimiento obrero ha tenido que tolerar largas etapas de pérdida sistemática de poder adquisitivo del salario, o que una sorpresiva decisión presidencial en 1982 —producto de una crisis y no de un proyecto— haya sido capaz de eliminar a la burguesía financiera mexicana mediante la expropiación y nacionalización de la banca privada.

Es probable que estemos presenciando el punto culminante del presidencialismo mexicano, y que quizá las transformaciones económicas y sociales vayan a dar por resultado una mayor resistencia de los sectores estratégicos de la sociedad civil frente al poder político del Presidente, pero eso está todavía por verse. Por otro lado, la complejidad de la función administrativa está llevando a que desde la propia cumbre del poder se impulse la descentralización de algunas tareas que hasta ahora eran responsabilidad directa y casi exclusiva del gobierno federal. Sin embargo, aún es muy pronto para saber si estos impulsos de autonomía y de descentralización limitarán de manera efectiva al gran poder político acumulado en la presidencia desde fines del siglo pasado hasta nuestros días.

Fuentes de Consulta

Bibliografía:

- Aguilar C. Héctor y L. Meyer, *A la sombra de la Revolución Mexicana*, México, Cal y Arena, 2010.
- Argüelles, Antonio (Compilador), *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*, México, Limusa, 2004.
- Apple, Michael, *Educación y Poder*, Isabel García Trad, Barcelona, Paidós.
- Burke, Peter, et al., *Formas de hacer historia*, José Luis Gil Arvizu Trad., Madrid, Alianza Editorial, 1991.
- Carral, Clemente, y J.A. Aguilar, *Textos históricos para jóvenes*, Madrid, Alhambra, 1987.
- Delors, Jacques, et al. *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, Ed. Santillana-Unesco, 1996.
- Erikson, Erik H. *Un modo de ver las cosas. Escritos selectos de 1930 a 1980*, Stephen Schlein Comp., Traducción de Juan José Utrilla, México, Fondo de Cultura Económica, 1994, p. 600.
- Freire, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México: Siglo veintiuno editores, 2013.
- . *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo veintiuno editores, 1999.
- Galván Lafarga, Luz Elena (Coordinadora), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la Historia en México*, México, Academia Mexicana de la Historia, 2006.
- Gómez P., Juan, J.G. Romero P., A. Rodríguez C. y N. Jiménez M., *Aprendizaje Colaborativo (Manual)* México, Colegio de Ciencias y Humanidades – Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.
- Gómez Orgazún, Galo, *La Universidad a través del tiempo*, México, Universidad Iberoamericana, 1998.
- Hernández R., Gerardo, *Paradigmas en Psicología de la Educación*, México, Paidós, 2006.

- Hidalgo G., Juan Luis, *Leer, texto y realidad*, México, Casa de la cultura del maestro mexicano, 1992.
- Kant, Immanuel, *Crítica de la razón pura*, México, Taurus, 2006.
- Matute, Álvaro (Compilador), *El historicismo en México. Historia y Antología*, México, Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional Autónoma de México, 2002.
- Mead, Margaret, *Adolescencia y cultura en Samoa*, Barcelona, Paidós, 1990.
- Meyer, Jean, *La Cristiada, Tomo I: La Guerra de los cristeros*, México, Siglo Veintiuno Editores, 2002.
- Meyer, Lorenzo, *La segunda muerte de la Revolución mexicana*, México: Cal y Arena, 2010.
- Nicol, Eduardo, *Historicismo y existencialismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1989.
- Nietzsche, Friedrich, *La ciencia jovial*, Madrid, Editorial Gredós, 2014.
- Plá, Sebastián, *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, México, Plaza y Valdés Editores-Colegio Madrid, 2005.
- Pereyra, Carlos, *et al., Historia, ¿Para qué?*, México, Siglo Veintiuno Editores, 2004.
- Phillips, Robert, *Reflective Teaching of History 11-18, Continuum in Reflective Practice and Theory*, London, Continuum-3PL, 2002.
- Roldán Vera, Eugenia. *The making of citizens: an analysis of political catechisms in nineteenth-century Mexico* (Tesis Doctoral), London, The University of Warwick, Department of History, 1996.
- Sánchez, Humberto, *et al., Historia de México*, México, Pearson Educación, 2014.
- Sánchez Quintanar, Andrea, *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional Autónoma de México, 2002.
- Solana, Fernando (Coordinador), *Historia de la educación pública en México*, México, Secretaría de Educación Pública – Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Torres Santomé, Jurjo. *El Currículum oculto*, Madrid, Editorial Morata, 5ª ed., 1996.
- Trepat, Cristòfol. *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*, Barcelona, Universidad de Barcelona- Graó Editorial, 1999.

Velásquez G., Erik, *et al.*, *Nueva historia general de México*, México, El Colegio de México, 2011.

Velázquez, Rosalía, *México en la mirada de John Keneth Turner*, México, Universidad Autónoma Metropolitana - Consejo Nacional para la Cultura y las Artes - Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2004.

Vygotsky, Lev Semionovich, *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*, Silvia Furió Trad., Barcelona, Editorial Crítica, 2003.

Zea, Leopoldo, *El Positivismo y la Circunstancia Mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública- Fondo de Cultura Económica, 1985.

-----, *La educación positivista en México*, México, Porrúa, 1987.

Hemerografía:

Salamón, Magdalena, “El proyecto educativo en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988: el discurso y sus efectos extradiscursivos”, *Cuadernos del CESU*, México, Núm. 23, 1991, Págs. 7-59.

Fuentes electrónicas:

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, en línea

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm> (23 de septiembre de 2014).

Carnevale, Sergio, “Historiografía, Memoria, Conciencia Histórica, y enseñanza de la Historia, un vínculo situacional y relacional en permanente movimiento”, en sitio web del *Instituto del Desarrollo Humano*, Universidad Nacional General Sarmiento

http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2014/02/10-PONENCIA-CARNOVALE.pdf (31 de mayo de 2015).

Cataño Balseiro, Carmen Lucía, “Jörn Rüsen y la conciencia histórica”, en *Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Colombia*, <http://www.bdigital.unal.edu.co/29608/1/28146-99829-1-PB.pdf> (2-junio-2015).

Cerril, Luis Fernando y Gonzalo de Amézola, “El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay”, en sitio web de la revista *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, Universitat de Valencia, de <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/viewFile/2403/1948> (31 de mayo de 2015).

Escuela Nacional Preparatoria-UNAM, *Plan de estudios*, en sitio web de la ENP, www.enp.unam.mx (consultado el 10 de noviembre de 2014).

Faccione, Peter A., *Critical Thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Executive Summary*, en línea http://assessment.aas.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf (16-agosto-2013).

----- *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?*, versión 2007 en Español, en línea <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php> (10 de febrero de 2007).

Giroux, Henry, “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”, en archivo electrónico de la revista *Cuadernos Políticos*, número 44, julio-diciembre de 1985, <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/> (visitado el 16-enero-2010).

González de la Vara, Martín, “Entrevista con Luis González y González. El mito de la Revolución Mexicana”, en sitio web de *Letras Libres*, http://www.letraslibres.com/sites/default/files/pdfs_articulos/pdf_art_9022_7153.pdf (15-mayo-2015).

Guzmán López, Miguel Ángel, “El carácter dialógico de la conciencia histórica”, sitio web de las *II Jornadas Internacionales de Hermenéutica 2011* (Actas), <http://www.proyectohermeneutica.org/archivo/iijornadas/47.II%20JornadasI.pdf> (31 de mayo de 2015).

“La ley de Herodes”, en sitio web de *Películas del cine mexicano*, en línea http://cinemexicano.mty.itesm.mx/peliculas/ley_herodes.html (27 de septiembre de 2014).

“La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones”, en sitio web *Eduteka*, disponible en <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3> (28 de agosto de 2014)

- “La UNAM en números. 2014”, en *Portal de Estadística Universitaria*, México, UNAM, disponible en línea <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/> (15-mayo-2015)
- “Ley General de Educación”, en sitio web de la *Secretaría de Educación Pública*, disponible en https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.pdf (18-enero-2015).
- “Misión y Filosofía” en sitio web del *Colegio de Ciencias y Humanidades*, <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia> (visitado el 20 de noviembre de 2015).
- Moctezuma Franco, Abraham, “La historiografía en disputa”, En blog *Enlace Electrónico a Cursos de Marco Velázquez*, http://hicu1.dosmildiez.net/marcov/wp-content/uploads/2009/09/29_Abraham_14Sept011.pdf (15-mayo-2015).
- Monsiváis, Carlos, *La solidaridad de la población en realidad fue toma de poder*, en sitio web de Revista Proceso, <http://www.inep.org/content/view/3620/100/> (5-marzo-2005).
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe - UNESCO, "Informe Regional sobre la Educación para Todos en América Latina y el Caribe", disponible en el sitio web de la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, http://portal.unesco.org/geography/es/files/13904/13008239403EPT_Informe_Regional_Tailandia_21marzo2011_esp.pdf/EPT+Informe+Regional+Tailandia_21marzo2011+esp.pdf (10 de abril de 2006).
- “Panorámica de la población joven en México desde la perspectiva de su condición de actividad”, en sitio web del *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*, en línea, <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/productos/default.aspx?c=265&s=inegi&upc=702825058715&pf=Prod&ef=&f=2&cl=0&tg=0&pg=0> (15 de mayo de 2015).
- “Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018”, en sitio web del *Plan Nacional de Desarrollo*, pp. 16-22, 60-62, <http://pnd.gob.mx/> (26 de diciembre de 2014).
- Piaget, Jean, *Seis Estudios de Psicología*, en sitio web http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf (10 de febrero de 2015).
- Revueltas, Andrea, “Las reformas del Estado en México: del Estado Benefactor al Estado neoliberal”, disponible en el sitio web de la *Red de Revistas Científicas de América*

Latina, El Caribe, España y Portugal (Redalyc),

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26700314> (12-octubre-2014).

Secretaría de Educación Pública, *Plan Sectorial de Educación 2013-2018*, en sitio web de la SEP, www.sep.gob.mx (visitado el 1 de noviembre de 2014).

-----, *Reforma Integral de la Educación Media Superior*, CD-ROM Interactivo para docentes, México, 2008.

Sirvent, María Teresa, *et al.* “Revisión del concepto de Educación No Formal”, en sitio web de la *UNESCO Montevideo*, recuperado de

<http://www.unesco.org.uy/ci/fileadmin/educacion/Revisi%C3%B3n%20del%20Concepto%20de%20EduNoFormal%20-%20JFIT.pdf> (15 de mayo de 2015).

Taller de Métodos y Técnicas Participativas, México, Universidad Hispanoamericana, Diapositivas Electrónicas, 2003.

Filmografía:

Estrada, Luis (Director), *La ley de Herodes*, México: Bandidos Films, 1999, DVD, 120 minutos.